

**UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA  
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO  
ESCUELA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

**CONSTRUCCION DE LOS CONCEPTOS DE TIEMPO E HISTORIA POR PARTE  
DE NIÑOS Y NIÑAS DE PRIMER Y SEGUNDO CICLOS DE LA EDUCACIÓN  
GENERAL BASICA DE UN CENTRO EDUCATIVO DEL AREA  
METROPOLITANA, EN EL MARCO DEL PROGRAMA DE ESTUDIOS  
SOCIALES**

**ANA TERESA LEÓN SÁENZ**

**SAN JOSÉ, COSTA RICA**

**MARZO 2011**

**TRIBUNAL EXAMINADOR**

## **AGRADECIMIENTOS**

A mi familia y en especial a mi padre y a mi madre quienes me han demostrado con su ejemplo, su tenacidad y su disposición a trabajar que la vida es mejor cuando se disfruta el aprendizaje en todas sus dimensiones

A mis compañeros y compañeras de generación quienes me han brindado apoyo y me han mantenido en el proceso a pesar de las dificultades

A mi compañero Mario , quien desde su posición horizontal me acompañó durante tantas horas de trabajo

A los profesores y profesoras del Doctorado por su inspiración y apoyo, en particular a la Dra. Natalia Campos por su disposición y actitud constructiva

## TABLA DE CONTENIDOS

	página
Capítulo I	1
1. El problema y el propósito	2
1.1 El estado de la cuestión	2
1.2. Planteamiento del problema	14
1.3. Justificación	15
1.4. Objetivos del proyecto	20
1.5. Posición paradigmática	21
Capítulo II.	
2. Fundamentación Teórica	29
2.1. Ubicando el constructivismo en el contexto	31
2.1.1. El desarrollo humano como contexto	32
2.1.2. El constructivismo desde otra perspectiva	36
2.2 La construcción de conceptos según Piaget	39
2.2.1. El concepto de conocimiento e inteligencia	39
2.2.2. Mecanismos para la construcción del conocimiento	42
2.2.3. Las etapas de construcción de conceptos	48
2.3 El enfoque de Ausubel	61
2.4. La teoría de Bruner	67
2.5 La teoría de Vygostky	73
2.6. La construcción de conceptos	84
2.6.1. Contextualización: las ciencias sociales	84
2.7. El concepto de tiempo : introducción	88
2.7.1. Definición del concepto de tiempo	89
2.7.2. Clasificaciones del tiempo	94
2.7.3. Componentes del concepto tiempo	100
2.7.4. El tiempo y su construcción por parte de niños y niñas	102
2.7.5 Enseñanza y aprendizaje del concepto tiempo	121
2.7.6. Objetivos y metodologías para la construcción del Concepto en el marco del Programa de Estudios del MEP	126
2.8. El concepto de historia	127
2.8.1. Definiciones del concepto	128
2.8.2. La construcción del concepto de historia	131
2.8.3. Enseñanza aprendizaje de la historia	139
2.8.4. Otras estrategias y actividades para la enseñanza de la historia	147
2.8. 5. Currículo y objetivos estipulados por el MEP	151
2.9. Comentario final al marco teórico	157

Capítulo III.	
3. Metodología	159
3.1. Introducción	160
3.2 . Tipo de diseño	162
3.2.1. Sobre el diseño mixto: su paradigma	162
3.2.2. Descripción del método mixto	166
3.2.3. Tipos de investigación mixta	169
3.2. Sobre los métodos	173
3.3. Fase I: Cuantitativa	177
3.3.1. Población y muestra	177
3.3.2. Ejes de información	178
3.3.3. Técnicas e instrumentos	187
3.3.4. Procedimientos de la fase cuantitativa	188
3.3.5. Análisis de los datos cuantitativos	189
3.4. Fase II: Cualitativa	190
3.4.1. Contexto temporal y espacial	190
3.4.2. Unidades de análisis	190
3.4.3. Ejes de la información	191
3.4.4. Instrumentos y técnicas	196
3.4.5. Procedimientos de la fase cualitativa	198
3.4.6. Análisis de los datos cualitativos	198
3.5. Propuestas para el análisis integrado y la triangulación de datos	199
Capítulo IV.	203
4. Análisis de Resultados	204
4.1. Sobre paradigmas, elementos curriculares, planes y textos	205
4.1.1- 5. Fundamentación de los planes de estudio	205
4.1.6. Objetivos y contenidos de estudios sociales	214
4.1.7. Textos y materiales utilizados	219
4.1.8. Análisis comparativo con otros países	227
4. 2. Aportes de las docentes	240
4.2.1. El contexto del centro educativo	240
4.2.2. Opiniones de las docentes	242
4.2.2.1. Sobre el concepto tiempo	243
4.2.2.2. Sobre el concepto historia	255
4. 3. Resultados de los instrumentos aplicados a los niños y las niñas sobre el concepto tiempo	269
4.3.1. Noción de día y noche	270
4.3.2. Noción de minuto y hora	282
4.3.3. Noción de semana y mes	289
4.3.4. Noción de duración y extensión	299
4.3.5. Concepto de tiempo	316

4.3.7. Análisis de casos 2°, 4° y 6° grados	323
Segundo grado	325
Cuarto grado	335
Sexto grado	345
4.4. Resultados de los instrumentos aplicados a los niños y las niñas	
Sobre el concepto Historia	353
4.4.1. Historia personal	354
4.4.2. Historia familiar	359
4.4.3. Historia de la comunidad y la provincia	365
4.4.4. Historia de la escuela	376
4.4.5. Percepción del futuro	380
4.4.6. Efemérides de Costa Rica	384
4.4.7. Tradiciones y símbolos	392
4.4.8. Historia de Costa Rica	397
4.4.9. Historia general	404
4.4.10. Concepto de historia	415
4.4.11. Análisis de casos 2°, 4° y 6° grados	421
Segundo grado	421
Cuarto grado	432
Sexto grado	446
4.5. Hallazgos y análisis integrado sobre el aprendizaje de los dos conceptos	461
IV. Conclusiones y recomendaciones	476
Bibliografía	499
Anexos	513
1. Cuestionario para los niños y niñas sobre los dos conceptos	
2. Entrevista ampliada	
3. Entrevista para las docentes sobre la enseñanza-aprendizaje de los conceptos de tiempo e historia	

## Índice de gráficos

Gráfico 1: Interacción de acomodación, asimilación y equilibración	56
Gráfico 2: Elementos cognitivos que interactúan	67
Gráfico 3: Número de horas en un día según los niños y las niñas de un centro educativo del Área Metropolitana,2009	283
Gráfico 4: Número de minutos en una hora según el criterio de los niños y las niñas de un centro educativo del Área Metropolitana,2009	284
Gráfico 5: Noción de minuto según los niños y las niñas de un centro educativo del Área Metropolitana,2009	286
Gráfico 6: Número de días que tiene la semana según los niños y las niñas de un centro educativo del Área Metropolitana,2009	289
Gráfico 7: Número de semanas en un mes según los niños y las niñas de primer ciclo de un centro educativo del Área Metropolitana,2009	293
Gráfico 8: Número de meses en el año según los niños y las niñas de un centro educativo del Área Metropolitana,2009	294
Gráfico 9: Nombre de los meses del año según los niños y las niñas de un centro educativo del Área Metropolitana,2009	295
Gráfico 10: Valoración de la duración de la lección de estudios sociales según los niños y las niñas de un centro educativo del Área Metropolitana,2009	302
Gráfico 11: Valoración de cómo pasa el tiempo en la lección de matemáticas según Los niños y las niñas de un centro educativo del Área Metropolitana,2009	304
Gráfico 12: Rapidez con que pasa el tiempo en la escuela según los niños y las niñas de un centro educativo del Área Metropolitana,2009	310
Gráfico 13: Opinión de los niños y las niñas de cómo pasa el tiempo mientras juegan	311
Gráfico 14: Porcentaje de niños y niñas de un centro educativo del Área Metropolitana, que logra recordar eventos de la semana anterior	313
Gráfico 15: Número de niños y niñas de primer ciclo de un centro educativo del Área Metropolitana, que logran dar una definición del concepto tiempo, 2009	316
Gráfico 16: Número de niños y niñas de segundo ciclo de un centro educativo del Área Metropolitana que logran dar una definición del concepto tiempo, 2009	319
Gráfico 17: Identificación de la provincia en que se vive por parte de los niños y las niñas De un centro educativo del Área Metropolitana, 2009	366
Gráfico 18: Número de niños y niñas que tienen conocimiento de la historia de la Provincia	367

Gráfico 19: Número de niños y niñas de un centro educativo del Área Metropolitana, que conocen la historia del cantón, 2009	369
Gráfico 20: Número de niños y niñas de un centro educativo del Área Metropolitana, Que conocen la historia de su comunidad	371
Gráfico 21: Niños y niñas de un centro educativo del Área Metropolitana, que logran Identificar la comunidad donde viven, 2009	373
Gráfico 22: Número de niños y niñas de un centro educativo del Área Metropolitana, que conoce la historia de otros países	414

### Índice de tablas

Tabla 1: Categorías que conforman el concepto tiempo según Trepát y Comes	101
Tabla 2: Enfoques preferidos según objetivos	167
Tabla 3: Diseños mixtos según Johnson y Onwegbuzie	170
Tabla 4: Tipos de combinaciones según Rocco y otros	171
Tabla 5: Tipos de diseños mixtos según Creswell	172
Tabla 6. Variables vinculadas al plan de Estudios Sociales	179
Tabla 7: Variables de los procesos de enseñanza aprendizaje de los conceptos en estudio	183
Tabla 8: Componentes del concepto tiempo	184
Tabla 9: Componentes del concepto historia	186
Tabla 10: Categorías y subcategorías a considerar desde lo cualitativo	192
Tabla 11: Análisis triangulado de la teoría, el Programa de Estudios vigente y el de otros Países	199
Tabla 12: Análisis triangulado del programa de estudios, las opiniones de las docentes Y la teoría	200
Tabla 13: Triangulación de los resultados cuantitativos y cualitativos del concepto tiempo y las opiniones de las docentes	201
Tabla 14: Contraste de los resultados cuantitativos y cualitativos del concepto historia y la Teoría	201
Tabla 15: Propuesta de análisis de objetivos MEP, resultados obtenidos y propuesta para el plan	202
Tabla 16: Alcances, secuencias y contenidos para 1er ciclo sobre tiempo e historia	223
Tabla 17: Alcances y contenidos para 2º ciclo sobre tiempo e historia	224
Tablas 18-23: Objetivos y contenidos por nivel 1º a 6º grados	214



Tabla 24: Textos seleccionados para análisis	219
Tablas 25-27: Contenidos sobre tiempo histórico para 1° a 6° grado en diversos países de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009	227

### Índice de cuadros

Cuadro 1: Momento en que empieza el día según los niños y las niñas de 1° a 6° grado de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009	275
Cuadro 2: Momento en que empieza la noche según los niños y las niñas de 1° a 6° grado de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009	276
Cuadro 3: Comparación de la duración del día y la noche, según los niños y las niñas de 1° a 6° grado de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009	279
Cuadro 4: Número de minutos en ½ hora según los y las estudiantes de 1° a 6° grado de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009	285
Cuadro 5: Minutos en 2 ½ horas según los niños y las niñas de 4° a 6° grado de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009	288
Cuadro 6: Dominio de los nombres de los días de la semana en 1° ciclo de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009	290
Cuadro 7: Día favorito de la semana de los niños y las niñas de 1er ciclo de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009	291
Cuadro 8: Identificación del 3er, 7° y 11° mes del año por parte de niños y niñas de 2° ciclo de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009	296
Cuadro 9: Motivo de escogencia del mes favorito por parte de los y las estudiantes de 1° a 6° grado de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009	297
Cuadro 10: Tiempo que dura la clase de estudios sociales según los niños y las niñas de 1er a 3er grado de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009	301
Cuadro 11: Duración de la lección de matemáticas según los niños y las niñas de 2° ciclo de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009	303
Cuadro 12: Duración y velocidad a la que pasan los programas favoritos de televisión de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009	306
Cuadro 13: Estimación de cuánto dura un semáforo en cambiar y si esto es mucho o poco por parte de niños y niñas de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009	308
Cuadro 14: Percepción de cuánto duran los castigos según los niños y las niñas de 1° a 6° grado de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009	309

Cuadro 15: Capacidad que tienen los niños y las niñas de un centro educativo del Área Metropolitana, para hacer dos cosas al mismo tiempo, 2009	312
Cuadro 16: Actividad favorita que mencionan los niños y las niñas de 4° a 6° grado de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009	315
Cuadro 17: Descripción del concepto tiempo según los niños y las niñas de 1er° ciclo de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009	317
Cuadro 18: Descripción del Concepto de tiempo en los niños y las niñas de 2° ciclo de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009	320
Cuadro 19: Recuerdos de cuando se era bebé, según los niños y las niñas de 1° a 6° grado de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009	354
Cuadro 20: Recuerdos de cuando se entró al kínder por parte de niños y niñas de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009	356
Cuadro 21: Recuerdos que tienen los niños y las niñas de un centro educativo del Área Metropolitana, del inicio del año escolar, 2009	357
Cuadro 22: Niños y niñas que han recibido información de sus abuelos y abuelas según grado de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009	359
Cuadro 23: Temas sobre los que les han hablado los abuelos y las abuelas a los niños y las niñas de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009	361
Cuadro 24: Niños y niñas de un centro educativo del Área Metropolitana, cuyos padres y madres les han contado algo de la historia familiar, 2009	362
Cuadro 25: Temas sobre los que les han hablado los padres y madres a los niños y niñas de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009	363
Cuadro 26: Tipos de conocimiento sobre la historia de la provincia que tienen los niños y niñas de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009	368
Cuadro 27: Tipos de conocimiento sobre historia del cantón que tienen niños y niñas de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009	370
Cuadro 28: Identificación de eventos históricos en el cantón por parte de niños y niñas de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009	372
Cuadro 29: Comunidades que identificaron los niños y las niñas de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009	374
Cuadro 30: Cosas importantes que han pasado en la comunidad según los niños y las niñas de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009	375
Cuadro 31: Cuando fue construida la escuela según los niños y las niñas de 1° a 6° grado de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009	377

Cuadro 32: Valoración de antigüedad de la escuela en términos de mucho o poco tiempo que hacen niños y niñas de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009	378
Cuadro 33: Cambios que se han dado en la escuela según los niños y las niñas de 4° a 6° grado de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009	379
Cuadro 34: Lo que les gustaría ser cuando grandes, según los niños y las niñas de 1° a 6° grado de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009	381
Cuadro 35: Visión del futuro que tienen los niños y las niñas de 1° a 6° grado de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009	383
Cuadro 36: Conocimiento de la Batalla de Santa Rosa por parte de los niños y las niñas de 1° a 6° grado de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009	385
Cuadro 37: Conocimiento sobre la Batalla de Rivas por parte de los niños y las niñas de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009	386
Cuadro 38: Conocimiento sobre la Anexión que tienen los niños y las niñas de 1° a 6° grado de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009	388
Cuadro 39: Conocimiento sobre el 15 de Setiembre que tienen los niños y las niñas de 1° a 6° grado de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009	389
Cuadro 40: Conocimiento sobre el día de las Culturas que tienen los niños y las niñas de 1° a 6° grado de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009	390
Cuadro 41: Conocimiento sobre el Día del Trabajo entre los niños y las niñas de 4° a 6° grado de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009	391
Cuadro 42: Tradiciones costarricenses conocidas por los niños y las niñas de 1° a 6° grado de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009	393
Cuadro 43: Conocimiento sobre quién elaboró la bandera por parte de niños y niñas de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009	394
Cuadro 44: Conocimiento que tienen niños y niñas de un centro educativo del Área Metropolitana, sobre quién elaboró el Himno Nacional de Costa Rica, 2009	396
Cuadro 45: Conocimiento sobre la historia de Costa Rica que tienen niños y niñas de 2° ciclo de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009	398
Cuadro 46: Conocimiento de los períodos de la historia de Costa Rica en niños y niñas De segundo ciclo de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009	400
Cuadro 47: Conocimiento sobre quiénes fueron las primeras personas que vivieron en Costa Rica por parte de niños y niñas de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009	401
Cuadro 48: Conocimiento sobre los viajes de Colón por parte de los niños y las niñas de 4° a 6° grado de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009	402

Cuadro 49: Conocimiento sobre la vida en la Colonia por parte de los niños y las niñas de 2° ciclo de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009	403
Cuadro 50: Identificación de lo que existía en el mundo según los niños y las niñas de 1° a 6° grado de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009	405
Cuadro 51: Conocimiento sobre cuándo empezó el mundo en 2° ciclo de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009	406
Cuadro 52: Conocimiento sobre los inicios del mundo por parte de los niños y las niñas de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009	408
Cuadro 53: Conocimiento sobre cuándo vivieron los dinosaurios según los niños y las niñas de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009	410
Cuadro 54: Existencia de personas en la época de los dinosaurios en el criterio de los niños y las niñas de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009	411
Cuadro 55: Identificación de los primeros pobladores en vivir en América en 2° ciclo de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009	412
Cuadro 56: Conocimiento de algún personaje que vivió hace mucho tiempo por niños y niñas de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009	413
Cuadro 57: Tipos de conocimiento de la historia de otros países en segundo ciclo de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009	415
Cuadro 58: Definición de lo que es la historia según los niños y las niñas de 1er ciclo de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009	416
Cuadro 59: Definición del concepto de historia según los niños y las niñas de 2° ciclo de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009	418

## RESUMEN

La investigación sobre la construcción del concepto de tiempo y el concepto de historia que hacen niños y niñas de primero a sexto grado de un centro educativo del Área Metropolitana de San José, Costa Rica, inicia con una revisión bibliográfica de la temática a partir de un enfoque del desarrollo humano y la integración de las diversas teorías vinculadas con el constructivismo, para desarrollar posteriormente la revisión de la literatura científica en materia de construcción del concepto tiempo e historia. Describe, asimismo, el Programa de Estudios Sociales en lo que se refiere a ambos conceptos. Considerando la naturaleza del estudio, la metodología asume un diseño mixto, en dos fases, primero la cuantitativa y luego la cualitativa, con una predominancia de análisis cualitativo. Los resultados se subdividen en cinco partes: la primera considera los paradigmas, fundamentos, objetivos y contenidos del Programa de Estudios Sociales, así como una revisión de los textos utilizados para enseñar estos dos conceptos y un contraste con lo estipulado en otros cinco países; posteriormente, se describen las estrategias del proceso enseñanza aprendizaje de los dos conceptos utilizadas por las seis docentes del centro educativo; en un tercer aparte se presentan los resultados de los cuestionarios aplicados a los 148 niños y niñas de los seis niveles de primaria y las 30 entrevistas aplicadas a los niños y las niñas, para finalizar con una discusión de los hallazgos que señalan entre otros, la limitada atención que se le da al concepto tiempo y las dificultades que tienen los niños y las niñas para dominar los conceptos históricos. Finalmente se proponen las conclusiones y recomendaciones o lineamientos para mejorar el aprendizaje de ambos conceptos.

## **ABSTRACT**

This study involves the learning and construction of two concepts in social studies: time and history, as they are developed by children from first to sixth grade who attend a primary school located in the metropolitan area of San Jose, Costa Rica. It begins with a bibliographic review of the two concepts, based on a human development approach and the integration of the different theories related to constructivism; afterwards, it covers the scientific literature on the construction of both concepts mentioned. It also describes the contents of the Social Studies Program as it proposes the teaching and learning of time and history concepts. Given the nature of the study, the methodology assumes a mixed design, in two phases, first the quantitative phase and then the qualitative, with a predominantly qualitative analysis. The results are divided in five parts; the first includes the purposes, paradigms, objectives and contents of the Social Studies Program in relation to the two concepts, as well as examples from the textbooks that are used; also, it presents a matrix contrasting the objectives on these two concepts for five different countries. The second part describes the teaching strategies applied by the six teachers of the participating groups. The third part presents the results of the questionnaires applied to 148 children of all six levels as well as the additional interviews done with 30 children; at the end there is a discussion of results, which shows that regarding the concept of time there is a limited attention paid to this topic in the Program, but children have constructed their “own” concept, and that the learning of the concept of history and its components presents difficulties for many of the children who participated in the study, even in sixth grade. Finally, conclusions, recommendations and possible guidelines are suggested to improve the teaching and learning of these two concepts in the primary grades.

## **PRESENTACIÓN**

En el marco del trabajo de investigación desarrollado para estudiar la construcción del concepto de tiempo y del concepto de historia I y cómo éstos se abordan en el Programa de Estudios Sociales de I° y II° Ciclos de la Educación General, el presente informe considera los siguientes capítulos:

I: El problema y el propósito: que incluye el estado de la cuestión, el problema y sub-problemas, la justificación, los objetivos y la posición paradigmática.

II: Fundamentación teórica: que parte del desarrollo humano como contexto para la construcción de los conceptos de tiempo e historia, hace un recorrido por las principales teorías vinculadas con este tema y luego analiza en detalle el concepto de tiempo y el de historia.

III. Metodología: incluye el tipo de estudio, el contexto temporal y espacial de la investigación, ejes de información, técnicas e instrumentos, procedimientos a seguir y tipo de análisis

IV: Análisis de resultados: comprende el análisis de paradigmas, planes y programas, las opiniones de los y las docentes y los datos aportados por los niños y las niñas sobre el

concepto tiempo y el concepto historia, tanto los datos cuantitativos como el análisis de casos. Este capítulo se completa con la triangulación a partir de los diferentes tipos de información recabados.

V. Conclusiones y recomendaciones: se resumen las principales conclusiones derivadas del capítulo anterior y del resto del trabajo, así como un conjunto de recomendaciones y lineamientos dirigidos a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de ambos conceptos en I° y II° Ciclos.

Al finalizar se presenta la bibliografía y los anexos, “Entrevista sobre el concepto de tiempo e historia para docentes” y los propuestos instrumentos aplicados a los niños y las niñas denominados “Cuestionario sobre los conceptos de tiempo e historia” y “Entrevista con preguntas adicionales”.



**CAPÍTULO I**  
**EI PROBLEMA Y EL PROPÓSITO**

## **1. INTRODUCCIÓN**

En las páginas siguientes se describe, después de una breve introducción que contextualiza el tema, el estado de la cuestión en relación con las investigaciones que se han logrado localizar sobre el aprendizaje de los conceptos de tiempo e historia; posteriormente, se formula el problema principal y los sub- problemas, seguido de la justificación del proyecto así como de sus objetivos. Finalmente, en la última parte de este capítulo se presenta la posición paradigmática que se asume en el trabajo, desde la perspectiva ontológica, epistemológica, axiológica y heurística.

### **1. 1. Estado de la cuestión**

En el marco del desarrollo cognitivo, la construcción de conceptos constituye una área compleja, que involucra una serie de factores y procesos que son los que permiten que cada ser humano vaya interiorizando y elaborando su propia noción y comprensión de los fenómenos y eventos que vive, tanto a nivel externo, como interno.

Casi desde la concepción del ser humano, las vivencias que el o la bebé experimentan se van convirtiendo en aportes para la comprensión del mundo que lo rodea y de sí mismo; es a partir de esos primeros contactos, fundamentalmente de origen sensorial, que se inicia la construcción de cada concepto que se elabora, desde los más simples y concretos hasta los más elaborados y abstractos.

Desde el enfoque constructivista, ampliamente aceptado en relación con el aprendizaje humano, tanto en el ámbito educativo como psicológico, el conocimiento que las personas tienen en torno a objetos, relaciones, procesos, etc. se forma a partir de ciertos principios, los cuales indican que existe una tendencia hacia la organización de la información recibida; es decir, el cerebro asocia las ideas nuevas con las anteriores que son semejantes, y poco a poco, la persona va logrando desarrollar conceptos cada vez más inclusivos, completos, complejos y abstractos.

En este contexto, el presente trabajo se centra en el aprendizaje de dos conceptos esenciales para el aprendizaje de los estudios sociales: tiempo e historia.

Es importante señalar que en relación con el aprendizaje de conceptos en general, se cuenta con muy poca bibliografía; de hecho una búsqueda de textos y de referencias en línea ubica, en inglés, aproximadamente 780 referencias. De éstas, los conceptos más frecuentemente mencionados son los matemáticos, seguidos del concepto de muerte, de Dios, de palabra y el texto, de la vida, la enfermedad y la familia. Sobre otros conceptos las referencias son mínimas; por ejemplo, sobre el concepto de tiempo, solamente hay 4 y de ellas, ninguna es pertinente. De historia, prácticamente no se encuentra ninguna.

En las páginas siguientes se plantea el estado de la cuestión respecto a la investigación realizada, tanto a nivel nacional como internacional en torno a estos dos conceptos. Se mencionan a continuación los estudios previos más relevantes para la presente investigación.

### **1.1.1. Sobre el concepto de tiempo**

Se llevó a cabo una revisión amplia en textos y materiales en línea (Latindex, Educational Abstract, Eric, Yahoo, Google) , encontrándose muy pocos artículos referentes al concepto de tiempo y prácticamente ninguna investigación concreta sobre la construcción del concepto. Se ubicaron muchos artículos (n= 1300) en los cuales se señala: el concepto que los niños y niñas tienen del tiempo es diferente, y debe tomarse en cuenta este aspecto por ejemplo, en la terapia psicológica, en la enseñanza del arte, la música, el uso del tiempo libre, en diferentes culturas o etnias; pero en la revisión de referencias relacionadas con la investigación sobre el concepto en educación, no se encuentra ni un solo estudio o reporte de investigación. Asimismo, de aproximadamente 250 referencias en español sobre el concepto de tiempo, no se encontró ninguna que fuera resultado de una investigación.

- En relación con estudios realizados en Costa Rica, solamente se identifica el realizado por León, Pereira y Castro (2004), en el cual se reflejó que a muchos niños y niñas de segundo grado les cuesta dominar el concepto de semana; pocos comprenden el mes y la mayoría solamente identifica fechas especiales vinculadas a eventos personales, como es la navidad o su propio cumpleaños. En el caso de los niños y niñas de cuarto grado, dominan mejor el concepto de hora, asocian, correctamente, eventos del día y noche; al preguntarles sobre su etapa como bebés, pocos recuerdan; cuando se les pregunta sobre sus experiencias de primer grado, esas sí son descritas por muchos y muchas de ellas.

- Sobre el concepto de tiempo, a nivel internacional, el autor que desarrolla inicialmente el tema es Piaget, por lo tanto se hace una breve referencia a los resultados de la investigación de tipo clínico que realizó sobre el tema.

- Piaget (citado por Von Glasersfeld, 1996) plantea algunas conclusiones importantes respecto al concepto de tiempo: “una es que el niño va progresivamente siendo más capaz de recordar eventos que no están vinculados a su experiencia directa y los ubica en un tiempo que engloba toda la historia del universo; la segunda, es un concepto de duración que permite el ordenamiento de los momentos del tiempo y su medida en relación con puntos de vista externos” (p.2). El concepto de tiempo es difícil de comprender para los niños pues es abstracto e intangible; para la mayoría de ellos, especialmente en las edades correspondientes al primer ciclo, el tiempo es el presente; se les dificulta conceptualizar el pasado y el futuro.

-Muchos autores, como es el caso de Milburn (1997), hacen referencia a que los niños y niñas no llegan a la escuela con los conceptos de tiempo y espacio desarrollados; por ejemplo, considera que podrían comprender mejor el tiempo geológico y, por tanto, la ubicación de los dinosaurios. Propone secuencias diversas de habilidades que deben irse logrando en relación con el tiempo, pero aunque éstas parecen tener lógica, no se cuenta con la investigación que las respalde.

-Plakitsi y otros (2000), en uno de los pocos estudios encontrados, considera que la comprensión de los niños y niñas gira en torno a conceptos como paso del tiempo, duración de eventos, sucesión de eventos físicos y eventos periódicos.

- Austin (2001), por su parte, describe las características de la noción de tiempo en los niños, según etapas, y los estímulos que podrían ofrecerse para desarrollarlas. El artículo es interesante y plantea, como otros, diversas estrategias para aprender sobre el tiempo; no obstante, no queda claro en qué medida esta descripción está o no fundamentada en investigación.

- Trepát y Comes (2002) proponen algunas definiciones del concepto tiempo, así como diferenciar el tiempo físico del social, y el tiempo cronológico y el tiempo histórico, y las diferentes dimensiones de la temporalidad histórica. Describen, a su vez, las formas de comprensión temporal que presentan los niños y niñas de los 2 a los 6 años, así como los contenidos recomendados, tanto para geografía como historia para los primeros ciclos.

Proponen una serie de contenidos y estrategias para trabajar el concepto de tiempo en cada nivel de la educación básica; no obstante no aportan ningún resultado o investigación al respecto.

- Calvani (citado en Trepát y Comes, 2002), haciendo referencia a trabajos de L. Brown del año 1975 y Stein del año 1982, plantea que los niños y niñas de cinco y medio años pueden ordenar acontecimientos siempre y cuando se utilicen imágenes; es decir, es posible hacerlo antes de los 8 años que propone Piaget ; pero los resultados y logros de ellos y ellas en relación con secuencias dependen de la metodología aplicada a la investigación.

-Egan (citado en Trepát y Comes, 2002), por su parte, considera que los niños y niñas pequeñas tienen un sentido del tiempo cronológico, de la simultaneidad y hasta de la duración.

-La Universidad de East Anglia, (s.f.) en un artículo que resume las ideas de los estudiosos, sobre el concepto de tiempo, propone también diversas conclusiones de los y las investigadoras y académicas acerca del tema. No obstante, no queda claro si las conclusiones a las que se llega son producto o no de investigaciones. La principal controversia es si se puede y/o debe enseñar conceptos de historia los cuales dependen del dominio del concepto de tiempo, cuando este último no está logrado en el nivel requerido para comprender nociones más elaboradas como historia.

En síntesis, podría plantearse que en relación con el concepto de tiempo:

-Existen pocas investigaciones disponibles al respecto. En el caso de Costa Rica solamente se encontró una y a nivel internacional, únicamente referencias de carácter secundario.

-La información contenida en la gran mayoría de los artículos no aporta datos específicos, casi todos son generalizaciones.

-Pareciera que las conclusiones, sea que estas corroboren o contradigan, se refieren en casi todos los casos al punto de partida propuesto por Piaget; es decir, a los niños y niñas de menos de 8 años se les dificulta la comprensión del concepto de tiempo.

### **1. 1. 2 Sobre la construcción del concepto de historia**

Respecto al concepto de historia, la revisión de la investigación existente arrojó los siguientes resultados:

- A nivel nacional, solamente se encontró el trabajo mencionado anteriormente, realizado por León, Pereira y Castro (2004), el cual, con respecto al concepto de historia, encontró que los niños y niñas costarricenses, a nivel preescolar y de segundo grado, difícilmente logran ubicarse en el tiempo histórico; aunque tienen nociones enseñadas o escuchadas de otros, informaciones aisladas, por ejemplo, respecto a los indios quienes vivieron hace muchos años. Los niños y niñas de 4to grado participantes evidenciaron poco conocimiento de la historia, aún de los eventos históricos celebrados en las efemérides y sobre los cuales han recibido información durante varios años.

- De otros trabajos a nivel nacional, solamente se encontraron análisis de la enseñanza de la historia; tal es el caso del artículo de Botey (s.f.) sobre la enseñanza de la historia en escuelas y colegios; y el trabajo de Cartín y Sequeira (2004) sobre reflexiones y sugerencias didácticas para los estudios sociales.

- A nivel internacional;

- En el caso de las nociones de historia, la información disponible indica que aparte de los cuentos, a los niños y niñas menores de 10 años se les dificulta el concepto de historia, e inclusive varias investigaciones indican que el desarrollo de la capacidad para razonar formalmente acerca de la historia no se da hasta la adolescencia tardía (Levstik y Pappas, citados por Hoge, 1994).

- Por otra parte, de acuerdo con los Estándares para la Enseñanza de la Historia establecidos en Estados Unidos (citados por Hoge, 1994), se identificaron cinco categorías de habilidades vinculadas al aprendizaje de la historia: pensamiento cronológico, comprensión



histórica, interpretación de la historia, habilidades para la investigación y análisis de asuntos históricos. Al igual que en el caso de los conceptos anteriores, espacio y tiempo en relación con los estudios sociales, se cuenta con muy pocos estudios disponibles al respecto.

-Gómez (2000) hace referencia a varios estudios realizados en Inglaterra en la década de los 60's, los cuales corroboraron lo propuesto por Piaget, e insisten en el atraso significativo observado en el aprendizaje de la historia en comparación con otros conceptos científicos; es decir, éste es aún más complejo y difícil de comprender de lo que se creía; ubicando la disposición hacia el pensamiento histórico hasta la segunda adolescencia.

-Austin (2001) reitera las dificultades que los niños y niñas de 8 a 12 años tienen para comprender los conceptos de tiempo e historia, citando a Delval (en Austin, 2001), hace referencia a las representaciones infantiles las cuales tienden a ser estáticas, mientras que el concepto de historia es dinámico. Propone, siguiendo el desarrollo por bloques etéreos, actividades que efectivamente sean comprensibles según el nivel de desarrollo cognitivo de los niños. En este contexto, Austin( 2001) plantea que los hechos históricos deben presentarse a partir de los 9 años, partiendo primero de datos observables, utilizando líneas de tiempo y otras estrategias las cuales le faciliten a los alumnos y alumnas, la comprensión de los conceptos.

-Carretero (2005) reitera la dificultad presentada por muchos alumnos para razonar sobre contenidos sociales e históricos e indica que los estudios existentes señalan, en el caso de contenidos históricos, que los niveles de comprensión se obtienen a edades mayores

comparados con otros conceptos. Dichos estudios describen varios de los retos enfrentados por los alumnos y las alumnas cuando se trata de aprender conceptos sociales e históricos; por ejemplo, que éstos sean poco familiares, exijan la comprensión de otros conceptos previos, sean cambiantes, y requieran reconocer el entorno o contexto en que se dan los eventos. Refieren los resultados de varios estudios en los cuales se evaluó la precisión de las respuestas, cómo visualizan los resultados de los eventos, cuál es el interés que los alumnos tienen por el aprendizaje de la historia, así como la visión de los y las estudiantes respecto a las fuentes históricas.

### **1.1.3. Sobre la didáctica del tiempo y la historia**

En la información revisada se encontraron muchos artículos referentes a la enseñanza de los conceptos de tiempo e historia; no obstante, en éstos no se reportan ni datos ni resultados de investigaciones, aunque sí reflejan un aspecto importante en el marco de la presente investigación; ya que muestran las tendencias predominantes en las aulas en materia curricular y pedagógica, incluyendo los conocimientos y experiencias de aprendizaje a los que están expuestos los niños y niñas en relación con estos dos conceptos.

- A nivel nacional, se identifica en primera instancia, el Programa de Estudios Sociales del Ministerio de Educación Pública (MEP, 2005) para I° y el Programa para II° Ciclo, que establecen los lineamientos para los objetivos, contenidos, procedimientos y evaluación de estos conceptos.

- También, a nivel nacional se identifica el trabajo citado anteriormente de Cartín y Sequeira (2004) sobre sugerencias didácticas para el proceso de enseñanza aprendizaje de conceptos relacionados con la historia de Costa Rica.

-A nivel internacional, se identifican algunos recursos bibliográficos; la mayoría de ellos no hacen referencia a datos concretos o resultados específicos de investigaciones, sino más bien a consideraciones o conclusiones globales.

-La única investigación encontrada referente a los factores que influyen en la reprobación de estudios sociales, y particularmente, de historia en una escuela secundaria es de Yañez (s.f.) quien estudia cuánta atención se pone en las clases de historia; y cuan difícil aprender nombres y fechas y cómo se puede facilitar aprendizaje de un hecho histórico; de estos resultados se concluye que para lograrlo se requiere memorización, además de otras estrategias.

-Leal (2000), plantea las particularidades del contenido histórico y las condiciones pedagógicas requeridas para su aprendizaje en la escuela primaria; propone algunas exigencias didácticas para que el aprendizaje efectivamente se dé; así como procedimientos para la estimulación intelectual vinculada a la enseñanza de la historia.

- Carretero (2002) considera que el conocimiento histórico y social utiliza conceptos de gran abstracción, sin traducción directa con la realidad empírica, sino son elaboraciones teóricas de los científicos sociales y de los historiadores. Analiza las implicaciones de la

enseñanza de la historia, la lectura que se hace de ésta y los valores y transformaciones asociadas a los procesos históricos.

-Díaz (2002) realiza un análisis de los grandes desafíos que enfrentados la enseñanza de la historia en la actualidad, especialmente dados los estilos tradicionales de enseñanza que aún prevalecen. Propone diversas estrategias así como la importancia de conocer para transformar y amar para enseñar y educar.

-Giacobe (2003) hace referencia en su libro a las diferentes dimensiones de los contenidos en ciencias sociales y particularmente en la enseñanza de la historia. Por ejemplo, propone que para el primer ciclo de la primaria, los elementos centrales sean solamente el tiempo histórico: presente, pasado y futuro; duración, simultaneidad y secuencia. También, plantea los cuatro procesos de la indagación histórica: heurística, crítica, síntesis y exposición.

-Larrañaga (2006) se refiere a los cambios que se han dado en la enseñanza de la historia a partir de los aportes de otras disciplinas; analiza el concepto de historia, el porqué es importante enseñarlo en la escuela primaria; propone las habilidades, actitudes y conocimientos requeridos para su aprendizaje; y plantea ideas entorno a las estrategias utilizables.

-Por otra parte, Mariano y Rodríguez (2006) vienen trabajando y reportando los resultados de aplicar distintas estrategias para la enseñanza y aprendizaje de etapas históricas, Colin y Becerra (2006) han elaborado diversas propuestas sobre cómo enseñar educación patrimonial, mientras que Blancarte (2006) hace referencia a las concepciones de los y las

docentes sobre la enseñanza de la historia; y Prieto (s.f.) analiza la enseñanza de la historia como estrategia de formación docente.

#### **1.1.4. Conclusiones respecto a la información encontrada sobre el concepto de tiempo e historia**

De la revisión del material localizado, se puede concluir preliminarmente lo siguiente:

-El concepto de tiempo y el de historia están estrechamente vinculados, por lo tanto, generalmente son estudiados en conjunto.

-Sobre el concepto de tiempo se cuenta con más material, del cual se puede evidenciar que el dominio de este concepto es notorio conforme avanzan en el proceso del primer ciclo hacia el segundo.

-El concepto de historia ha sido menos estudiado. La conceptualización lograda en los niños y niñas es poco clara en los escasos estudios existentes, pues lo que recuerdan, fundamentalmente, son eventos o personajes.

-Algunos de los estudios indican que la comprensión del concepto de historia no se logra hasta los 9 años mínimo, otros indican que hasta la adolescencia.

-Existe un contraste marcado entre lo propuesto por el MEP y lo que dice la escasa teoría disponible y los pocos resultados de los estudios.

En este sentido, para efectos del presente estudio, se plantea un reto muy relevante referente a valorar con precisión, qué es lo que efectivamente comprenden los niños y niñas del primer y segundo ciclo en relación con los conceptos de tiempo e historia, a efectos de poder formular recomendaciones debidamente fundamentadas al sistema educativo.

## **1. 2. Planteamiento del problema:**

Por tanto, considerando que:

-No se cuenta con investigación suficiente en materia de construcción de conceptos como tiempo e historia que permita la efectividad de los programas curriculares.

-De la poca información obtenida, se pueden deducir las incongruencias entre el desarrollo cognitivo logrado por los niños y las niñas en 1er y 2º Ciclos de la Educación General Básica y lo propuesto por los Programas de estudio vigentes tanto el concepto de tiempo como el de historia son muy relevantes de dominar apropiadamente por constituir la base de muchos otros aprendizajes.

- Si se continúa enseñando con los mismos objetivos y contenidos es posible que los Estudios Sociales sigan siendo valorados como una de las materias menos atractivas,

-El aportar una base científica sobre lo que, efectivamente, logran dominar a nivel cognitivo los niños y niñas en estos ciclos puede contribuir a que los programas curriculares respondan en forma más efectiva.

Se propone, para el presente estudio, el siguiente problema y sub problemas:

### **1.2.1. Problema:**

¿Qué aprenden y construyen, efectivamente, los niños y las niñas en relación con los conceptos de tiempo e historia en el marco de los procesos de enseñanza aprendizaje del Programa de Estudios Sociales del Primer y Segundo Ciclos de la Educación General Básica?

## **1. 2. 2. Preguntas o sub problemas de la investigación:**

1.2.2.1.¿Cuáles son los paradigmas, fundamentos, objetivos, contenidos y estrategias metodológicas y formas de evaluación del actual Programa de Estudios Sociales de primer y segundo ciclos del MEP y los textos utilizados, en relación con los conceptos de tiempo e historia?

1.2.2.2.. ¿Qué estrategias utilizan los y las docentes para impartir y evaluar los conocimientos vinculados a estos dos temas?

1.2.2.3. ¿Qué aprenden y construyen los niños y las niñas sobre estos dos conceptos de los Estudios Sociales en I° y II° ciclos de la Educación General Básica?

1.2.2.4. Contrastando los objetivos y contenidos propuestos con los resultados obtenidos, ¿serán los primeros apropiados para fomentar construcción de conocimientos en estos niveles?

1.2.2.5. A partir de los resultados obtenidos, ¿Qué recomendaciones podrían proponerse para una posible reformulación de los objetivos y contenidos vinculados a estos dos conceptos en el Programa de Estudios Sociales de I° y II° ciclos de la Educación General Básica?

## **1. 3. Justificación**

La justificación se propone considerando dos niveles: criterios primarios vinculados a intereses, motivaciones y experiencias; criterios secundarios, relacionados principalmente con las razones teóricas y metodológicas.

### **1. 3.1. Criterios primarios**

Desde hace varios años, en el proceso de impartir lecciones sobre desarrollo de la niñez, se entró en contacto con los programas de Educación General Básica propuestos por el Ministerio de Educación Pública, surgió el interés por conocer ¿cómo se determinan los objetivos y contenidos que estos Programas plantean y qué base científica se tiene para diseñarlos?.

Por otra parte, a través de los años se ha observado, que se reelaboran estos programas y se promueven “nuevos”, pero la fundamentación de los pocos cambios que se observan parecieran continuar centrados en criterios teóricos de los curriculistas de turno, sin que se impulsen procesos de investigación o de seguimiento de los aprendizajes que sirvan de base para los objetivos y contenidos de los programas.

A razón de esa inquietud, en el año 2004, se llevó a cabo un estudio, en el marco de la investigación realizada por la División de Educación Básica del Centro de Investigación y Docencia en Educación de la Universidad Nacional, en el cual se abordó el aprendizaje de siete conceptos en los niveles de preescolar, segundo y cuarto grado. De ese trabajo, así como de la conducción de diversos trabajos finales de graduación vinculados a la construcción de conceptos, se deriva este interés particular por profundizar en el tema; y si es posible, llevar a cabo un efecto demostrativo sobre la importancia de que los programas de estudio del Ministerio de Educación Pública en las diferentes materias, se fundamenten en la investigación y, particularmente, tomen en cuenta los procesos de construcción de conceptos llevados a cabo por los niños y las niñas. Los procesos cognitivos que se podrán



observar, posiblemente, no serán los óptimos, al ser la mayor parte de las experiencias educativas de carácter tradicional, memorístico y repetitivo; no obstante el objetivo es sembrar la semilla para que las autoridades educativas reconozcan el hecho de que si no se conocen, respetan y estimulan apropiadamente los procesos de construcción de conceptos, difícilmente los niños y niñas “aprehenderán” lo que se pretende enseñarles.

El tema de la construcción de conceptos constituye un reto personal y profesional, complejo en sus alcances, dado que aún no se cuenta con suficiente información al respecto, ni a nivel nacional ni internacional y aunque se tienen algunos conocimientos y alguna experiencia en la investigación de éste, sigue siendo un proyecto retador. Efectivamente, constituye un riesgo proponer un estudio de esta naturaleza; no obstante, se estima que obviarlo por difícil o por no contar con suficiente información, no es una respuesta ética ni profesionalmente válida a los cuestionamientos planteados.

Por otra parte, se estima que este esfuerzo por conocer cuáles son los aprendizajes alcanzados por los niños y las niñas en relación con estos conceptos, en los tres años transcurridos, desde el primer grado al sexto, permitirá hacer un aporte, tanto en la relevancia de fundamentar los programas en la investigación, como en aspectos de tipo metodológico, especialmente, en torno a ¿cómo llevar a cabo este tipo de estudios?, incluyendo los señalamientos surgidos de los errores que posiblemente se cometerán en el proceso.

Asimismo, se espera analizar en ¿qué medida los aprendizajes propuestos en el primer y segundo ciclo en materia de Estudios Sociales, pueden ser constructivistas?, ¿cuáles son los

aportes de otras teorías y enfoques que puedan ser útiles para mejorar el aprendizaje de estos dos conceptos?, y sobre esta base, ¿cómo optimizar y motivar un aprendizaje más duradero y significativo para los niños y las niñas en el desarrollo de su educación formal?.

### **1.3.2. Criterios secundarios**

Pese a la enorme importancia que tiene en el contexto de la educación, el conocer los procesos y formas con que los niños y las niñas construyen los diversos conceptos que se proponen en los programas de estudio, existe poca información al respecto, como pudo verse en el aparte de “Estado de la Cuestión”.

Los temas relacionados con el desarrollo cognitivo, al igual que el lingüístico, constituyen áreas del desarrollo humano a las cuales se les tiene cierto temor; de hecho cuando se le ofrece a los y las estudiantes llevar a cabo trabajos finales de graduación en estas temáticas, no son aceptados bajo el argumento de que son difíciles o complejos.

De los pocos estudios con que se cuenta en materia de desarrollo de los niños y las niñas costarricenses, los mayores problemas se presentan en el área cognitiva y la lingüística tanto en estudiantes de pre escolar como de primaria. En este sentido, se percibe también, cierta dificultad en la comprensión y aplicación de la teoría constructivista, así como en el abordaje metodológico de estudios de esta naturaleza.

Por ejemplo, en el estudio realizado por León, Pereira y Castro (2004), se evidenció que los programas del Ministerio de Educación Pública (MEP) se elaboran sobre bases

empíricas, desconociéndose si los objetivos y contenidos propuestos son, efectivamente, acordes al nivel de desarrollo cognitivo; prevaleciendo al analizarlos, la memorización y la repetición sobre la comprensión y la construcción de conceptos. De la ejecución de dicho estudio y el desarrollo y aplicación de los instrumentos, se derivan, también, múltiples lecciones aprendidas sobre los aspectos metodológicos a los cuales se les debe poner particular atención.

Por otra parte, de la literatura revisada, se encontró que si bien existen algunos trabajos sobre conceptos específicos como sexualidad, muerte, amistad, justicia, entre otros, y algunos trabajos relacionados con los conceptos matemáticos, prácticamente en todas las demás disciplinas no se pudieron ubicar estudios que sirvieran de base para la elaboración de los programas. La revisión de 300 referencias bibliográficas en inglés evidenció que la mayoría de los estudios existentes se refería, efectivamente, a conceptos matemáticos, la muerte, el concepto de vida, de Dios, de las palabras, de las enfermedades; y en una medida muy limitada, conceptos de índole social y emocional, como pueden ser la familia, la justicia, la responsabilidad.

Un trabajo de esta naturaleza permitirá también construir y probar una metodología que contribuya a la investigación en materia de construcción de conceptos; asimismo, propondrá una estrategia para cotejar la información sobre lo que, efectivamente, logran aprender los niños y niñas con los objetivos y contenidos propuestos por el MEP. Si bien es cierto no es una metodología como tal la que se pretende construir, sí podría servir de base para otros estudios sobre conceptos diversos a los estudiados en el presente trabajo.

El objetivo final del estudio fue evidenciar la posibilidad de fundamentar los Programas de la Educación Básica en la investigación, tarea que no es compleja pero requiere llevar a cabo análisis de los procesos de construcción de conceptos y aprendizajes, y contrastarlos con lo propuesto, para luego hacer los ajustes necesarios y así adecuar el currículo a lo que los niños y las niñas logran dominar a nivel cognitivo. Además, los resultados que se obtengan podrán ser utilizados en la formación y educación continua del personal docente, al permitirles abordar, en sus diversas etapas de desarrollo profesional, el tema de la construcción de conceptos y la relación entre objetivos y contenidos impartidos y los aprendizajes efectivamente logrados por los y las estudiantes.

Tomando en cuenta lo evidenciado respecto a los antecedentes, los considerandos formulados en el planteamiento del problema, lo antes mencionado en cuanto a los riesgos y retos, así como la relevancia que el tema tiene, se propone llevar a cabo este proyecto de investigación con los objetivos que se formulan a continuación.

#### **1. 4. Objetivos del proyecto**

Por tanto, para efectos de esta investigación, se propusieron los siguientes objetivos:

##### **1. 4.1. Objetivo general**

1° Analizar los aprendizajes efectivamente logrados por los niños y niñas respecto a los conceptos de tiempo e historia en el marco de la enseñanza-aprendizaje de los Estudios Sociales del 1er y 2° Ciclos de la Educación General Básica en Costa Rica.

### **1.4.2. Objetivos específicos:**

1° Determinar los paradigmas, fundamentos, objetivos, contenidos, estrategias y formas de evaluación que subyacen al Programa de Estudios Sociales de Primer y Segundo Ciclos y a los textos relacionados con los conceptos tiempo e historia.

2° Identificar las estrategias que utilizan los y las docentes para promover el aprendizaje y evaluación de estos dos conceptos.

3° Determinar los logros en el aprendizaje y construcción de estos conceptos en los niños y las niñas en los seis primeros grados.

4° Contrastar los objetivos y contenidos de los Programas de Estudios Sociales de 1° y 2° ciclos, con los conocimientos sobre estos dos conceptos que efectivamente logran demostrar los niños y las niñas en los seis niveles.

5° Proponer, a partir de este análisis, un conjunto de lineamientos y recomendaciones sobre objetivos y contenidos para una posible reformulación de la propuesta programática relacionada con estos conceptos, para el programa de Estudios Sociales del 1er y 2° Ciclos de la Educación General Básica

## **1. 5. Posición paradigmática**

A continuación se describen las posiciones ontológica, epistemológica, axiológica y heurística sobre las cuales se fundamentó el presente trabajo de investigación relacionado con el tema de la construcción del concepto de tiempo y el concepto de historia en niños y niñas quienes asisten a la educación primaria.

### **1. 5.1. Perspectiva ontológica**

La perspectiva ontológica se refiere a la posición asumida respecto a la forma y naturaleza de la realidad y lo que se puede conocer acerca de ella. El enfoque constructivista desde la perspectiva ontológica, plantea la realidad como relativa, es decir, "...las realidades son entendibles en forma de construcciones múltiples e intangibles, social y experiencialmente pasadas" (Guba y Lincoln, 1994, p.11). Por tanto, las personas construyen su concepto de realidad a partir de sus propias percepciones, opiniones, conocimientos, sentimientos y pensamientos; no se trata de que cada persona perciba un mundo diferente de los demás, sino que muchos elementos son compartidos entre varios individuos e inclusive entre culturas (Guba y Lincoln, 1994, p.11). Tampoco se considera desde este enfoque, que unas personas tienen la verdad y otras no, sino entre ellas comparten algunos elementos de la realidad, pero otros pueden diferir y, además, pueden cambiar a través del tiempo. En este sentido, la construcción elaborada por cada quien de los diferentes conceptos, constituye el resultado de la aproximación al objeto de estudio hecha por cada persona; compartiéndose elementos de la lectura de la realidad, pero, también, dándole a ésta un sello personal, y en la interacción con otros, una construcción colectiva.

Para Dobles, Zúñiga y García (2003), en la construcción de la realidad, desde la corriente constructivista, el sujeto tiene una participación activa y tiene capacidades propias (sentido y razón) mediante las cuales puede conocer (p.163). Para estas autoras, "...el constructivismo afirma que no es posible separar lo que es conocido del que

conoce y sólo mediante acuerdos, discusiones, críticas y análisis permanentes podemos estar seguros de lo que conocemos, aunque este conocimiento no se proponga como verdadero en un sentido absoluto” (Dobles, Zúñiga y García, 2003, p.164).

En síntesis, para efectos de este trabajo se asume la posición constructivista respecto a la visión de la realidad y el conocimiento, en el sentido de la afirmación de Dobles, Zúñiga y García (2003) en cuanto que las premisas ontológicas del constructivismo proponen que “...la realidad es una construcción social y humana, ... no es posible separar el objeto de conocimiento del sujeto mismo.. y no hay una única verdad, sino verdades, que son relativas e históricas” (p.165).

### **1. 5.2. Perspectiva epistemológica**

En sintonía con la posición ontológica, para el constructivismo el conocimiento de la realidad es un proceso de construcción, por parte de uno o más personas y, particularmente, para efectos de este trabajo, la autora retoma la posición de Piaget de que “...el conocimiento se construye en las interacciones del organismo humano con su medio” (Dobles, Zúñiga y García, 2003, p 166.).

Es decir, se asume que los niños y niñas con quienes la investigadora trabaja, vienen construyendo desde antes los conceptos a estudiar, respecto a los cuales, posiblemente, se dan variaciones importantes entre unos y otros sujetos y entre unos y otros conceptos. Asimismo, de la experiencia previa en estas materias, la autora reconoce que el proceso de construcción que los y las estudiantes han hecho se fundamenta en

sus propias percepciones y experiencias. Asimismo, se deriva, también, de las actividades y experiencias de aprendizaje formal realizadas y de otros no formales, incluyendo los medios de comunicación y las computadoras.

En este sentido, como lo mencionan Dobles, Zúñiga y García (2003) refiriéndose al enfoque Piagetiano del constructivismo, el abordaje del conocimiento se hace “...desde una perspectiva genética, es decir, se centra en el desarrollo de los procesos de conocimiento del individuo (ontogénesis) que pudieran ser entendidos también en el contexto de la especie humana (filogénesis)” (p.168). Trabajar desde este enfoque implica, también, para la autora, reconocer el papel de la lógica para entender los procesos de razonamiento, así como la utilización de técnicas más de carácter individual, para poder investigar con mayor precisión el pensamiento de cada alumno o alumna.

Se asume, entonces, para efecto del trabajo lo que indican Dobles, Zúñiga y García (2003), el conocimiento se logra mediante la participación activa del sujeto, así como la interacción entre sujeto y objeto, en un medio percibido como independiente del sujeto, pero al que el o ella accesa mediante la acción u operación. En el desarrollo de estas operaciones, se evidencian múltiples procesos y actividades cognitivas.

Según Fagundes (citado en Dobles, Zúñiga y García, 2003), la persona tiene que reconstruir para sí misma la realidad existente, pues el objeto existe, pero no puede ser conocido a no ser por intermedio de la actividad del sujeto.



### **1. 5.3. Perspectiva axiológica**

Desde el punto de vista axiológico, según Dobles, Zúñiga y García,( 2003), en el enfoque constructivista, el sujeto como constructor de su conocimiento es responsable de sus acciones y decisiones en el mundo que ha construido. Por tanto, desde la perspectiva del investigador, se tiene que asumir una posición ética y profesional acorde con el enfoque constructivista, incluyendo un respeto evidente por los procesos que manifiestan y los aprendizajes que han logrado los niños y niñas en torno a los conceptos que se estudiarán. En este sentido, la perspectiva axiológica que se va a aplicar en la investigación se enmarca en lo estipulado en relación con los derechos de los niños y las niñas, particularmente lo establecido en la Convención de los Derechos del Niño y el Código de la Niñez y la Adolescencia, vigentes en Costa Rica.

Asimismo, aunado al enfoque de derechos, y bajo el principio de autonomía progresiva, tanto el equipo investigador como los niños y las niñas van también adquiriendo para cada derecho, un conjunto de responsabilidades. Es decir, desde el punto de vista de los conceptos por trabajar, se podría plantear el ir logrando un dominio cada vez mayor, de las nociones de tiempo e historia y los otros conceptos asociados a ellas, así como, una mayor y mejor adaptación y organización de sus propios conocimientos y actos, siguiendo los mecanismos que propone el enfoque Piagetiano .

En el caso de este estudio, se asumen las premisas de la teoría constructivista, la cual demanda una lectura de los procesos tal y cómo cada individuo los va elaborando,

procurando comprender la lectura y análisis que cada uno o cada una hace de su realidad y los conceptos que al respecto crea; procurando mantener una posición lo más neutral y objetiva posible, y respetando, siempre, los derechos de cada estudiante que participa en el proceso.

#### **1. 5. 4. Perspectiva heurística**

Según Dobles, Zúñiga y García (2003), las premisas heurísticas del constructivismo plantean que el conocimiento es construido por el sujeto (ontogenético) o grupo de sujetos o especie humana (filogenético), mediante mecanismos o estrategias que pueden ser tanto biológicas como sociales, culturales o históricas.

En el caso del presente trabajo se asume que los niños y las niñas han venido construyendo sus conceptos a partir de capacidades propias y de múltiples experiencias formales y no formales, en las cuales han operado múltiples estrategias y mecanismos, a partir de la elaboración de esquemas y estructuras que son la base de la construcción de sus conocimientos.

Estos conocimientos son, entonces, el resultado de la interacción de esas capacidades individuales y sociales con los objetos del entorno, logrando progresivamente construcciones cada vez más elaboradas y complejas, especialmente si los estímulos, actividades y experiencias contribuyen a la construcción y no a la acumulación de piezas de información aisladas, inconexas o peor aún, desvinculadas de su realidad.

Como lo mencionan Dobles, Zúñiga y García,( 2003), “..el conocimiento no parte del sujeto ni del objeto, sino de la interacción indisoluble entre ellos” (p.171).

Asimismo, para efecto del trabajo, se asume la propuesta piagetiana de construcción del conocimiento a partir de ciertos principios (adaptación, organización) así como de ciertos mecanismos (asimilación, acomodación, equilibrio) y de etapas, que aunque han sido cuestionadas en cuanto a su ajuste por edades, sí han sido validadas como secuencias de avance de los procesos cognitivos, al menos hasta alcanzar las operaciones formales que describe Piaget.

Mediante los mecanismos citados, se logra la génesis y desarrollo de las estructuras cognitivas en el sujeto, así como la construcción de lo real, vinculada al objeto (Dobles, Zúñiga y García, 2003).

Por tanto, las posiciones paradigmáticas son congruentes en cuanto a que de la visión de la realidad se deriva una conceptualización del conocimiento, y de éste, una explicación de ¿cómo se construye, qué factores intervienen y cómo a partir de la interacción entre sujeto y objeto, se logra la construcción del conocimiento?, y en este caso en particular, de los dos conceptos a estudiar: tiempo e historia.

Una vez establecido el estado de la cuestión, la justificación, los problemas y los objetivos a tratar, así como las posiciones paradigmáticas, se propone en el capítulo siguiente, la fundamentación teórica sobre la cual se basa la investigación. Este capítulo incluye, en primera instancia, una contextualización del tema de la

construcción de conceptos en el espectro del desarrollo humano; posteriormente hace un recorrido por cuatro de las principales teorías vinculadas a estos procesos, intentando una visión de complementariedad de éstas. En la segunda parte, sintetiza los hallazgos en torno a la definición y construcción del concepto de tiempo y de historia y luego analiza la información vinculada a los procesos de enseñanza y aprendizaje de ambos.

## **CAPÍTULO II**

### **FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

Considerando los objetivos a trabajar en la presente investigación, el marco teórico asume como su eje central el constructivismo, que a su vez, se ubica en el contexto del desarrollo cognitivo, en una estrecha relación con otras áreas del desarrollo humano integral. Por tanto, el capítulo se inicia con una contextualización breve, elaborada por la autora del presente trabajo, en la cual se analiza la interrelación entre el desarrollo cognitivo y la construcción de conceptos y el aprendizaje y el desarrollo humano en general.

A continuación, en la segunda parte, se enfoca, en el marco del desarrollo cognitivo, el constructivismo y lo que las diversas teorías plantean en torno a los procesos de elaboración de conceptos, partiendo de las ideas propuestas por Piaget.

La tercera parte se inicia con una breve referencia a la enseñanza de los Estudios Sociales, para ubicar allí el desarrollo de los conceptos, motivo de este trabajo, ambos estrechamente interrelacionados.

Para cada uno de los conceptos, se plantea en la cuarta parte, su definición, las propuestas teóricas sobre el modo de construcción de cada uno de ellos y las estrategias a tomar en cuenta para su enseñanza-aprendizaje. Así, también, se presentan los objetivos y contenidos que propone el Ministerio de Educación Pública para su aprendizaje en las aulas del primero y segundo ciclos.

El objetivo de elaborar el marco teórico con esta estructura es el de poder considerar el tema de lo general a lo específico, sin perder las interacciones verticales y horizontales que se dan en los procesos de aprehensión de estos dos conceptos. Se intenta, además, mantener vigente el concepto de “construcción permanente”, el cual constituye una premisa básica de todo el trabajo.

Se espera que esta forma de elaborar la sistematización de la información existente, le permita al lector valorar la relevancia de analizar no solamente la construcción de los dos conceptos que aquí se desarrollaran, sino la de todos los demás conceptos seleccionados en los planes de estudios, para el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas de primero y segundo ciclos costarricenses. Asimismo, se espera que subraye la importancia de que el currículo que se diseña, efectivamente, surja de la investigación y no de decisiones que quizás tengan un carácter técnico al ser definidas por expertos, pero que no se fundamentan en la realidad de lo que los niños y las niñas ya han aprendido, piensan, pueden y quieren aprender.

## **2. 1. Ubicando el constructivismo en el contexto**

Pese a que el trabajo de investigación realizado se concentra en el tema de la construcción de conceptos que hacen niños y niñas, es importante clarificar, desde el punto de partida, que la construcción de conceptos, y más aún de los dos que, específicamente, se van a tratar en el presente trabajo, no se lleva a cabo en el vacío, sino en el contexto del desarrollo cognitivo o intelectual y éste a su vez, en el desarrollo humano integral.

Para ilustrar este punto, basta mencionar el efecto que tiene en la noción de tiempo, el hecho de que una familia siga o no, una rutina diaria de actividades. Cuando existen rutinas y secuencias, el niño o niña adquirirá una noción, conducente a desarrollar una cierta conceptualización del tiempo, mientras que el que vive en un contexto sin estructura temporal, desarrollará otro.

Por este motivo, es que se considera necesario, que se formulen los elementos y factores contextuales, a efectos de que la lectura de los procesos referentes a la construcción de los conceptos específicos, clarifique esas relaciones dialógicas que se dan en los procesos humanos complejos, como es el caso de la construcción de conceptos.

### **2.1.1. El desarrollo humano como contexto**

Cuando se piensa en los dos conceptos a abordar, el tiempo y la historia, es relevante analizar en primera instancia, los contextos en que se da su aprendizaje. Lo propuesto en los párrafos siguientes es el resultado del trabajo de varios años de la autora en el tema del desarrollo humano, partiendo de algunas ideas aportadas en un libro y en un artículo publicado sobre el tema del desarrollo humano y el aprendizaje (León, 2002, y León y Pereira, 2004).

Los contextos son analizados aquí partiendo de lo más general a lo más específico.

En este sentido, el ámbito macro lo constituyen las condiciones mundiales de globalización, que inciden en forma muy relevante en el desarrollo de estos conceptos, particularmente el de historia. Tomando en cuenta que el 85% de los hogares en Costa



Rica tiene un televisor, implica que el aprendizaje de lo que pasa en el mundo y en el país adquiere otro carácter, en contraste con el de aquellos niños y niñas (pocos ya), que crecen sin ningún acceso a este recurso. Asimismo, los computadores han revolucionado los conceptos tanto de tiempo como espacio, al crear nociones de tiempo diferentes a las que se estaba acostumbrado; por ejemplo, obtener información 24 horas se convierte en una tarea rápida si se tiene un computador y acceso a Internet; además de que ahora se requiere destinar tiempo para el correo electrónico, los video juegos, las búsquedas de información, entre otras tareas que la tecnología ha permitido. La interconexión mundial genera, además, un nuevo concepto de historia, la historia de los procesos globalizados, donde ya no existen ni países ni continentes, y se construye poco a poco una nueva cultura mundial, estrechamente asociada a la tecnología. Posiblemente para los niños y niñas que hoy ingresan a primer grado, su contexto de trabajo dentro de 15 años será aún más contrastante que el actual. Es, para esas nociones de tiempo y de historia, que se requiere prepararles, no excluyendo las visiones vigentes o anteriores, pero con capacidad para leer el tiempo y la historia futura.

De ese entorno mundial fascinante y confuso se podría decir que se pasa a un entorno nacional en el cual el concepto de historia y de tiempo tiene un carácter idiosincrático. Es decir, también aquí, se tienen que considerar los elementos sociales y culturales que inciden sobre la visión de los dos conceptos a estudiar. En el primer caso, sobre el concepto tiempo, es importante recordar que la sociedad costarricense no se caracteriza por dar importancia a este factor; por ejemplo, llegar tarde a eventos formales o especiales o a regulares como es la escuela, no les preocupa a muchas personas, particularmente si se contrasta con sociedades nórdicas, donde el tiempo es altamente valorado y apreciado, y

por tanto, da lugar a una visión diferente de éste. En el caso de la historia, las encuestas que se han realizado entre personas adultas reflejan que un alto porcentaje no logra describir la naturaleza de muchas efemérides, a pesar de haberlas visto como contenidos en sus aulas durante varios años. También, se refleja poca valorización de la historia, aunque se muestran algunos intentos incipientes de promover un reconocimiento a los grupos indígenas y su historia, a reconocer las costumbres y condiciones que se vivían en décadas o siglos anteriores. No obstante, podría decirse que a nivel general, y posiblemente debido a que tiende a darse una educación formal no significativa ni pertinente y metodológicamente muy pobre, así como la influencia de los medios tecnológicos, no se valora el bagaje de la cultura costarricense. Se encuentra, inclusive, que sobre ésta, se ha escrito poco.

En el tercer contexto, que podría denominarse el comunitario, también se hace evidente la influencia de las tendencias descritas anteriormente. En este nivel se pueden observar en la vivencia diaria, algunas diferencias entre las regiones centrales y las costeras, donde es de conocimiento común, que el tiempo va más despacio, no hay tanta prisa y el ritmo del tiempo no ejerce la presión que, posiblemente, logre en la zona central y especialmente entre los sectores productivos e industriales, donde el tiempo se valora con mucho mayor peso que en el contexto de los sectores públicos. Aunque no se cuenta con investigaciones sobre estos temas, y podría decirse que constituyen en cierta forma especulaciones, la realidad es que los niños y niñas que viven en el contexto costarricense, están expuestos a todos estos mensajes, explícitos o implícitos, tanto sobre el tiempo como la historia. En este nivel comunitario es interesante recordar que en el Programa de Estudios del MEP, se requiere estudiar la historia del cantón y del distrito en los primeros años de estudios; no

obstante, en la práctica es posible que se haga poco de esto, o se utilicen solamente eventos o personajes muy emblemáticos, ya que existe poca literatura sobre la historia de cada distrito y aún de cada cantón. Es importante subrayar que aunque no exista mucha información en exposiciones sobre hechos históricos, se puede observar un enorme interés, al menos de algunos grupos de personas, por conocer detalles y datos relacionados con la historia de sus comunidades.

En el contexto de los centros educativos, el tiempo se aborda en forma usualmente estricta, pero sin mucha pertinencia ni claridad. Por ejemplo, se es rígido en cuanto al horario de inicio y de finalización (no importa cuán interesante o aburrida sea una lección), se toman decisiones de asignar períodos de 40 u 80 minutos para lecciones sin considerar, al menos que esté documentado, cuáles son los períodos de atención óptima de los y las estudiantes según la edad. Los horarios del centro educativo, también, son un mecanismo de enseñanza del concepto tiempo, por las secuencias repetidas de materias que estos establecen. Por otra parte, respecto al concepto historia, en algunos casos, los centros educativos hacen un esfuerzo por enseñar su historia, o por promover que los y las estudiantes la investiguen; no obstante, estos casos no son frecuentes. Asimismo, en algunos centros educativos se le pone atención al tema y se lleva a los niños y las niñas a museos, sitios arqueológicos u otros lugares semejantes. Sin embargo, podría decirse que el concepto historia es usualmente enseñado-aprendido tal y como lo propone el Programa del MEP, y que como se verá más adelante, no es, necesariamente, el más recomendado a nivel de los estudios existentes a nivel internacional.

Finalmente, en el entorno inmediato del niño o niña, llámese su familia, como se mencionó anteriormente, se empieza a enseñar-aprender el concepto cuando el niño o niña es bebé, a partir de las rutinas que se le establecen o no se le establecen en el hogar, donde además, se le enseña al niño o a la niña cuán importante es el tiempo, cuánto se le valora, cómo se utiliza. Por otra parte, la historia se enseña-aprende en aquellos hogares, usualmente de mayor nivel educativo, donde los padres y madres hacen un esfuerzo por llevarles a museos o parques arqueológicos, comprarles libros, ponerles a ver programas de televisión vinculados a la historia, o explicarles eventos históricos. Lamentablemente, en los estratos con menor educación, estas tendencias no se hacen tan evidentes, y por tanto, constituyen condiciones de desventaja para estos niños y niñas a la hora de aprender estos conceptos.

Es posible decir, entonces, que cada niño o niña, dependiendo de los contextos que lo o la rodean, así habrá iniciado y desarrollado su propia construcción de los conceptos a estudiar. Por lo tanto, los procesos de construcción empiezan desde muy temprano en su vida, y desde ámbitos o contextos diversos, unos con mayor influencia que otros, unos con más impacto positivo que otros.

### **2.1.2. El constructivismo desde otra perspectiva: la integralidad de los procesos**

Para que se logre llevar a cabo una construcción de carácter cognitivo, tienen que darse de previo diversas condiciones (León y Pereira, 2004).

Por ejemplo, es necesario poner atención a la salud, a la alimentación (especialmente el consumo de proteínas, que favorece el desarrollo de las neuronas), a los hábitos de sueño (para que los niños y niñas pueden mantener los niveles de atención y alerta requeridos para el aprendizaje), a la actividad física (que beneficia la oxigenación y, por ende, la concentración) y a otros aspectos del desarrollo físico que afectan los procesos de aprendizaje.

Asimismo, los factores psico-sociales desempeñan un papel fundamental en el aprendizaje, puesto que el medio social en que se desenvuelve el niño o la niña determina, también, en gran medida qué tipo de estimulación se le brinda, en qué medida o grado la recibe, qué recursos y oportunidades tiene, qué esperan los padres respecto a su educación, entre otros aspectos (León, 2002).

Por otra parte, el entorno educativo define e influye significativamente en la motivación hacia el aprendizaje, pues de acuerdo con la visión que se tiene de la educación y sus prioridades así serán los tipos de experiencias educativas que tendrán los estudiantes. Cuando en un centro educativo quienes lo dirigen consideran que deben mantener un enfoque tradicional de la educación, entonces, difícilmente propiciarán experiencias de carácter abierto y constructivo, mientras que si las autoridades educativas consideran válido y pertinente el enfoque constructivista, se procurará motivar a los niños y niñas en este sentido. Evidentemente, esto tendrá un impacto importante en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollen en el centro educativo, tanto en el planeamiento, ejecución, como evaluación de los procesos de aprendizaje. Por otra parte, el estado emocional del estudiante determina no solamente la motivación interna, sino su disposición a iniciar

procesos de construcción, a probar, a aprender a partir de los errores, a manejar la frustración, y a sentir que construir conocimiento lo fortalece, no solamente como estudiante sino como persona, por lo cual puede lograr desarrollar una autoestima y sentido de capacidad que afectan en forma directa los procesos de enseñanza- aprendizaje (León, 2002).

Por otra parte, el desarrollo lingüístico tiene un efecto marcado en el desarrollo cognitivo; pues aunque se puede dar desarrollo cognitivo sin expresión oral, el dominio lingüístico en muchas situaciones de enseñanza-aprendizaje se convierte en un elemento crítico y esencial para incrementar el desarrollo cognitivo.

Por tanto, además de considerar los diferentes contextos en que se da el desarrollo humano, también, es necesario retomar las diferentes áreas de este desarrollo y mantener en mente, los efectos interactivos que unas áreas del desarrollo tienen en otras. Por consiguiente, al analizar los procesos de construcción del conocimiento, que constituyen el tema central de este marco teórico, a partir de esta introducción, es importante recordar que esos procesos, a nivel externo, son afectados por aportes de todos los contextos, y que a nivel interno, a su vez, por la integralidad que caracteriza el proceso de desarrollo humano en cada persona.

## **2. 2. La construcción de conocimientos según Piaget**

El conocido epistemólogo\* suizo, Jean Piaget (1896-1980) construyó una teoría sobre cómo adquieren los niños y las niñas los diversos conceptos que ellos y ellas utilizan, que a pesar de las críticas y correcciones que se le han hecho en las últimas décadas, se mantiene sólida como la teoría que más aportes ha hecho en la comprensión de estos procesos. Actualmente se considera que la teoría es válida en cuanto a sus premisas básicas; su propuesta de etapas vinculadas al desarrollo evolutivo es la que ha sido más atacada, no obstante, se ha demostrado su validez, al menos hasta el nivel operacional; dándose diferencias de criterios sobre el nivel de pensamiento abstracto, que fue el que Piaget planteó como subsiguiente. Por ende, si bien se reconocen las diferentes limitaciones que esta teoría tiene, se considera esencial retomar sus aportes como base de la propuesta teórica que sustenta el presente trabajo, y particularmente su obra “*El Desarrollo de la Noción de Tiempo en el Niño*”, el cual constituye la investigación que sirve de marco referencial de casi todas las investigaciones posteriores sobre este concepto.

### **2.2.1. El concepto de conocimiento e inteligencia de Piaget**

Piaget (citado en Carretero,2002), consideró que el conocimiento no es, solamente, el conjunto de información que se conoce y se acumula; sino que el conocimiento es un “proceso”, en el cual la construcción y reconstrucción es constante. Para este autor, el conocimiento no es, necesariamente, un reflejo exacto de la realidad, sino que dos personas pueden visualizar un mismo objeto de maneras diferentes, dependiendo de los mecanismos perceptuales y los procesos mentales de cada uno de los individuos. Es decir, cada persona

elabora su propia construcción, a partir de los conocimientos, experiencias previas, información que recibe y los procesos mentales que puede realizar.

Para Piaget y los constructivistas, la realidad no es estática, sino cambiante; y dado que cada quien la asume y construye y reconstruye a su manera, ésta no es una copia de la realidad, sino en cierto sentido, una interpretación de ésta. Propone, asimismo, que la recepción de información a través de los sentidos, es decir la percepción, no es suficiente para la construcción del conocimiento, se requiere que esta información sea procesada y analizada más allá del nivel sensorial.

Por otra parte, para Piaget, (1963), el conocimiento implica actuar sobre el objeto o concepto; esta acción puede ser física o mental. Desde la perspectiva piagetiana, en el inicio del proceso de construcción de cualquier aprendizaje éste tiende a darse más a nivel de interacción física con el objeto mismo, luego conforme el niño o la niña va avanzando en su proceso , va “interiorizando” sus acciones en imágenes, íconos, representaciones, símbolos y conceptos, hasta llegar a desenvolverse en el plano abstracto o mental, generalmente, cuando está en los grados avanzados de la escuela o empezando el colegio. No se descarta la importancia del aprendizaje de información, datos o hechos, el punto central es que el constructivismo no tiene a estos como fines, sino más bien, los conoce, reconoce y utiliza para la construcción de estructuras más complejas y elaboradas.

Según Piaget (1963), la memoria no implica, solamente, recordar imágenes del pasado, sino que la memoria implica volver a actuar sobre el proceso original que se dio, es decir, no como una repetición sino como una reconstrucción del pasado. Esto por cuanto, el registro original de memoria que el niño o la niña tiene en torno a un hecho, ya ha sido



alterado por otras experiencias o por el proceso mismo de maduración interna. Según este enfoque el conocimiento y por ende los conceptos, están en constante cambio y evolución, con el propósito de lograr la adaptación.

Por otra parte, Piaget (citado por Crain, 2005), a partir de sus observaciones y entrevistas clínicas, consideró que el pensamiento de los niños era cualitativamente diferente al de los adultos, es decir no era, solamente, que tuvieran menos información, sino que pensaban diferente; y entre los niños y niñas, los de menor edad daban, también, respuestas diversas a las que daban los más grandes (de 7 años y más). De estas observaciones y su posterior sistematización, es que surge su propuesta de desarrollo cognitivo por etapas.

En síntesis, lo que propone Piaget es que el conocimiento es un proceso de actuar - física o mentalmente - sobre un objeto, imagen o símbolo, que el niño ha ubicado en algún patrón o “estructura” que es relativamente conocido para él o ella. Los objetos forman parte del mundo real, mientras que las imágenes y los símbolos pueden provenir, también, de la memoria (Carretero, 2002).

El niño o la niña procura ampliar y refinar, constantemente, su conocimiento, por lo que según Piaget (citado en Thomas, 1979, pag.294) “Todo el conocimiento está continuamente en proceso de desarrollo, y pasando de un estado de menor conocimiento a uno más completo y efectivo”. Como menciona Carretero (2002) el hecho de que el conocimiento cambie continuamente no es un hecho nuevo, lo que es importante del trabajo

de Piaget es que él estudió las formas en que ese pensamiento se va modificando, así como los cambios que se van dando y los factores que contribuyen a estos.

Cómo se mencionó anteriormente, para Piaget e Inhelder (1969), el propósito de la conducta y del pensamiento es permitirle al organismo, en este caso el niño o la niña, *adaptarse* en formas cada vez más satisfactorias. La adaptación en este caso hace referencia no a una “adaptación pasiva” de parte de la persona, sino a un proceso activo, mediante el cual el individuo toma del ambiente algunos elementos y se modifica a sí mismo, y en otros casos, modifica el ambiente para lograr lo que requiere para su adaptación. Implica que el conocimiento y el aprendizaje que se trasmite o enseña debe tener alguna utilidad evidente para ese proceso de interacción de la persona con el ambiente, de forma tal que cada vez se vaya logrando una mejor “adaptación” o empate entre uno y otro.

Habiendo descrito brevemente los aspectos generales de la visión que Piaget tenía de la inteligencia, se explicarán en las siguientes páginas, los mecanismos que según este autor, operan para que se de la construcción del conocimiento.

### **2.2.2. Mecanismos para la construcción del conocimiento según Piaget**

La teoría elaborada por Piaget respecto a cómo se construye el conocimiento, requiere de un análisis cuidadoso, pues ésta contiene diversos elementos o componentes que operan en forma simultánea y, a la vez, no necesariamente en forma lineal o secuencial, sino en forma dinámica e interactiva.

### **2.2.2.1. Los esquemas y estructuras**

En primera instancia, y recordando que para Piaget el objetivo de la inteligencia es la “*adaptación*”, la teoría plantea que la construcción se inicia con lo que él denomina “*esquemas*”. Un esquema es una técnica de adaptación que puede ser física o mental, y que unidas unas con otras, llegan a constituir una “*estructura*” en la cual las diversas acciones son organizadas y transferidas o generalizadas por repetición, cuando se dan en circunstancias similares o análogas (Piaget e Inhelder, 1969).

Es decir, el niño o niña empieza su proceso de desarrollo con esquemas muy simples y básicos, por ejemplo, el mamar o el coger un objeto. En el caso del ejemplo de mamar, el bebé tiene que dominar una secuencia de eventos, que requieren exploración, ensayo y error, repetición y aprendizaje, que le permitan desarrollar la capacidad para llorar o hacer alguna otra manifestación de necesidad, buscar el pezón, abrir la boca, succionar y tragar. Estos “*esquemas iniciales*”, que muchas veces pasamos desapercibidos los adultos, y que parecieran relativamente simples, efectivamente requieren de un proceso de aprendizaje del bebé, del cual depende su supervivencia, y de ahí su importancia para la adaptación.

En este sentido, Labinowics (1987) menciona que desde la perspectiva Piagetiana, “es a partir de unas cuantas estructuras básicas, accesibles al nacer, que el niño empieza a interactuar con el medio ambiente reorganizando estas estructuras y desarrollando unas nuevas. Las nuevas estructuras mentales dan por resultado maneras más efectivas de tratar lo que nos rodea” (p.34). Este mismo autor señala que en cada nivel, el niño va adquiriendo una forma de pensamiento más elaborado y complejo, pero siempre temporal y en proceso de construcción.

Por ejemplo, cuando al niño o a la niña se le presenta por primera vez un concepto, como es el caso de sumar, ya tiene algún conocimiento de números, de la idea de juntar o asociar elementos, pero no, necesariamente, la noción de agregar o sumar. El niño tiene que aprender una secuencia de pasos o procesos, que son los que conforman los esquemas o unidades, que luego unidas unas con otras, permiten la construcción de la “estructura”. Una vez repetidos y aprendidos los diferentes esquemas, o secuencias, la estructura de “sumar” le permitirá más adelante al niño o la niña hacerlo casi automáticamente, siempre y cuando haya comprendido la operación que subyace, además de los números y otros procedimientos y símbolos asociados con la suma y la solución de problemas que se utilizan en esta operación. Aunque los (las) docentes y otros adultos no, necesariamente, reconocen el nivel de detalle de cada uno de estos procesos, en la realidad así los viven los niños y las niñas, para cada concepto que se tiene que construir.

#### **2.2.2.2. Los factores en juego en el desarrollo intelectual**

En la visión de Piaget, además del ámbito cognitivo, otras áreas del desarrollo juegan un papel importante en relación con el desarrollo intelectual. Para él, en este proceso de construcción entran en juego: el nivel maduracional (que es de índole físico, pues hace referencia a los mecanismos del sistema nervioso), la experiencia física (de interacción con objetos) y la interacción social (es decir, la interacción con personas). Aunque Piaget no desarrolló mucho estos elementos, sí les dio un lugar relevante en la construcción de la inteligencia; inclusive consideró en uno de sus libros, que el motor del aprendizaje son las emociones, posicionando el componente motivacional en un lugar de alta influencia en el proceso de construcción de conceptos.

A estos tres elementos, agrega un cuarto factor denominado “equilibración”. Para Pereira (1996), “equilibración” es el proceso mediante el cual las estructuras pasan de un estado menor a un estado superior de equilibrio, su función es provocar una coordinación equilibrada entre la “asimilación” y la “acomodación”. Si la información que el niño o niña recibe fundamentalmente corrobora, consolida o comprueba algo que ya sabe, entonces, se da principalmente “asimilación”; es decir, no necesariamente cambia sus esquemas o estructuras internas, sino que las consolida. Si la información que recibe es nueva para él o ella, es decir no tiene muchos conocimientos previos al respecto, entonces, tiene que hacer modificaciones significativas en sus esquemas o estructuras, o en algunos casos, tiene que crearlas. Esto implica fundamentalmente una “acomodación” ; el “juego” entre estos dos factores: asimilación y acomodación es lo que constituye la equilibración, factor que es dinámico, pues siempre está en ascenso o descenso; en unos momentos hay más asimilación en otros más acomodación.

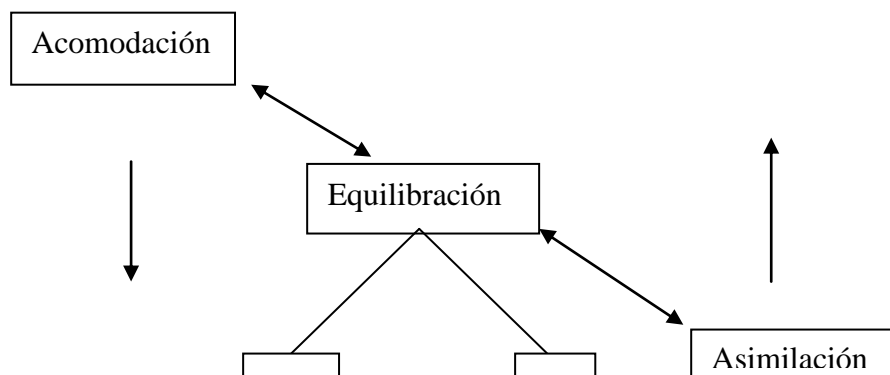


Gráfico 1: Interacción de la acomodación, asimilación y equilibración.

Del gráfico anterior, es importante aclarar que esta equilibración es un punto que oscila, porque casi siempre hay algún conocimiento previo al cual se anexa la nueva información;

o algún conocimiento al que se puede asociar el nuevo aprendizaje. De cuántos esquemas o estructuras previas existen depende cuánta asimilación o acomodación se hace. Con la práctica y la repetición sobre una noción o concepto, aumenta la asimilación y baja la acomodación. Es en el punto medio donde se puede decir que hay equilibración.

Por consiguiente, en relación con los dos conceptos que se analizarán en el presente estudio, es decir el concepto de tiempo y el de historia, podría decirse que ambos están en constante construcción, como se mencionó en la introducción, estos procesos se ven afectados por múltiples factores, y que cada vez que se llega a un punto de comprensión o equilibración, se inicia un nuevo proceso de construcción. En el caso del concepto tiempo, al involucrar tantos elementos de otras áreas del desarrollo, posiblemente, es el más difícil de investigar, por la naturaleza tan compleja y variada de su proceso de construcción.

Argumenta Piaget (1976, pp. 161-162) que “...en general, el equilibrio de las estructuras cognoscitivas debe entenderse como una compensación de las perturbaciones exteriores (o información del entorno que crea una duda o cuestionamiento), mediante actividades del sujeto que constituyen respuestas a dichas perturbaciones” (es decir, por actuaciones de la persona que permiten abordar la duda, tratar de contestarla o buscarle una respuesta). Es decir, son esas “alteraciones”, perturbaciones o “disonancias cognitivas” que hacen cuestionarse al niño o a la niña, las que generan o disparan los procesos de aprendizaje. Señala Pereira (1991) que para que se dé un desarrollo estructural, es necesario que se produzcan alteraciones en el equilibrio, pues es, precisamente, la búsqueda de equilibrio, la que genera desarrollo y aprendizaje. Así, el plantearle al niño o niña nuevas

formas de reconocer o conocer el tiempo o la historia es lo que paulatinamente va contribuyendo al desarrollo de estos conceptos.

Asimismo, se considera que, especialmente, en las primeras etapas de la construcción de un concepto, entre más concreta sea la experiencia, más claro y duradero será el aprendizaje, aunque algunos autores recientes han cuestionado esta demanda de Piaget de que lo concreto siempre se realice antes de lo gráfico o lo mental.

Por ejemplo, cuando se trata de la historia o la geografía de lugares lejanos, entonces el aprendizaje se vuelve más “difuso” o “remoto” con respecto a la realidad inmediata del niño o la niña, por lo cual se torna más complicado para él o ella ubicarse en el tiempo y el espacio. Es interesante subrayar que las secuencias históricas son difíciles de comprender aún para algunos adultos, pues requieren conocer los datos históricos y además contextualizarlos en dimensiones del tiempo que son abstractas.

Para Piaget ( citado en Carretero, 2002), el dominio de conceptos básicos como número, espacio, tiempo, orden, secuencias, son pilares fundamentales para el manejo de muchos otros conceptos; asimismo las interacciones que se dan entre estos, deben ser identificadas y estudiadas con y por los niños y la niñas, al igual que los cambios que sufren los objetos a través del tiempo.

Por otra parte, Piaget (1963) plantea que este proceso de construcción del conocimiento de los niveles más concretos a los más abstractos, se rige por el principio de organización, es decir, la mente del niño hace un esfuerzo constante por organizar las ideas en sistemas

coherentes, de forma tal que los nuevos aprendizajes no queden como elementos aislados o sueltos del resto del aprendizaje; es este principio de organización el que facilita la elaboración de las estructuras en “todos” coherentes e integrados.

### **2.2.3. Las etapas de construcción de conceptos según Piaget**

De acuerdo con la teoría de Piaget e Inhelder(1969), los niños y niñas van construyendo, a partir de los primeros meses de vida, las bases para su desarrollo cognitivo futuro. Esas bases parten de las estructuras heredadas que todos los seres humanos traen cuando nacen, y que permiten la supervivencia inicial y el contacto con el mundo, principalmente a través de los sentidos, el llanto y otros mecanismos de adaptación que el cuerpo humano ya posee cuando nace.

Aunque Piaget e Inhelder(1969) plantearon etapas que según ellos, todos los niños y las niñas siguen, aunque se den variaciones individuales en cuanto al ritmo de avance por estas. Asimismo, Piaget aclaró el hecho de que un niño o niña haya logrado dominar un cierto nivel de desarrollo cognitivo en un aspecto o concepto, no quiere decir que logre generalizar o aplicar en todos los conceptos o aspectos dicho nivel. Se da un fenómeno que el denomina “decalage” (en francés) que implica que se dan diferencias en los niveles de dominio y construcción de conceptos y que inclusive, un niño o niña puede presentar un nivel de desarrollo de la etapa pre-operacional para unos conceptos, pero mantener el nivel sensorio-motor o de otro nivel para otros.



Piaget e Inhelder (1969), por su parte, proponen una secuencia de aprendizaje de conceptos que se describe brevemente, en sus aspectos esenciales, en las páginas siguientes:

### **2.2.3.1. La etapa sensoriomotora:**

Esta inicia con los primeros intentos del bebé por conocer el mundo, mediante movimientos que son originalmente accidentales y espontáneos y que se van convirtiendo paulatinamente en movimientos intencionales, primero centrados en su cuerpo, luego en los objetos y el entorno.

Esta primera etapa Piaget e Inhelder (1969) la subdividen en seis sub etapas, empezando por la denominada de los “reflejos”, que son innatos y que constituyen las manifestaciones más tempranas de reacciones del bebé al entorno y a su necesidad de sobrevivencia. Se puede observar que en los primeros días de vida el bebé succiona por reflejo, poco a poco va aprendiendo y desarrollando “esquemas”, o secuencias de acciones, que le permiten ser más efectivo con el ambiente, y lograr adquirir el alimento con mayor facilidad y tranquilidad, hasta que lo hace, prácticamente, con total dominio unas semanas después.

La segunda sub etapa, definida como de “reacciones circulares primarias” hace referencia a las conductas que el bebé presenta más allá de los reflejos con que nace, y que luego va repitiendo y repitiendo, hasta que va logrando dominar ciertas habilidades que están generalmente centradas en su cuerpo, como chupar el dedo o mamar. Debe repetir la acción varias veces, a menudo con muchos errores, hasta que logra dominarla.

La tercera sub etapa, de las “reacciones circulares secundarias” se caracteriza por que las acciones ya no se dan solamente en relación con el propio cuerpo, sino que involucran objetos o juguetes que están en el entorno del bebé. Estas tienden a darse entre los 4 y los 10 meses.

En la cuarta sub etapa, ya el bebé ha logrado mucho del dominio de su cabeza y tronco. Ahora en los siguientes meses (aproximadamente de los 10 a los 12 meses) se hace evidente su capacidad para coordinar dos esquemas, es decir, el bebé logra alcanzar algún objeto o cosa que quiere mediante otra actividad, como quitar otro objeto, retirar algo que lo cubre, subirse en algo para alcanzarlo. Por ese motivo se denomina “coordinación de reacciones circulares secundarias”. Ya para lograr esto, el bebé ha empezado la construcción de una serie de conceptos relacionados con el tiempo (o secuencias de eventos), el espacio y las interrelaciones entre objetos.

En la quinta etapa, de “reacciones circulares terciarias”, el niño o niña empieza a hacer algunos experimentos haciendo algunos cambios en sus acciones para variar los resultados finales. Puede por ejemplo, golpear un objeto de diferentes maneras o contra superficies diferentes para ver cómo suena. Observa las diferentes consecuencias que sus actos, o variaciones de éstos, tienen en el entorno y los objetos alrededor de ellos(as).

Finalmente, en la sexta y última sub etapa de este período, se observan manifestaciones claras de que los niños y niñas, a pesar de que siempre siguen actuando en forma concreta sobre los objetos, ya pueden hacer razonamientos simples para resolver problemas y pueden, también, hacer imitaciones diferidas, es decir, ya no necesitan los modelos al frente

para poderlos imitar. El hecho de que los niños o niñas puedan buscar otras alternativas, observar los objetos con mayor detenimiento, recordar y repetir escenas vividas anteriormente, indica que ya cuentan con representaciones internas, más de nivel mental, tanto de sus acciones como de las experiencias y objetos que los rodean. Además, podría decirse que ya se inicia un reconocimiento del tiempo pasado y la posibilidad de repetir acciones vividas anteriormente.

En este mismo sentido, en esta sub etapa, han logrado desarrollar el concepto de “permanencia” de los objetos, lo que indica que conforme van avanzando en esos primeros dos años de vida, pasan de una percepción inicial de que “ lo que no se percibe no existe” , a seguir los objetos que se caen, buscarlos, luego quitar cosas para encontrarlos, ir a buscar objetos que se les piden. Cuando logran la permanencia de objetos, comprenden que las cosas existen por sí mismas, fuera de ellos y de sus acciones. Así, empiezan a reconocerse ellos mismos como personas independientes de otras. Todos los pasos anteriores son requisitos previos para esta construcción, vital tanto para su construcción de mundo, como de ellos como personas.

### **2. 2.3.2. La etapa preoperacional**

El niño o la niña, generalmente, inicia esta segunda etapa con un dominio básico de permanencia de los objetos, con una noción simple de los efectos de sus acciones, un dominio lingüístico limitado, un conocimiento de los objetos familiares para él y un sentido de sí mismo como persona separada de los demás.

Algunos autores (Pappalia y Wendkos, 2007) plantean que esta etapa puede dividirse en dos sub etapas: la primera que va de los dos a los cuatro años y que está caracterizada por un lenguaje egocéntrico (incluyendo monólogos colectivos, donde varios niños hablan cada uno por aparte) y mucha dependencia en lo perceptual para resolver problemas; y una segunda, que va de los cinco años a los siete, en la cual el lenguaje es más social y comunicativo y el pensamiento puede ser considerado “intuitivo”, es decir no está tan limitado por lo perceptual.

A partir del tercer año de vida, después de que cumple los dos años, avanza, rápidamente, el dominio de las imágenes y del lenguaje, por lo que se dan cambios importantes en el desarrollo cognitivo, aunque durante este período prevalecen formas de pensar muy particulares, que son poco sistemáticas y desde la perspectiva adulta, poco lógicas. Los primeros símbolos que el niño o la niña domina tienden a ser físicos o motores, es decir cosas que representan otras, o acciones que pretenden reemplazar otras. El lenguaje le permite al niño narrar experiencias que vivió, comunicar necesidades e ideas, y expresar sentimientos. Así, puede empezar a elaborar pequeños relatos que reflejan algún dominio del factor tiempo y la noción de narración o secuencia de eventos, necesaria, para eventualmente, comprender los conceptos históricos. Para Piaget, durante esta etapa, el lenguaje es de gran importancia para el desarrollo de la inteligencia.

Durante la etapa preoperacional, el uso que el niño o la niña hace del lenguaje es aún concreto, sin estructura de clases, sin posibilidad de deducir ni hacer generalizaciones. Es decir, a menudo salta de un detalle a otro, o de un aspecto particular a otro (esto se denomina pensamiento transductivo, pues aún no puede hacer deducciones ni inducciones).

En este mismo sentido, el niño pequeño puede decirle “mesa” a un mueble en la cocina de su casa, o en el cuarto, pero no necesariamente considera “mesa” a otro objeto en otro contexto, aunque sea usado con el mismo propósito. Es decir, lo que tiene es un pre-concepto, una noción vaga, pero aún no ha logrado el dominio del concepto como tal. Por este motivo es que es difícil decir que un niño o una niña pequeña haya logrado construir un concepto; usualmente se requiere de procesos mentales más avanzados para lograrlo. Un ejemplo sería el caso del concepto tiempo, donde en la infancia se logra elaborar una idea vaga de día y noche, por ejemplo, pero no un concepto claro y completo de estos.

Como Piaget consideraba que la lógica se construía a través de las acciones, y no del lenguaje per se, se propuso plantearle a los niños y las niñas muchos experimentos o ejercicios, para evaluar su forma de pensar y razonar. En sus pruebas demostró, por ejemplo, que los niños preescolares dan respuestas basadas fundamentalmente en factores perceptuales, no de razonamiento. Con el ya famoso experimento de preguntarle a un niño si al traspasar una cantidad de líquido de un vaso ancho y bajo a uno alto y delgado hay más o menos líquido, se observa que los niños en la etapa pre operacional tenderán a decir que hay más líquido en el vaso alto, pues al ser más delgado, el líquido se ve a una mayor altura. En este caso, los niños y las niñas preescolares, en general, no pueden hacer aún “operaciones”, es decir, razonar que si devuelven el líquido, será la misma cantidad. Por tanto, al no poder hacer esta operación, dan una respuesta que para el razonamiento adulto es ilógica. No obstante, por estar ellos y ellas dominados por lo perceptual, es la respuesta que pueden dar.

Cuando estén más grandes, ya casi de siete años, podrán hacer un razonamiento diferente en el sentido de plantearse que si no se agregó nada, ni se quitó nada, entonces es la misma cantidad de líquido (argumento denominado de “identidad”). Otra explicación que pueden dar cuando están más grandes es decir que un frasco es más ancho y el otro más bajo, por lo tanto las diferencias se cancelan (esta explicación implica noción de “compensación”). Por otra parte, pueden decir que si lo devuelven es la misma cantidad (argumento de “inversión”).

Estos razonamientos implican “operaciones” mentales, es decir acciones mentales en las cuales el niño muestra comprensión de “reversibilidad”; o sea que sin hacerlo físicamente, y sin estar dominado sólo por los sentidos el niño o la niña hace un proceso a nivel mental de invertir el procedimiento, antes de dar su respuesta. Uno de los problemas con los conceptos históricos es, precisamente, su naturaleza abstracta, lo cual dificulta su aprendizaje y presenta un reto complejo al educador, como se analizará más adelante.

La capacidad para hacer “transformaciones” u operaciones mentales sobre los objetos, es decir, poder considerar que las cosas se pueden mover de un lugar a otro, que pueden volver al lugar original y que siguen siendo el mismo objeto; que los objetos pueden cambiar de un estado a otro y pueden volver al estado original es una habilidad mental vital; entender que de un estado A puede ir a B y del estado B puede volver a A; y, por tanto, pueden darse procesos reversibles, es muy importante para realizar procesos mentales complejos.

La capacidad para poder seguir secuencias de movimiento está también asociada a la solución de problemas, pues los niños y las niñas pequeñas tienen que vivir muchas experiencias concretas y directas de secuencias de eventos para poder eventualmente construir representaciones mentales de ellos. Es por eso que es tan difícil para los y las preescolares reconstruir secuencias temporales que no sean rutinas diarias o secuencias que se les hayan enseñado o que ellos(as) mismas hayan vivenciado. Cuando estén más grandes tienen que llegar a comprender, también, los estados intermedios que se dan en las secuencias de eventos, y no solamente el momento inicial y final.

Asimismo, las clasificaciones de objetos que requieren algo más que dominio perceptual son difíciles para los preescolares. Por ejemplo, si se les pide que hagan una clasificación de tucos que tienen formas y colores diferentes, y se les pide que los seleccionen por color y forma, a la vez, para muchos niños preescolares esta es una tarea difícil. Obviamente, depende mucho de la experiencia previa que tengan, pero en todo caso, se observa que se da cierta dificultad para mantener en mente dos dimensiones simultáneamente. Conforme avanzan en la etapa preescolar, se les va haciendo más fácil hacer dichas clasificaciones. Identificar qué es semejante y qué es diferente entre objetos es una habilidad importante para clasificar y depende de que los niños y las niñas puedan identificar cambios en los objetos. Por ejemplo, una casa y una tienda de campaña son casas, una permanente, la otra temporal; éstas tienen unas cosas en común, otras diferentes. En qué difieren constituye el cambio; lo que comparten, lo común. A veces se asume que los niños y niñas dominan estos conceptos espontáneamente, pero no es así, tienen que observar, ser informados por otros, razonar y comparar, para poder dar una respuesta debidamente procesada. El ayudar a los niños y niñas a observar los cambios o transformaciones les facilita desarrollar el

sentido de construcción, además a concebir y valorar los procesos y no solamente los resultados y, por tanto, aprender a aprender, no solamente a repetir sin comprender. Esto puede hacerse haciéndoles preguntas provocadoras o generadoras, en las cuales se les puede preguntar en formas creativas sobre cómo se pueden construir dos cosas que sean parecidas; en lugar de en qué se parecen; o planteándoles lo contrario de lo que acaban de decir; por ejemplo, “que tal si hacemos lo contrario....”. Cómo puede verse en el gráfico siguiente, todos los elementos interactúan al mismo tiempo, cada vez en forma más compleja.

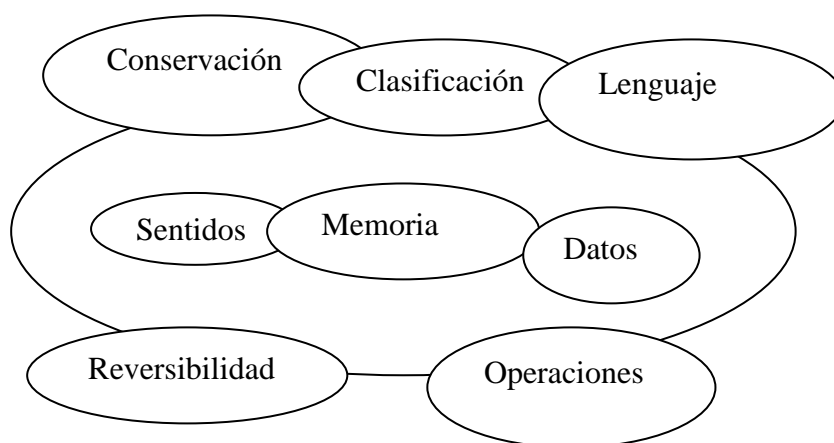


Gráfico 2: Elementos cognitivos que interactúan.

Hacia el final del período pre-operacional, en la sub etapa del denominado “pensamiento intuitivo” se observa una transición de la dependencia en lo perceptual hacia una mayor “decentración”, es decir, menor dependencia de la dimensión perceptual y una mayor capacidad para observar más de una dimensión a la vez; esto le permite al niño reconocer que la cantidad de agua vertida en un vaso alto es la misma que la de uno bajo y ancho, aunque aún está limitado por la percepción y se le dificulta el razonamiento lógico.



Por tanto, la diferencia principal entre la etapa pre operacional y la concreta es que en la segunda, los niños y niñas superan el egocentrismo, en todo el sentido de la palabra, es decir, pueden no solamente no centrarse en una sola dimensión perceptual, sino que pueden hacer razonamientos sobre lo que están viendo, y hacer diferentes operaciones de reversibilidad, como se explicó anteriormente. Asimismo, el lograr esto, les permite, también, la posibilidad de tomar la perspectiva del otro, ver cosas desde más de una perspectiva, y el poder ponerse en el lugar de la otra persona en lo que a emociones e interacciones se refiere. Posiblemente, este es el motivo por el cual se estima que es en el período concreto, que se puede iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje de conceptos como tiempo.

### **2.2.3.3. Etapa de pensamiento concreto**

Cómo se ha venido describiendo, desde que el niño o la niña nace, empieza un proceso de construcción del conocimiento que es más complejo y elaborado de lo que a primera vista reconocen muchos adultos.

Al finalizar la etapa sensorio motora, logra un dominio de la permanencia de objetos, con la capacidad para resolver pequeños problemas concretos, para “inventar” o “planear” algunas soluciones, se reconoce a sí misma como una entidad separada, y está empezando a entender que no todo gira alrededor de él o ella. Durante la etapa pre operacional o preescolar, logra ir paulatinamente superando el dominio de lo perceptual; inicia el uso de lo que se podría denominar pre-lógica; y además, logra utilizar el lenguaje para una comunicación cada vez más efectiva.

Durante la etapa de operaciones concretas, que generalmente va de los 7 a los 11 años, es capaz de realizar operaciones que están directamente relacionadas con los objetos; más adelante, en la etapa de operaciones formales, podrá hacer operaciones sobre la base de hipótesis, ideas o proposiciones, sin limitarse a objetos. No obstante, durante todo este período de la etapa escolar, el pensamiento del niño tiene que tener como referente un objeto, es decir algo concreto, que no necesariamente lo tiene que tener presente físicamente, pero si debe ser algo que él o ella pueda imaginar o percibir. En este sentido, el contar con recursos como los videos o la televisión puede ayudarles a reconocer lo sucedido durante un período histórico, aunque a veces no lo puedan ubicar en una línea de tiempo o comprender los fenómenos o eventos que lo precedieron.

Según Piaget e Inhelder (1969), para que una acción sea considerada una operación debe reunir ciertas condiciones, entre ellas debe ser internalizable, reversible y coordinable en sistemas más complejos o generales. Las operaciones no son una capacidad específica de un individuo sino que son posibles de hacer por todas las personas con un cierto nivel de inteligencia. “Internalizable” quiere decir que sus actos pueden convertirse en pensamientos sin perder su carácter original de acciones; por “reversible”, él señala que pueden ser invertidas para convertirse en lo opuesto o para regresar a su estado original. Esta reversibilidad puede darse por “Inversión” es decir  $+A$  puede convertirse en  $-A$ ; o por lo que él llama “reciprocidad”,  $A < B$  es compensada por  $B > A$  (altura compensa por diferencia en ancho). Cuando algunos rasgos de un objeto cambian, otros se mantienen iguales, esta condición fue denominada por Piaget como “conservación”, es decir lo que no varía en los objetos. Muchas de las pruebas que Piaget diseñó fueron hechas para evaluar

esta noción de conservación; lo que se ha observado en las investigaciones es que esta última depende del nivel de desarrollo cognitivo del niño. (Piaget, citado en Carretero, 2002).

Mientras que el niño o la niña pre operacional se centra en el inicio y el final de un proceso, el niño escolar puede ponerle atención al proceso, es decir a la transformación o cambio que tiene lugar entre el inicio y el final. Esto es muy importante para la comprensión clara de conceptos, pues no se trata de que los niños memoricen cómo hacer operaciones sin entenderlas, sino que comprendan los tipos de procesos que se realizan para resolver un problema, así como el hecho de que tienen que darse varios pasos o etapas para lograr darle solución. En el caso del preescolar esto cuesta más que se logre.

El concepto de causalidad, también, cambia conforme avanzan los niños y las niñas en el proceso escolar, al poder comprender mejor las razones para los cambios o transformaciones de los objetos, dando respuestas más lógicas y más apegadas a la realidad, en contraste con los criterios, principalmente, perceptuales que tienden a dominar al preescolar. Ejemplos de estos desarrollos se verán en los capítulos siguientes cuando se analice el desarrollo de conceptos específicos.

Es importante dejar claro que el hecho de que se denomine etapa concreta no quiere decir que el niño escolar no puede lidiar con conceptos abstractos; lo que hace es abordarlos desde una perspectiva concreta. No es que no pueda comprenderlos, lo que no puede hacer aún (porque lo logra hasta que alcanza el nivel de pensamiento formal), es

hacer operaciones en las cuales todos los elementos de la operación sean abstractos, como pueden ser hipótesis, proposiciones o análisis de eventos históricos complejos.

Otro cambio que se observa en los escolares es que pueden captar dos relaciones simultáneas; por ejemplo pueden comprender que en distancias AB, AC y CD, la distancia BC ya está también incluida; es decir, el niño con razonamiento operacional puede distinguir entre relaciones lógicas y relaciones físicas. Así, puede comprender que 2 es más que 1, pero es menos que 3, ambas relaciones al mismo tiempo. Para Piaget, e Inhelder(1969), ha pasado del conocimiento “figurativo” (que se da en un momento particular), al conocimiento “operativo”, es decir, sobre cómo se relacionan las cosas.

Este proceso de construcción descrito por Piaget y sus seguidores, que se inicia con la conformación de las estructuras de respuesta refleja, posiblemente durante el período prenatal, ha avanzado significativamente cuando el niño o la niña alcanza el nivel escolar. La teoría Piagetiana permite formular hipótesis en torno a ¿cómo se van definiendo las estructuras y las bases que permiten la construcción de cada concepto?. También, le aporta al sistema educativo un “andamiaje”, sobre el cual pueden proponerse las experiencias cognitivas requeridas, para ofrecerles oportunidades para verdaderos aprendizajes, acordes a su nivel que los potencialicen hacia construcciones de largo plazo, incluyendo profesiones, pasatiempos u otros intereses.

El desarrollo cognitivo del niño o niña continúa después del nivel escolar al colegio o nivel de secundaria. En este último, puede desarrollar, si las experiencias de aprendizaje lo promueven, el pensamiento abstracto, en el cual puede realizar operaciones basadas en

elementos no concretos, puede comprender y formular hipótesis complejas, trabajar dilemas, hacer análisis de factores causales de eventos históricos, entre otras tareas.

### **2.3. El enfoque de Ausubel**

Otro de los autores constructivistas es Ausubel, a quien le interesó particularmente lo relativo al aprendizaje significativo; para este autor, un alumno o una alumna puede aprender cuando le puede otorgar significado a lo que aprende, lo que se logra, especialmente, si puede relacionarlo con aprendizajes previos. Estos elementos que ya son conocidos sirven de punto de contacto para los nuevos aprendizajes. Ausubel los llama “organizadores previos, como materiales introductorios, genéricos e incluyentes del aprendizaje a ser desarrollado, sirviendo de puente al vacío, entre lo que el alumno ya conoce y lo que él necesita conocer, antes que él pueda aprender, significativamente, la tarea propuesta” (Ausubel Novak y Hanesian, 1983,p.232) .

Ausubel enfatiza entonces la importancia de que los nuevos aprendizajes que se le planteen a los niños y niñas, puedan ser percibidos por ellos o ellas como significativos, es decir importantes, relevantes, útiles y coherentes; por lo cual en el caso particular de la enseñanza aprendizaje de la historia esta recomendación es particularmente relevante.

Según Otaño (citado en León, Pereira y Castro, 2004), para que un aprendizaje sea significativo deben darse cuatro condiciones:

- a) significatividad lógica: el contenido debe estar bien construido, ser lógico, coherente y ordenado

- b) funcionalidad: es decir debe tener aplicación práctica
- c) significatividad psicológica: el alumno o alumna debe tener las herramientas necesarias para comprender el nuevo aprendizaje
- d) actitud favorable: es decir el alumno o alumna debe mostrar motivación e interés en torno al nuevo aprendizaje

Por tanto, un aspecto de alta relevancia para que un aprendizaje sea significativo es que el o la docente se tome el tiempo y la molestia, al inicio de cada tema nuevo, de hacer dos procesos: primero, relacionarlo explícitamente, y en varias oportunidades mientras se cubre la materia, con conocimientos previos, y relacionarlo con elementos, experiencias, vivencias concretas anteriores. Para esto se requiere que realice un pequeño diagnóstico o evaluación de lo que saben de antemano sobre el tema. Esto es, particularmente, importante en relación con conceptos históricos, dada su naturaleza y la importancia de partir de lo que “intuyen” o “saben”. Segundo, es “ubicar” los contenidos en la estructura general de la materia, y en particular con otros conceptos más generales. Esto le permite al alumno o alumna hacer una vinculación de forma tal que el aprendizaje no queda “suelto” y, por otra parte, le ayuda al docente y al estudiante a ir definiendo las partes que van conformando el concepto o materia. .

La utilidad práctica o funcionalidad de lo que se está aprendiendo, también, tiene que hacerse explícita, pues en muchos casos, esto no se hace y el o la docente simplemente asume que es evidente. Se requiere por tanto, que se señalen las vinculaciones, tanto antes como después de introducir la información. Esto está vinculado, especialmente, a

relaciones causa-efecto, que muchos niños y niñas tienen dificultad en comprender, incluyendo en conceptos como historia, como se verá más adelante.

Para Ausubel, Novak y Hanesian (1983), el aprendizaje puede ubicarse en dos dimensiones independientes: la de repetición –aprendizaje significativo (en la que se privilegia lo significativo) o la dimensión recepción-descubrimiento. Dependiendo de cómo se presente la situación de aprendizaje, ésta puede conducir a un aprendizaje significativo. Por tanto, Ausubel (citado por Schunk, 2000) plantea que lo más importante es cómo se propone el proceso de aprendizaje; así para este autor, tanto la enseñanza por recepción, o expositiva como por descubrimiento pueden llegar a ser medios importantes de aprendizaje. Por ejemplo, en el modelo de “recepción” se propone que el o la docente inicie con ideas generales sobre un tema, para luego dividir las ideas y vincularlas con lo que el o la estudiante ya conoce. Para esto, como menciona Schunk (2000), “...las lecciones han de estar bien organizadas, los conceptos ejemplificados de varias formas y erigidos unos sobre otros de modo que los discípulos posean los conocimientos previos para beneficiarse de la enseñanza”(p.197).

Para la enseñanza expositiva, Ausubel (1978), propone lo que él denomina “organizadores” de diversa índole (temáticos, expositivos, comparativos). Estos constituyen formas de presentar el material al iniciar una lección; por ejemplo, en los temáticos, se recomienda hacer referencia a otros componentes del concepto (generalmente se requiere que se haya dado cierto desarrollo de éste); en los expositivos, se propone que se den definiciones de conceptos y generalizaciones; y en los comparativos, que se hagan analogías con otros temas familiares. Estos “organizadores” pueden ser más útiles en los

últimos niveles de primaria o en el nivel de secundaria, pues asumen cierto nivel de desarrollo cognitivo. Por otra parte, para la enseñanza por descubrimiento, se propone que el abordaje de un tema se inicie con un proceso o ejercicio de descubrimiento que promueva la curiosidad, el interés y la relación con aprendizajes previos.

Como lo menciona Ausubel, (citado por Schunk, 2000), "...el aprendizaje significativo consiste en la adquisición de ideas, conceptos y principios, al relacionar la nueva información con los conocimientos en la memoria" (p. 196). En este sentido, la tarea clave del educador, para poder aplicar estrategias constructivistas es conocer qué saben sus alumnos o alumnas de un tema y luego, planificar la lección de modo que ésta se ubique en el nivel cognitivo de comprensión del concepto de la mayoría, y determinar acciones adicionales para quienes no logran ese mismo nivel, sea porque están más adelantados o más atrasados en el proceso. En este sentido, para Schunk (2000),

El aprendizaje es significativo cuando el nuevo material guarda una relación sistemática con los conceptos pertinentes de la memoria de largo plazo, es decir, el nuevo material, expande, modifica y elabora la información de la memoria. El significado también depende de variables personales como la edad, las experiencias, la posición socioeconómica y los antecedentes educativos. Las experiencias determinan si los estudiantes encontrarán significativo el aprendizaje ( p. 196).

Por su parte, Ausubel y otros ,(1983) plantean que es posible clasificar las variables del aprendizaje en categorías intra personales (factores internos del alumno) y situacionales (de la situación de aprendizaje).



De las variables intrapersonales, estos autores mencionan las siguientes:

- a) la estructura cognoscitiva existente hasta ese momento en torno a la construcción de un concepto, y sobre la cual se llevaría a cabo el siguiente aprendizaje.
- b) la disposición que se muestra en el marco del desarrollo intelectual para llevar a cabo el nuevo aprendizaje
- c) las capacidades cognitivas que tiene el niño o niña
- d) los aspectos motivacionales y actitudinales
- e) los factores de la personalidad y de ajuste personal que afectan el aprendizaje

Por otra parte, en referencia a los factores situacionales o externos, estos autores (Ausubel y otros, 1983), mencionan:

- a) la práctica, incluyendo su frecuencia y forma
- b) el ordenamiento de los materiales de enseñanza, en cuanto a lógica, secuencia y velocidad, entre otros aspectos
- c) los aspectos sociales y de clima psicológico, por ejemplo, el nivel de cooperación y competencia
- d) las características del educador, tanto en cuanto a sus características personales como habilidades personales.

Como puede observarse, desde esta perspectiva, Ausubel es uno de los constructivistas que le da un lugar al tema de las prácticas y repeticiones, las cuales a su juicio, también forman parte del proceso de instrucción. No obstante, señala la importancia de determinar las mejores estrategias para la presentación, metodología y estructura del material que se

presenta, asuntos de particular importancia en el proceso de enseñanza aprendizaje de conceptos como tiempo y espacio.

Otaño, (citado por León, Pereira y Castro, 2003), haciendo un comentario sobre el enfoque de aprendizaje significativo, plantea que:

En la educación infantil, hablamos de observación, acción y experimentación de la realidad, ya que en esa dinámica el niño expresa lo que sabe, aplicándolo a situaciones diferentes, descubre lo correcto o no de su acción, corrigiéndola si es necesario, aplica el nuevo aprendizaje a nuevas situaciones y va siendo consciente de los procesos que le llevan a aprender y comprender el mundo( p.87).

En el proceso de construir conocimientos, los niños y niñas inician observando y actuando sobre los objetos; etiquetándolos y dándoles nombres que inicialmente son palabras solas. Luego las van hilando, generalmente con verbos y otras formas del lenguaje, hasta el punto de que como mencionan Ausubel et al (1983), “la tarea del aprendizaje consiste en captar el significado de nuevas ideas expresadas en forma de proposiciones. La proposición nueva (o idea compuesta) se relaciona con la estructura cognoscitiva para producir un nuevo significado compuesto” (p. 94 ).

En resumen, el enfoque de Ausubel (Schunk,2000), enfatiza la importancia de la significatividad del aprendizaje y para que esto se logre, se requiere tomar en cuenta los aspectos individuales y situacionales, pero principalmente las estrategias de presentación de los contenidos, la promoción del descubrimiento y la recepción de nuevos aprendizajes que

estén debidamente estructurados, organizados y relacionados con los aprendizajes anteriores. Estas sugerencias son particularmente relevantes en relación con el aprendizaje de conceptos históricos.

#### **2.4. La teoría de Bruner**

Para Bruner (citado por Schunk, 2000), “...el funcionamiento intelectual está determinado por una serie de avances tecnológicos en el uso de la mente” (p. 192), los cuales dependen fundamentalmente del desarrollo lingüístico y de la asistencia al sistema educativo. Según su teoría, al inicio los niños y niñas reaccionan, principalmente, siguiendo los estímulos, pero conforme avanzan en su proceso de desarrollo, van logrando dar respuestas más variadas.

Para Bruner (1963) son básicos a ) los procesos cognitivos, b) los patrones de crecimiento, c) los modos de representación del conocimiento y la teoría de la instrucción. A continuación se brinda una breve explicación de estos:

a) Según Matamoros y Méndez (citados en León, Pereira y Castro, 2004), los procesos cognitivos incluyen la conceptualización, la resolución de problemas, el reconocimiento perceptual y el pensamiento.

b) Según Bruner (1969) los patrones del crecimiento intelectual se fundamentan en la relación estímulo-respuesta, la interiorización (de hechos vividos), la codificación de la información, así como la capacidad para expresar ideas y deseos.

c) Por otra parte, Bruner (1996), plantea que existen tres formas de representar el conocimiento, que él denomina actos, íconos y símbolos. La primera se refiere a respuestas motoras, es decir a acciones concretas que el niño o las niña realiza; muchas implican movimientos y destrezas motoras gruesas, finas, perceptuales y de pensamiento y coordinación. La icónica la representan imágenes mentales sin movimiento, generalmente forman parte del pensamiento del niño o niña que ya ha logrado el dominio del concepto de permanencia, es decir, ya tiene una imagen de objetos, lugares y personas aunque no los tenga al frente. También, pueden evidenciarse en ilustraciones o dibujos, que en el caso del aprendizaje de conceptos históricos pueden constituir un recurso relevante para poder visualizar los eventos que se estudian. El tercer nivel implica el uso de símbolos para procesar información, incluyendo lenguaje y matemáticas; con los símbolos se pueden desarrollar los conceptos abstractos, como por ejemplo, los valores. Esto último permite hacer representaciones en forma más flexible y más elaborada.

d) En relación con la instrucción, Bruner (1996) propuso que la educación es un medio para estimular el desarrollo cognitivo, pero que para que éste sea efectivo, debe estar ajustado a las capacidades cognoscitivas de los niños(as). Él insistía en la importancia de enseñar las nociones básicas o esenciales de las disciplinas, para que sobre ellas, se puedan construir los conceptos más elaborados. Al inicio estos deben enseñarse en forma sencilla y conforme avanzan en el sistema educativo, deben ir siendo elaborados cada vez a niveles más complejos.

Los planteamientos de Bruner antes mencionados, tienen diversas implicaciones en el quehacer del aula:

a) los procesos cognitivos forman parte del proceso de construcción del conocimiento; aunque Bruner no lo plantea así, otros autores han hecho énfasis en la importancia de tomar en cuenta los diferentes niveles de complejidad de los procesos cognitivos; por ejemplo, es diferente identificar o describir algo, que llevar a cabo un análisis o construir una hipótesis; en este sentido los conceptos históricos proponen retos particulares, como se describirá más adelante.

b) Bruner recuerda el rol del patrón de estímulo respuesta, que aunque no forme parte del enfoque tradicional del constructivismo, sí representa un proceso que se da constantemente en el aula. Es importante recordar que entre más grande sea el grupo con el que se trabaja, más se tendrán que utilizar estímulos que conduzcan a las reacciones o respuestas deseadas, en términos de que todos los alumnos y las alumnas logren llevar a cabo ejercicios, o hacer tareas o trabajos que se les piden en el aula.

c) Con respecto a los niveles de representación, es importante recordar que tanto en el aula preescolar como escolar, los aprendizajes que involucran acción física concreta son más potentes en sus efectos que los que utilizan lo gráfico.

d) El punto cuarto, respecto a la importancia de ajustar lo que se le ofrece a los niños y las niñas con su desarrollo cognitivo pareciera obvio, no obstante es necesario recalcar la importancia de ese “empate” o “encaje”.

Por otra parte, el aprendizaje por descubrimiento, que fomenta el aprendizaje significativo, y al cual Bruner también se adscribe, es una estrategia inductiva, en la cual los estudiantes pasan de identificar u observar casos concretos o ejemplos a formular generalizaciones o reglas, de allí a conceptos o principios (Schunk, 2000). En el caso del aprendizaje de la historia, ésta presenta mayores dificultades, asunto que se tratará en el aparte correspondiente al aprendizaje de este concepto.

Es importante aclarar que para Bruner (1996) “El descubrimiento, ya sea del escolar o bien del científico que ara en la frontera de su campo, es en esencia cuestión de reordenar o transformar las evidencias de tal modo que se pueda franquear los datos así reagrupados para obtener nuevos discernimientos” (p. 194).

Para que se pueda dar el proceso de descubrimiento, se requiere de ciertas condiciones: ambiente de aula favorable, disposición del estudiante, compatibilidad entre ellos, motivación, práctica de las habilidades, y el uso apropiado de la información en la solución de problemas (Bruner, 1996). Es decir, el aprendizaje es el resultado de la interacción de factores internos y externos, en el cual intervienen elementos cognitivos y otros que no lo son. Por tanto, esta misma autora hace referencia a que para Bruner, el niño o niña no solamente aprende de las instituciones educativas, sino que también lo hace de otros modelos de conducta emocional, moral e intelectual que le rodean (Méndez, 1998).

Bruner (1996) en relación con las habilidades generales y específicas del aprendizaje, propone que “...las concepciones sobre el aprendizaje no son del todo buenas o malas, que hay que juzgarlas a la luz de condiciones como la naturaleza de la tarea por aprender, el tipo de aprendizaje que se desea y las características que los estudiantes aportan a la situación” (p.235).

Asimismo, para Bruner (citado por Abarca, 1990), “el crecimiento intelectual involucra la capacidad de expresar a los otros y a sí mismo, por medio de palabras, las acciones que uno ha realizado o realizará” (p.20).

Desde esta perspectiva, el lenguaje le permite al estudiante codificar, analizar y ordenar su entorno y está estrechamente relacionado con su desarrollo cognitivo. Para Abarca (1990), Bruner ha hecho análisis profundos acerca de los problemas educativos y del quehacer de los educadores, buscando los medios para que los estudiantes descubran sus propias formas de resolver problemas, de enfrentarse a situaciones nuevas y de transferir lo aprendido a experiencias diversas. El adulto ayuda al niño a “armar” la estructura para su aprendizaje, por lo que “el currículo debe ser graduado, coherente, secuento y bien planificado tomando en cuenta los elementos fundamentales del desarrollo mental y cómo este ocurre” (Abarca, 1990, p.3). Por esto, los contenidos deben estar cuidadosamente seleccionados y deben ir demostrando cada vez mayor complejidad; para Bruner (citado en Abarca, 1990) este proceso debe darse en forma de “espiral”, de modo tal que el concepto se vaya construyendo cada vez en niveles más elaborados y que se revise periódicamente el proceso.

Por tanto, desde la perspectiva planteada, el currículo no debería estar basado en materias o contenidos, sino más bien debería centrarse en enseñar a enfrentarse a problemas, a buscar soluciones, a generar hipótesis y a plantearse alternativas creativas, por lo cual Bruner propone que “se debe estudiar más lo posible que lo alcanzado” (Bruner, citado por Abarca, p.3).

Asimismo, Bruner (citado por Matamoros y Méndez, 1994) propone que un programa de estudios “...debe realizarse alrededor de grandes cuestiones, principios y valores que una sociedad considera de continuo interés para sus miembros” (p.28). Es decir, la

propuesta de formular un nuevo currículo debería tomar en cuenta, entonces, no solamente los conceptos matemáticos, científicos, sociales, entre otros, que se deben aprender y dominar, sino también, los principios y valores que deben aprenderse y enseñarse; posiblemente no solo como ejes transversales que a menudo pasan desapercibidos, sino como contenidos o asuntos a tratar en la clase, con igual cuidado y detalle que las materias que usualmente se imparten.

Para Bruner (1996), el aprendizaje requiere de tres procesos simultáneos: la adquisición de información nueva, contraria o sustitutiva de la que se tenía; la transformación del conocimiento para utilizarlo en nuevas tareas; la evaluación, como forma de comprobar si el abordaje que se ha hecho de la información es correcto o no.

Es importante recordar que todo proceso de enseñanza-aprendizaje no es lineal, y que cada aprendizaje implica muchos procesos simultáneos, cada uno de los cuales interactúa dinámicamente con los otros y que el resultado final depende, tanto de factores internos como externos a la persona.

Bruner (1996) propone muchas sugerencias de tipo práctico; integrándolas, sugiere, entre otras:

-compatibilizar lo que se va a aprender con lo que ya se conoce, para lo cual se requiere por parte del docente, dominar la materia y reconocer la relación existente entre los diferentes conceptos,

-promover la discusión activa en el aula

-aplicar los conceptos a la vida del estudiante



- proponer pocas ideas a la vez, utilizando la técnica del contraste (es decir, el concepto opuesto)
- pedirle al estudiante ejemplos sobre las situaciones estudiadas y las acciones que se deben realizar para llevar a cabo un proceso
- señalar los puntos esenciales de una lectura
- relacionar aspectos teóricos con asuntos prácticos, utilizando situaciones concretas
- estimular el descubrimiento y la capacidad para razonar y resolver problemas

La aplicación de estas ideas, al igual que otras que se han mencionado en capítulos anteriores, permitirían que en las aulas costarricenses se pueda ir logrando un aprendizaje cada vez más constructivista, significativo y duradero, de forma tal que, conceptos como tiempo e historia puedan ser realmente aprehendidos por los y las estudiantes, y que estos puedan ser útiles y aplicables en la vida diaria y en la comprensión de los fenómenos sociales que se viven.

## **2.5. La teoría de Vygotsky (1896-1934)**

Vygotsky (1962), psicólogo ruso cuyo trabajo se realizó en las primeras décadas del siglo pasado, pero no fue divulgado hasta el año 1962, cuando fue traducido por primera vez al inglés, enfatizó en su teoría los aspectos externos que rodean al individuo, particularmente el contexto socio-cultural e histórico, y recalcó la importancia de la interacción social como un importante mecanismo de aprendizaje, por lo cual el adulto, según este autor, tenía la responsabilidad de organizar y dirigir ese proceso y de ofrecerle a los niños y las niñas, las condiciones óptimas para que éste se pueda dar.

Vygostky (1962) enfatizó que todas las actividades cognitivas fundamentales tienen lugar en el marco de la historia social y que los aprendizajes son producto del desarrollo socio-histórico. Su propuesta como tal, incorpora el componente histórico como algo vital al proceso de enseñanza aprendizaje y de comprensión de la realidad.

Es decir, para este autor, el conocimiento se construye por medio de operaciones y habilidades cognoscitivas que surgen a partir de la interacción social, por lo que las funciones psicológicas superiores se dan primero en el plano social y luego en el nivel individual (Vygotsky, 1978). Según este investigador, el conocimiento es primero un fenómeno social y luego individual, ya que la cultura y la historia definen en gran medida los contenidos del conocimiento que se adquiere.

Desde la visión de Vygotsky, la historia de la sociedad en que se desenvuelve el niño o niña interviene, significativamente, en los procesos de aprendizaje, así como las experiencias durante su vida y en forma muy relevante, el lenguaje, que es el instrumento crucial para el proceso de aprender a pensar. Este autor investigó, con mucho interés, al inicio del siglo pasado, si el pensamiento era idéntico al lenguaje, (como lo consideraban los conductistas), o si el pensamiento era separado del lenguaje, (como lo consideraban quienes enfatizaban la introspección), o si sería que el pensamiento y el lenguaje son funciones separadas pero que se intersectaban y se modificaban una a otra? (Vygostky, 1962).

Sus investigaciones le condujeron a concluir que cuando el niño o la niña es de muy corta edad, existe una separación total entre el lenguaje y el pensamiento, pero que conforme avanza en su desarrollo, estos empiezan a traslaparse, de forma tal que al final, casi se sobreponen uno al otro, aunque aún se da un poco de pensamiento sin verbalización (como cuando la persona trabaja con herramientas), y algún lenguaje sin conceptualización, como cuando se canta o se repite una canción o algo que ha sido memorizado (Vygostky, 1962).

El desarrollo cognitivo final dependerá, en gran medida, de la calidad del desarrollo lingüístico que la persona tenga, pues entre más simple o primitivo el lenguaje, así también, será el pensamiento; por lo que en contextos donde el lenguaje es variado y estimulante, se logrará un mayor desarrollo conceptual.

Por otra parte, para Vigoskty, el aprendizaje y los cambios que se dan en las estructuras cognitivas son producto de dos factores principales: los estímulos que recibe del entorno y el aprendizaje mediado; en este último caso, se cuenta con un agente mediador, que es el docente, quien fundamenta su accionar y la selección y organización de los estímulos en su cultura, sus intenciones y sus emociones.

Según (Vygotsky, 1978), la mediación involucra tres elementos: el organismo receptor, el estímulo y el mediador. Existen dos clases de instrumentos mediadores; uno, las herramientas que son de tipo físico u objetos; y otro, el signo o símbolo, que modifica cómo la persona actúa con su entorno. Por tanto, según este autor, en las aulas se requiere trabajar con ambos tipos de instrumentos para lograr el aprendizaje.

También, Vygotsky (citado en Crain,2005), destaca la relación entre la enseñanza y el nivel de desarrollo del pensamiento y propone, en este contexto, “las zonas de desarrollo”, que para él son: la zona de desarrollo real (ya lograda por el niño o la niña y por lo tanto, puede realizarla en forma independiente), la zona de desarrollo potencial (a la que se aspira) y la zona de desarrollo próximo (en la cual requiere apoyo o mediación de otra persona).

Para Vygotsky, la zona de desarrollo próximo es “La distancia entre el nivel real de desarrollo –determinado por la solución independiente de problemas- y el nivel del desarrollo posible, precisado mediante la solución de problemas con la dirección del adulto o la colaboración de otros compañeros más diestros” (Vygotsky, citado en Schunk, 2000, p. 215).

Según este autor, el desarrollo infantil evoluciona a través de la participación del niño en actividades ligeramente distantes de su competencia (en su “zona de desarrollo próximo”), con la ayuda de adultos u otros niños más hábiles....de este modo la zona de desarrollo próximo es una región dinámica, sensible al aprendizaje de las destrezas propias de la cultura en la que el niño se desarrolla, participando en la solución de problemas junto a otros miembros de su grupo cultural que tienen una experiencia mayor” (Vygotsky, 1978).

De acuerdo con este autor (citado en Rogoff, 2000), conforme el niño va aprendiendo con otros, también, ajusta el ritmo y forma de aprendizaje que le ofrecen los adultos. Para Rogoff ( citado en León, Pereira y Castro, 2004, p.99) “...el desarrollo cognitivo

consiste en llegar a descubrir, entender y manejar problemas concretos, ampliando los instrumentos intelectuales heredados de las generaciones anteriores y los recursos sociales que proporcionan otras personas”. Este énfasis de aprendizaje “comunitario” incluye entonces, lo que aportan los adultos, los compañeros y, también, las distintas organizaciones o instituciones de la sociedad donde habita el niño o niña.

Según Bruner (citado en Schunk, 2000) “la zona próxima de desarrollo incorpora la idea marxista de actividad colectiva, en la que quienes saben más o son más diestros, comparten sus conocimientos y habilidades con los que saben menos para completar una empresa” (p. 215).

Desde el punto de vista del desarrollo conceptual, Vygostky (1978) inventó una prueba que le permitió concluir, después de aplicarla a cientos de sujetos, que ellos y ellas pasaban por tres fases en el proceso de construcción de conceptos:

-En la primera etapa, en preescolar, agrupan en forma desorganizada los objetos, iniciando con procesos de ensayo-error, hasta llegar a un nivel de reagrupamiento de los objetos sobre la base de aspectos visuales.

-En la segunda etapa, generalmente en edad escolar, logran pensar en “complejos”, es decir agrupaciones que son de tipo concreto y de hecho, no abstractas o lógicas. Presentan cinco sub fases durante este período, que van desde la asociación por elementos perceptuales, hasta llegar a un nivel de seudoconcepto, en el cual inicia la agrupación basada en razonamiento conceptual.

Para Vygostky (1962) existe una distinción importante entre un seudoconcepto y un concepto verdadero: la verdadera conceptualización requiere que el niño o niña, espontáneamente, agrupe objetos con base en una característica abstracta que él o ella percibe y, no simplemente, sobre la base de etiquetas establecidas que se le han enseñado a utilizar con otras agrupaciones semejantes... los seudoconceptos predominan sobre todos los “complejos” (elaboraciones más complejas) en la vida de los niños y niñas preescolares por la sencilla razón de que en la vida real, los “complejos” que corresponden a los significados de las palabras no son, espontáneamente, desarrollados por el niño o niña; sino que las líneas en que se desarrollan los complejos son predeterminadas por los significados que los adultos les han dado a las palabras.

-En la tercera etapa, generalmente en el inicio de la adolescencia, se evidencia la construcción de conceptos en dos procesos: el análisis (separar, es decir identificar lo que es común y lo que es diferente, basados en una sola característica) y la síntesis (el juntar elementos que tienen características en común). Este juego entre el análisis y la síntesis es lo que permite el desarrollo de los verdaderos conceptos, desde la perspectiva de Vygostky (Thomas, 1979, p.342).

Puede observarse de esta propuesta del proceso de construcción de conceptos, que se le da particular importancia a la capacidad de agrupación, que se inicia por criterios perceptuales o visuales, hasta llegar, en la adolescencia a la agrupación por categorías abstractas y al desarrollo de habilidades para el análisis y la síntesis. Se observan aquí algunas similitudes con las etapas descritas por Piaget, aunque el énfasis de lo externo, lo social y lo histórico diferencian ambas perspectivas.

La postura de Vygostky es un ejemplo de constructivismo dialéctico porque recalca la interacción de los individuos y el entorno. La afirmación más polémica de Vygostky fue que “todas las funciones mentales superiores se originan en el medio social” (citado por Schunk, 2000, p. 214.). Una vez que se dominan los símbolos (lenguaje, numeración y escritura), el siguiente paso es usarlos para influir y regular los pensamientos y los actos propios.... que pertenecen al tema de autorregulación, que incluye la importante función del habla privada” (Schunk, 2000, p. 214).

Como lo menciona Schunk (2000), si bien es cierto el factor social es muy relevante en el aprendizaje, se sabe ahora que los niños pequeños se imaginan gran parte del conocimiento acerca de la operación del mundo antes de tener oportunidad de adquirirlo de otros o de la cultura en que viven, y que ciertos conceptos no, necesariamente, se derivan de la interacción con el medio.

Una de las aplicaciones prácticas de la teoría de Vygotsky (1978), se refiere al “andamiaje educativo” que propone identificar y controlar aquellos elementos de la tarea que están más distantes de las capacidades del estudiante, para que se concentre en los que puede captar con rapidez . Estos andamiajes tienen cinco funciones: brindar apoyo, servir como herramienta, ampliar el alcance del sujeto, permitir la realización de tareas que de otro modo serían imposibles y usarse selectivamente cuando sea necesario” (Schunk, 2000, p. 216).

Implica que el docente brinde más apoyo e información al inicio, luego va asignando más tareas a los alumnos, hasta que finalmente puedan hacerlo solos, aunque el andamiaje

luego debe ser cambiado para iniciar otro aprendizaje. “Se incita al estudiante a que aprenda dentro de la zona de desarrollo próximo” (Schunk, 2000, p. 216). Estas sugerencias son particularmente relevantes en la construcción de los conceptos históricos.

Para Crain (2005), “...por tanto, Vygotsky trató de crear una teoría que incorporara un equilibrio entre dos líneas del desarrollo, una la línea “natural” que surge de dentro del niño y otra, la línea “socio-histórica”, que influye sobre el niño desde afuera” (p.194).

Sus ideas generaron mucho entusiasmo, no solamente porque eran excitantes, sino porque se consideró que permitirían la construcción de una psicología que ayudaría a crear una sociedad socialista. (Crain, 2005). Desde la perspectiva marxista, la historia es un proceso dialéctico, una serie de conflictos y resoluciones, que son generalmente de índole social y económico, por lo que Vygotsky le dio un énfasis particular a la producción y al uso de herramientas o instrumentos, incluido el lenguaje.

En este marco, Vygotsky consideró que las personas también tienen “herramientas psicológicas” para dominar su propia conducta, denominando a éstas como “signos”, y argumentó que no se podría comprender el pensamiento humano si no se examinaban los signos que provee la cultura (Crain, 2000). Para él, el signo más importante es el lenguaje, que es el instrumento que permite liberar el pensamiento y la atención del momento inmediato, para poder pensar en el pasado y el futuro. Para Vygotsky, cuando las personas usan signos, están manifestando una conducta mediada, es decir, no solamente, están respondiendo a estímulos (como lo considerarían los conductistas), sino que sus respuestas son mediadas por estos signos. Para él, los tres signos principales eran el



lenguaje oral, los números y la escritura; y estos signos culturales tenían un impacto muy importante en el desarrollo cognitivo, especialmente después de los dos años de vida (Crain, 2005).

Por ello, consideró que la instrucción es indispensable para el desarrollo de estos signos, pues estos no surgen, espontáneamente, en los niños, ya que aunque ellos pueden desarrollar algunos conceptos por sí solos, requieren de la instrucción para alcanzar los niveles de pensamiento abstracto.

Un planteamiento interesante de Vygotsky, es que entre los instrumentos o herramientas que estudió, incluyó la memoria. Según sus investigaciones, los niños de 4 a 8 años no logran tener consciencia de sus capacidades ni limitaciones en relación a la memoria, y por tanto no logran utilizar ayudas de memoria, mientras que los más grandes, de 9 a 12 años están en mejores condiciones de aprovechar ayudas y mejorar su rendimiento. Estos estudios constituyeron esfuerzos pioneros en relación con el tema de la metacognición, o la consciencia que las personas tienen de sus propios procesos de pensamiento, en este caso la memoria.

El trabajo de Vygostky y de Piaget ha sido motivo de muchos análisis. Como se mencionó anteriormente en el aparte relacionado con Piaget, este autor enfatiza los procesos internos de construcción que el propio niño o niña realiza, dándole poca importancia a los procesos de instrucción, y haciendo de ellos más bien una crítica. No obstante, Vygostky propone que si en el desarrollo cognitivo solamente se dieran los descubrimientos e inventos de los niños, su aprendizaje no iría muy lejos (Crain, 2005).

Vygostky plantea que se dan dos tipos de conocimientos, los que él denomina “científicos” y los espontáneos o diarios. Los primeros son enseñados por los adultos u otras personas, mientras que los segundos los genera espontáneamente el propio alumno o alumna. Para los primeros, se requiere instrucción, la que es muy útil por cuanto le ofrece a los niños marcos de referencia más amplios que sus propias experiencias. La instrucción puede tener dos beneficios: uno genera consciencia en el pensamiento de los niños; es decir, les ayuda a comprender que lo que originalmente es sólo un caso o ejemplo puede convertirse en una categoría o en un sistema más amplio de categorías; desde este enfoque, no es sino hasta este punto, que el niño realmente ha logrado el dominio de un concepto. Además, le permite al niño el uso del concepto, para otros propósitos. Por ejemplo, al aprender a leer y escribir, los niños y niñas deben utilizar sistemas más formales y abstractos, lo que los fuerza a tomar consciencia de los procesos mentales. Vygostky (citado en Crain, 2005, p. 212) decía que “escribir le da consciencia a la verbalización” .

Para Vygostky (citado en Crain, 2005, p.212), “tanto los conceptos espontáneos como los científicos tienen sus propias virtudes” , aunque para él, los de tipo científico son los que lideran el camino; es decir la instrucción impulsa el desarrollo mental y cognitivo. La instrucción interactúa con el desarrollo en formas complejas, que como decía Vygostky, aún requieren de más estudio e investigación, pues estos procesos no son lineales ni necesariamente predecibles.

Por tanto, el maestro no puede prescribir la forma en que el niño aprende. El docente puede crear un currículo que avanza paso a paso, pero esto no quiere decir que el niño se desarrollará de acuerdo con el programa del docente. El desarrollo

tiene sus propios ritmos. A pesar de esto, la enseñanza del adulto es necesaria. Sin ésta la mente del niño no avanzará mucho (Vygostky, 1962).

En síntesis, Vygostky fue un teórico dialéctico, quien creía que la vida está llena de contradicciones y que lo que se requería era estudiar qué pasa cuando se enfrentan fuerzas opuestas. En esto orientó el estudio del desarrollo en nuevas direcciones y aunque él no se preocupó mucho por las críticas de los “desarrollistas”, en términos de que los niños o niñas debían estar listos para aprender, sostuvo que lo importante era la instrucción y el impulsarles a un mayor nivel de dominio de los conceptos. Más recientemente quienes investigan el desarrollo conceptual desde esta perspectiva (Rogoff 2000 y otros), han integrado los elementos internos, como los intereses y el entusiasmo al proceso de aprendizaje, y ahora comparten el punto de vista de los teóricos del desarrollo, quienes defienden la tesis de que los niños y las niñas deben ser quienes toman la iniciativa con respecto a su desarrollo y que no deben ser presionados por factores externos. Vygostky (citado en Crain, 2005) sostiene que el o la estudiante no es responsable de todo su aprendizaje, sino que la sociedad es responsable de proveerle los instrumentos o herramientas intelectuales, que ya ha desarrollado a través de la historia, lo que implica darle instrucción y apoyo. Asimismo, implica conocer y valorar la historia a profundidad, pues sin este conocimiento, según este autor, no se comprende la realidad ni se puede influir sobre su transformación.

## **2. 6. La construcción de conceptos**

En esta segunda parte de la fundamentación teórica, se presenta primero una introducción referente al papel de las Ciencias y los Estudios Sociales y su relación con los dos conceptos en estudio: tiempo e historia. Posteriormente, se trata el tema del concepto tiempo, su definición y sus componentes, así como el proceso de construcción que éste sigue y las experiencias de enseñanza-aprendizaje que se pueden utilizar. Respecto a este concepto se analizan, también, los objetivos propuestos en el Programa de Estudios Sociales del Ministerio de Educación Pública. En forma similar, se trata el concepto de historia, sus definiciones, el proceso de construcción y de enseñanza aprendizaje, así como los objetivos estipulados por el Ministerio respectivo.

### **2. 6.1. Contextualización: Las Ciencias Sociales**

Las Ciencias Sociales, área disciplinaria en la cual se enmarca el estudio de los dos conceptos a considerar en este trabajo: tiempo e historia, es definida como el conjunto de disciplinas que analiza a la persona como sujeto social con derechos, que se desenvuelve en el espacio y en el tiempo, requiriéndose un proceso complejo de experiencias y aprendizajes para desarrollar dichas nociones en los diferentes contextos: social, espacial, temporal, tecnológico, económico, político y cultural (Goris, 2006), en que cada ser humano se desenvuelve.

Tradicionalmente, según Goris (2006), se considera que los diferentes componentes de los aprendizajes vinculados a los estudios sociales, como las listas e inventarios de tipos de casas, medios de transporte, ríos, estaciones, entre otros, parecen “sin relación entre sí, sin

dependencia, sin vinculación con los niños ni los hombres, sin cambios a través del tiempo, descriptivo, estático...sin crisis ni conflictos.” (Goris, 2006, p.28). Esta forma de enseñar los contenidos de las Ciencias Sociales ha conllevado a aprendizajes poco significativos y duraderos, al menos en el nivel de la educación formal, por lo que según esta autora, se requiere un cambio de paradigma en la enseñanza de estas materia (Goris, 2006).

Especialmente, en el caso de la educación inicial, el objetivo de las Ciencias Sociales es estudiar el ambiente, caracterizado por un entramado de relaciones sociales y naturales (Goris, 2006, p.35), es decir, es un elemento complejo, multidimensional, cambiante, situacional y además, con un marcado componente personal de interpretación. Por ejemplo, Goris (2006), utiliza, para trabajar con niños y niñas pequeñas en la educación inicial, un tema como “la plaza” del pueblo o comunidad, “la cuadra” del centro educativo y realiza con cada uno de ellos un análisis de su función social, dimensión espacial, temporal, tecnológica, política, cultural. Goris (2006) plantea luego, a partir del trabajo de Serulnicoff (citada en Goris, 2006), las ideas organizadoras alrededor de las cuales se requiere analizar los conceptos en ciencias o estudios sociales: la complejidad, la multicausalidad, la realidad como construcción social, el cambio social, el conflicto social, la diversidad cultural, la desigualdad social y la mirada relativa. De acuerdo con su propuesta, todo tema, incluyendo los dos mencionados, requieren ser analizados a la luz de cada una de estas ideas organizadoras, para poder comprenderlos en su integralidad e interactividad.

Según Giacobbe (2003), “teniendo en cuenta que todo grupo humano vive en un tiempo y en un espacio determinados, y que es ese tiempo y espacio donde los hombres (y mujeres) van armando su sociedad, las dos ciencias básicas son la geografía y la historia “(p.78).

Agrega, citando a Thompson: “La teoría social debe reconocer, como no lo ha hecho con anterioridad, la intersección espacio-tiempo como elemento esencialmente contenido en toda la existencia social. El espacio y el tiempo deben ser comprendidos como fronteras del análisis social, como marcos de referencia dentro de los cuales tiene lugar la vida social” (Giacobe, 2003, p. 79).

Por otra parte, Carretero (2005), propone que si bien las Ciencias Sociales deben reconocer las inter-relaciones entre las diferentes ciencias que la componen; no obstante, recalca la importancia de “enfaticar el papel de la enseñanza de la historia más allá de lo que se ha hecho hasta la fecha (p.10)... la otra razón que no podemos dejar de mencionar es la escasez de trabajos empíricos y teóricos sobre el tema, sobre todo, si se compara con las matemáticas o las ciencias experimentales (p.10)... y para impulsar la posición de que las ciencias sociales y la historia son esenciales, tanto para favorecer un adecuado desarrollo cognitivo como la formación de ciudadanos responsables, críticos y dueños de su propio destino” (p.10).

La enseñanza de los dos conceptos a considerar en el presente trabajo se ubica en el Programa de Estudios Sociales, motivo por el cual se revisan, además, de los alcances de esta materia, algunas estrategias para su enseñanza. Según Goris (2006), algunos procedimientos para la enseñanza de las Ciencias Sociales en el Jardín incluyen:

- a) formular preguntas
- b) adquirir información
- c) presentar información
- d) explicar la información

- e) interpretar
- f) valorar la información
- g) buscar alternativas de solución
- h) imaginar los sentimientos y puntos de vista de otros (Goris, 2006, p.76)

Según Restrepo (2003), los Estudios Sociales tienen que tomar en consideración no solamente otros niveles de conocimiento, sino también, lo local; esto introduce elementos muy variados según la comunidad de que se trate. Como lo menciona este autor; “no se trata de permanecer en lo puramente local, sino de poner a conversar los saberes más próximos con aquellos que las ciencias sociales han producido en torno a la sociedad y al mundo. Para este autor, los Estudios Sociales deberían favorecer la educación para la conciudadanía y para la vida activa; esos constituyen los dos pilares centrales de su propuesta (p.89). Respecto al primero indica que, además, de que existen obligaciones sociales en relación a formar para la producción, la escuela debe estar vinculada, también, con el mundo de la economía, aunque reconozca dificultades para hacerlo (p.89). En este sentido plantea que las competencias prácticas pueden ir de la mano y apoyar el progreso conceptual (p.109). Este autor insiste, asimismo, en el componente transdisciplinario de las ciencias sociales.

Para efectos del Ministerio de Educación Pública (2005),

los Estudios Sociales conforman una asignatura del Programa de estudios de la enseñanza primaria que tiene como propósito potenciar en los niños y las niñas las destrezas, conocimientos y habilidades, como herramientas necesarias para permitir

su inserción en la sociedad costarricense. Los Estudios Sociales resultan primordiales en la sociedad moderna; son relevantes para analizar los problemas y permiten su solución (p. 16).

Incluye las disciplinas de la Geografía, la Historia y la Educación Cívica y, también, se nutre de otras disciplinas como la Economía, la Sociología, la Politología, la Ecología y la Antropología.

Es en este contexto, entonces, donde se desarrollan principalmente los conceptos de tiempo e historia, que constituyen el eje central del presente trabajo y que se analizan a continuación.

## **2.7. El Concepto de Tiempo**

En el marco del proyecto de investigación que sirvió de fundamento para este trabajo, (León, Pereira y Castro, 2004), los conceptos de tiempo y de historia fueron visualizados desde una perspectiva de continuum; es decir, el niño o la niña requiere construir primero el concepto de tiempo para elaborar luego el de historia. Por tanto, se plantea que se requiere reconocer en primera instancia las secuencias de eventos, para luego pasar al reconocimiento de períodos como el día y la noche, luego semanas, meses y años; para poder eventualmente comprender el concepto de historia en términos de décadas o siglos, y así, interpretar datos vinculados con la historia de la humanidad o de un país en particular. Se inicia, entonces, el análisis primero con el concepto de tiempo, cómo se construye éste y las estrategias para su enseñanza, para pasar luego al concepto de tiempo histórico.



### **2.7.1. La definición del concepto de tiempo**

El concepto de tiempo puede ser abordado desde muchas perspectivas diversas. Ha sido analizado, por ejemplo, desde una perspectiva histórico-filosófica, en el marco de la cual se generan múltiples cuestionamientos de carácter metafísico en torno a la lectura y naturaleza de la realidad y su vinculación con el tiempo.

Kephart (s.f.), hace referencia a la idea de Aristóteles de que el tiempo es la medida del movimiento entre el antes y el después y, por lo tanto, el tiempo es una forma de medir el cambio. Para ambos, el tiempo no existe como tal, existe solamente en la mente humana y lo que sí existen son los cambios a través del tiempo. Es decir, la mente percibe los cambios en forma lenta o rápida, los cambios en sí mismos se mantienen a la misma velocidad.

El concepto de tiempo está ligado a la duración de los eventos y, por tanto, también al cambio; es decir el tiempo no se notaría si no hubiera cambios, por tanto estos “son dos conceptos íntimamente relacionados” (Trepát y Comes, 2002, p. 13). Las definiciones, como lo planteó Kephart (s.f.) anteriormente, proceden desde la época de los griegos; para Aristóteles, el tiempo es “el número o medida del movimiento según el antes o después.. formulando un triángulo conceptual clave: tiempo, cambio y movimiento” (citado en Trepát y Comes, 2002, p. 13). Por otra parte, para Platón (citado en Trepát y Comes, 2002), “el tiempo es la imagen móvil de la eternidad”, o sea lo propone como un producto interior de la persona, de la energía del alma (p.14). De sus propuestas, bastante complejas de

analizar, Trepát y Comes (2002), quienes han escrito el único libro específico sobre la construcción de los conceptos en estudio, plantean que es importante recuperar que “el tiempo no es externo a la mente, una experiencia exterior que nos entra desde fuera, sino una forma de conocimiento cuyo esquema genérico nos es innato en alguno de sus estratos iniciales” (p. 14), proponiendo algo semejante a lo que hoy en día reconoce la psicología cognitiva.

Jean Piaget (1963), como figura principal de esta corriente, analizó a profundidad la construcción de diversos conceptos, entre ellos el de tiempo. Para él:

El tiempo es la coordinación de los movimientos: ya se trate de desplazamientos físicos o de movimientos en el espacio, o de esos movimientos internos que son las acciones simplemente esbozadas, anticipadas o reconstruidas por la memoria, pero cuyo término es, también, espacial. El espacio es un algo instantáneo captado en el tiempo; y el tiempo es el espacio en movimiento; ambos constituyen, en su reunión, el conjunto de relaciones de concatenación y de orden que caracterizan a los objetos y sus movimientos (p.12).

Asimismo, (Piaget 1969) en su trabajo sobre “El desarrollo de la noción de tiempo en el niño” insistió en la interrelación entre el tiempo y la velocidad, asociada a la dimensión espacial. Es, por esta razón, que el tiempo y el espacio son considerados como dos nociones o conceptos que transversan prácticamente toda la experiencia humana, y afectan todos los eventos y situaciones que se viven a nivel individual y colectivo.

En resumen, (Piaget 1978), propone que:

El tiempo constituye una coordinación de movimientos de distintas velocidades: movimientos del objeto para el tiempo físico y movimientos del sujeto para el tiempo psicológico.. Así pues la construcción del tiempo comienza cuando las distintas velocidades se comparan entre sí, velocidades de las actividades humanas tanto como de los movimientos materiales, y esta construcción se termina con la coordinación de esas velocidades: las nociones de tiempo y de velocidad son, pues, correlativas (Piaget, 1978, p.271).

Parte de la complejidad del desarrollo del concepto de tiempo es que para su comprensión se requiere conocer otros elementos vitales: el espacio, el cambio, los movimientos y la posibilidad de invertir procesos. Todas estas son nociones difíciles de comprender por los niños o las niñas pequeñas, particularmente hasta la etapa de operaciones concretas, cuando poco a poco van comprendiendo el fenómeno de las operaciones mentales, la irreversibilidad y la ubicación en el tiempo.

Por otra parte, para Piaget (1978), el concepto de tiempo está, también, estrechamente vinculado a la causalidad, pues en su criterio: “El orden de los sucesos está estrechamente vinculado a la causalidad, es decir a las causas y efectos; el tiempo está ligado a la memoria, a un proceso causal complejo o a un movimiento bien delimitado” (Piaget, 1978, p.14).

Es decir, al relacionar secuencias de eventos, se está dando en cierta forma una asociación de causa-efecto-causa. Según este autor, la niña o el niño pequeño, antes de los 7-8 años no puede reconstruir un relato al cual se le cambia la secuencia de eventos, sino que tiende a repetir la versión original. En sus análisis, esto se da porque hasta estas edades, no puede razonar sobre varias posibilidades a la vez, y “ni aun cuando abandona un orden incorrecto de seriación por un orden que él juzga más exacto, logra invertir, en su pensamiento y en su relato, el orden de los propios acontecimientos” (Piaget, 1978, p.15).

Parte de la explicación de esta limitación estriba en que es hasta después de los 8 años que el niño o la niña desarrolla la reversibilidad operativa, la cual “le permite reconstruir el orden real e irreversible de los acontecimientos”.(Piaget, 1963); es en este momento que puede tomar en cuenta dos dimensiones a la vez.

Según Trepát y Comes (2002), refiriéndose a Einstein, indican que, posteriormente, él propuso que “...el tiempo no es absoluto ni externo, sino que depende en gran medida del estado del observador (movimiento o reposo) y de la velocidad en la que se encuentra el objeto observable cuyo movimiento temporal se quiere medir “(Trepát y Comes, 2002, p. 17). Así, el tiempo tuvo inicio, con el Big Bang que empezó el espacio y puede tener un fin (p.19). Desde esta perspectiva, se cuestiona entonces la idea de una sola línea de tiempo, con períodos definidos y homogéneos para todos; más bien se plantea como un fenómeno heterogéneo, el tiempo histórico puede dilatarse o contraerse” (Trepát y Comes, 2002, p. 20). No obstante, las anteriores consideraciones, estos autores proponen que el tiempo cronológico tiene que continuar utilizándose, ya que puede ser útil para explicar períodos

especialmente al inicio de la enseñanza de la Historia, aunque evidentemente no es suficiente.

En el marco de esta discusión conceptual, histórica y filosófica del concepto tiempo, se mencionan, además, en la literatura más reciente temas como el que propone Chopra (1993), para quien “Cuando una vida se concentra en el presente es más real porque el pasado y el futuro no la afectan. En este momento dónde están el pasado y el futuro? En ninguna parte: sólo existe el presente, el pasado y el futuro son proyecciones mentales” (Chopra, 1993, p. 52), lo cual desde el punto de vista de los niños y las niñas que viven, fundamentalmente en el presente, implica serias dificultades para considerar elementos del pasado, especialmente el lejano; así como imaginar el futuro.

Goris (2006) por su parte, desde una perspectiva más de carácter social y pragmático propone que:

en el análisis de cualquier tema puede considerarse su dimensión temporal, vista desde las particularidades que tiene el tiempo para los niños pequeños: los tiempos cortos, cotidianos, la organización social del tiempo, el tiempo de todos los días; ritmos familiares e institucionales. Los tiempos más extensos: los tiempos de vida; la historia de la familia; los cambios y permanencias; pequeños procesos relativos a los cambios familiares, institucionales, comunales, etc. Y el tiempo histórico, con sus particulares tiempos sociales y cronológicos. Las sociedades estructuran su vida a partir de una determinada organización y concepción del tiempo. Hay sociedades donde se llevan a cabo actividades diarias que en otras no, por ejemplo, la siesta o la

cena; esta organización del tiempo se traslada a la escuela; cada institución organiza su tiempo interno de una forma determinada: horario de merienda, actividades académicas, recreos. Por otra parte señala esta autora que cada persona tiene un tiempo interno: acelerado algunos, más lento otros. Los pueblos también tienen tiempos propios que responden a patrones culturales; por ejemplo la organización del tiempo urbano no es igual a la rural; la organización misma del tiempo cambia con la tecnología; antes cocinar requería más tiempo, hoy es diferente con el microondas, por ejemplo (Goris, 2006, p.44).

Se han incluido estas lecturas del concepto de tiempo porque representan las variadas ópticas con que se lee el concepto y su importancia, desde los elementos históricos, filosóficos y culturales hasta la vivencia personal que el tiempo representa para cada individuo, menor o mayor de edad, tema que se tratará más adelante.

### **2.7.2. Clasificaciones o Tipos de tiempo identificados en la literatura**

De la revisión de la literatura alusiva al concepto tiempo se identificaron diversas categorizaciones o clasificaciones del tiempo, a continuación se mencionan las más relevantes con sus análisis.

En primera instancia, Piaget (1978) propone tres tipos de tiempo: “ el intuitivo, limitado a las relaciones de sucesión y duración dadas en la percepción inmediata, externa o interna; el tiempo operativo que consiste en relaciones de sucesión y de duración fundadas sobre operaciones análogas a las operaciones lógicas; y el tiempo cualitativo o métrico”

(p.12). Considera, además, que el primero, el intuitivo es insuficiente para construir relaciones adecuadas de simultaneidad, sucesión y duración (Piaget, 1978, p.12); siendo para él estos tres componentes claves en la comprensión del concepto de tiempo.

Trepát y Comes (2002), por otra parte, en un amplio análisis del concepto tiempo, inician haciendo una diferenciación entre el tiempo cronológico y el tiempo histórico. Comentan que pareciera que la vivencia del tiempo es algo que todas las personas experimentan sin cuestionarse mucho. Se vive el “presente” como una experiencia que ya casi no es, es decir se vuelve “pasado” muy rápidamente; mientras que el “futuro” todavía no es; pudiendo relacionarse esta posición con la que plantea Chopra (2002) y que se observa en la vida diaria de los niños, cuando por ejemplo una pelea o discusión es superada en minutos; pero al mismo tiempo la separación de los padres puede ser muy traumatizante, aunque sea por unas horas por no poder conceptualizar el tiempo. No es el propósito del presente trabajo analizar estas vertientes del concepto tiempo, pues se restringe a lo que se enseña en el Plan de Estudios y, por tanto, constituye un aprendizaje de tipo formal; no obstante, esto no elimina las lecturas del tiempo asociadas a los factores emocionales y sociales, pues como se menciona en el aparte sobre la integralidad del desarrollo humano el tiempo afecta todos los ámbitos de la vida humana.

En este sentido, Trepát y Comes (2002), consideran que el tiempo “es una construcción de la mente de cada cual que se ha de aprender”, y por tanto, dicen ellos, “se ha de saber enseñar” (p.12). De este análisis, estos autores señalan que, entonces, hay que hablar del tiempo como medida de movimiento, pero, también, como una construcción interna del alma, que puede verse desde dos perspectivas: el tiempo físico y astronómico y

el tiempo humano o existencial. El tiempo físico es el que está definido convencionalmente en los calendarios y el reloj. Asimismo, según estos autores, elaborando un paralelo con el espacio: “ lo que son los lugares en el espacio son los momentos en el tiempo” (p.16). Así, el tiempo absoluto es visto como “una extensión infinita de momentos de los que ninguno ha sido el primero y ninguno será el último” (Trepát y Comes, 2002, p. 16). Desde esta perspectiva, Emmanuel Kant, en el marco de su teoría, consideró que el tiempo es una forma a priori, que forma parte de lo que él denomina la sensibilidad interna y que atraviesa la mayoría de la experiencia humana, no es externa como sería el caso del espacio (Trepát y Comes, 2002)

Al respecto, dice Piaget (1978) “ Cómo profundamente lo ha sentido Kant, el tiempo no es un concepto, es decir una clase de objetos múltiples, sino un esquema único, es decir, una forma de conjunto común a todos los objetos, o si se prefiere, un objeto formal o una estructura” (295)... se asemeja al espacio, como una forma a priori, contrario al entendimiento del número, por ejemplo.... El tiempo no puede ser concebido fuera de los seres y los acontecimientos que lo llenan” (Piaget, 1978, p.13).

En este mismo sentido, Pozo (1999) considera que el tiempo tiene que ver con la percepción de movimiento o experiencia de cambio: “...es racional y vivencial, lo cual a su vez es una dualidad no una dicotomía” (p.199). Lo racional tiene un sentido matemático; es decir es susceptible de razonamiento o explicación; aunque lo vivencial también lo pueda ser. Lo vivencial, según este autor, es lo específico, lo particular y lo cualitativo; lo racional es más cuantitativo; aclara que todas esas divisiones no son nítidas ni sustantivas.



Por otra parte, para Siegler, (1991) el concepto de tiempo incluye tres subcategorías fundamentales: tiempo experiencial (experiencia subjetiva), tiempo lógico (una dimensión continua sobre la que se puede razonar) y tiempo convencional (días de la semana, meses, y otros instrumentos sociales para dividir el tiempo en períodos discretos). El tiempo experiencial empieza a construirse a partir de los 3-5 meses, cuando el bebé logra reconocer algunas actividades que hace la madre; y conforme va creciendo va logrando aprender a contar para estimar la duración, aunque, también, señala que la velocidad a la que se cuenta influye en el resultado.

El tiempo lógico implica razonamiento como en el caso del experimento de los trenes que realizó Piaget, en el cual se observa que si las líneas no son paralelas sino circulares, los niños de 5 años pueden identificar los períodos en que los trenes viajan; además, lo logran en otros experimentos de cuánto duermen dos muñecas que se acuestan al mismo tiempo y se levantan en diferentes momentos. No obstante, el aprendizaje es aún frágil (Siegler 1991).

Según este autor, "...el tiempo convencional se logra comprender usualmente cuando los niños entran a la escuela; para lograr el dominio de segundos, minutos, horas, días, meses y años se requiere tres tipos de representaciones: asociativas, listas verbales ordenadas e imágenes mentales. (p.233)

Además considera Siegler (1991) que:

“el conocimiento inicial del tiempo convencional parecen ser asociaciones aisladas, por ejemplo; con la fecha de cumpleaños o de un programa de televisión. Luego aprenden que estos tiempos específicos están enmarcados en un sistema de tiempo más amplio. Estos pueden representarse mediante listas verbales ordenadas, que proceden de lo más temprano a lo más tardío o como imágenes mentales, que pueden ser escaneadas en ambas direcciones. Por ejemplo, ante la pregunta que está más cerca del miércoles: el sábado o el lunes, si utilizan lo verbal tienden a responder sábado, mientras que si tienen dominio mental pueden ir en ambas direcciones y contestar cualquiera de los dos; la mayoría de los niños de segundo grado no logra contestar estas preguntas correctamente. De 4° a 8° utilizan las listas; solamente los adultos logran hacerlo bien en ambas direcciones; esto señala que la mayoría de los niños aprende con listas verbales ordenadas y que se mantienen así a menos que se presente un problema que obligue a razonar de otra forma” ( p. 234).

Esta misma posición asume la Organización Stairways of the Mind (1996-2002) la cual define que existen dos tipos de tiempo: uno el interno; en el que la persona basa sus percepciones pasadas, sus actuaciones actuales y sus anticipaciones futuras; y otro el tiempo externo, definido por los relojes y calendarios.

Hay por tanto, un tiempo cronológico, relacionado con el sentido social y personal del tiempo, y que es interpretado y vivido a nivel de un colectivo y de una persona en un momento dado. De la antigua Grecia, se asumió que el tiempo era una repetición sucesiva de procesos parecidos a los que se veían en la naturaleza (día/noche); mientras que el mundo judeo-cristiano introdujo la idea de una línea de tiempo que se termina en un estado

definitivo: cielo o infierno y un fin del mundo. Desde esta perspectiva, muchas personas consideran que el tiempo humano tiene un sentido último, es único, lineal y progresivo (Trepát y Comes, 2002, p. 24). El tiempo cronológico tradicional es previo y soporte necesario para cualquier construcción del tiempo social o humano y debe ser reconocido como necesario y puede dársele significado, por ejemplo, mediante los relatos o narraciones (como las que describe Carretero, 2005).

En un relato muy interesante sobre el origen de las medidas del tiempo, Trepát y Comes (2002), en versión resumida, plantean que el origen de éstas depende de los movimientos de los astros, iniciando con la más elemental: día/noche; y otros movimientos del sol que dieron lugar a la idea de año. El mes nace de las observaciones de la luna, mientras que el año y los meses actuales se derivan de lo propuesto por los romanos, aunque a través del tiempo ha sufrido algunas modificaciones. La semana, por su parte, se deriva del cristianismo y la idea de que Dios creó el mundo en seis días y descansó el sétimo. Las horas del día se originan en el antiguo Egipto, pero en la versión moderna son el resultado de un acuerdo internacional tomado en 1912, cuando se dividieron los paralelos y se estableció que Greenwich se convertía en el punto de partida o meridiano, a partir del cual se define el resto de las horas.

Por otra parte, el tiempo histórico se modificó de la posición inicial que consideraba una única línea de tiempo, a una concepción de muchos tiempos históricos. (Trepát y Comes, 2002, p.35). Anteriormente saber historia era entonces poder relatar una lista de eventos y sus consiguientes personajes. Actualmente, a partir del trabajo de Braudel (citado en Trepát y Comes, 2002), se identifica lo que el denomina “períodos cortos”, es

decir, acontecimientos o noticias, mientras que existen otros que denomina tiempos de larga duración o de los movimientos históricos, o de los imaginarios o mentalidades, durante los cuales el tiempo se mueve lentamente, es decir esto explicaría la resistencia al cambio, al requerirse mucho tiempo para que se den movimientos o cambios.

“En definitiva, el tiempo cronológico ordena, sitúa y organiza (es tiempo de sucesión), en cambio el tiempo histórico –diversos movimientos o sucesiones simultáneas de ritmo diferente según la naturaleza de los hechos– explica.” (Trepát y Comes, 2002, p.42). Aunque el estudio de las causalidades y las continuidades y cambios representa un reto más complejo que el que plantea el tiempo cronológico, ese parece ser el camino que proponen ahora los historiadores e historiadoras.

Por tanto, el estudio del tiempo como concepto se ha generado a partir de múltiples perspectivas, aportando todas ellas elementos a considerar en el proceso de construcción del concepto que hacen los niños y las niñas y que incluye, además, múltiples componentes como puede verse en el siguiente aparte.

### **2.7.3. Componentes del tiempo**

Trepát y Comes (2002) sintetizan el concepto de tiempo en varias categorías las que, a su vez, consideran ciertas expresiones: por lo valioso del aporte que ellos hacen, se muestra a continuación la tabla que proponen para comprender los elementos de este concepto que el niño o la niña tiene que llegar a dominar:

Tabla 1

Categorías que conforman el concepto Tiempo según Trepát y Comes (2002)

Concepto de tiempo		
Categorías	Subdivisión	Expresiones
Ritmos	Consecuencia	Raramente, a veces, a menudo
	Regularidad	Siempre, regularmente, irregularmente
	Lentitud	Lento, lentamente, poco a poco, más lento que, más rápido que
	Rapidez	Rápido, rápidamente, de prisa, menos rápido, darse prisa
Orientación	Presente	Ahora, hoy, este momento
	Pasado	Antes, ayer, en otros tiempo, entonces
	Futuro	Después, mañana, más tarde, más adelante, en el futuro, posteriormente
Posición	Sucesión	Antes-después, uno después de otro, uno por uno, más joven que, más viejo que, más reciente que, más antiguo que; primero, segundo..
	Simultaneidad	Al mismo tiempo que, durante, a la vez, juntamente
Duraciones	Variabilidad	Poco duradero, pasajero, efímero, menos tiempo que, tanto tiempo como, más tiempo que, desde que/hasta que
	Permanencia	Duradero, estable, permanente, eterno, siempre, de entonces hasta ahora

Fuente: Trepát y Comes (2002), p. 55

Es decir, para analizar el concepto de tiempo deben tomarse en cuenta todas las variables que se proponen en el cuadro anterior, a efectos de poder valorar sus diferentes dimensiones y manifestaciones. De hecho, la mayoría de éstas fueron tomadas en cuenta en el presente trabajo de investigación de campo, con el fin de conocer los criterios que los

niños y las niñas van construyendo conforme van avanzando por el sistema educativo, sean estos aprendizajes producto de la enseñanza formal o no formal.

Como puede observarse Trepát y Comes (2002) organizan los subcomponentes en cuatro grandes categorías: ritmos, orientación, posiciones y duración, siendo éstos a juicio de estos autores, los más relevantes de considerar al investigar el concepto tiempo.

#### **2.7.4. El tiempo y su construcción por parte de los niños y las niñas**

En las páginas siguientes se hace referencia a los trabajos realizados por diversos investigadores en relación a cómo los niños y las niñas construyen el concepto de tiempo, iniciando con Piaget (1969 en adelante) y luego, con los trabajos más puntuales de otros autores.

Piaget (1978) propone una secuencia para el proceso de construcción de la noción de tiempo, que parte de lo intuitivo hasta llegar al pensamiento formal; explica que cuando el bebé llora por alimento empieza a conocer la noción de duración, pero que no es sino hasta más adelante que va a poder separar esquemas originalmente vinculados a movimientos en el espacio con la noción de temporalidad, por tanto, el tiempo práctico es un tiempo especializado por relación a cada acción (p.273). Es decir, desde esta perspectiva, las secuencias iniciales de actividades que vive el bebé sirven de marco de referencia para la asociación con tiempos específicos, lo cual se podría decir constituye la base del desarrollo del concepto tiempo.

Por tanto, durante el estadio I que menciona Piaget (1978), la obra del pensamiento naciente es “construir como nociones las relaciones elementales de sucesión y duración a partir de esquemas sensori-motores de los que obtienen su substancia” (p. 274); todavía estrechamente relacionados lo temporal con lo espacial y con el movimiento.

Piaget (1978) considera al respecto que:

La irreversibilidad y el egocentrismo son una sola y misma cosa; en el dominio del tiempo psicológico, tal actitud conduce a vivir sólo en el presente y a no conocer el pasado más que por sus resultados; de allí las dificultades de “reflexión” que hemos notado y la doble incapacidad de reconstituir un orden de sucesión exacto y de encajar las duraciones según un sistema de estimaciones coherentes. Y es que el logro operativo de las nociones relativas al tiempo interior presupone a la vez la puesta en relación del tiempo propio con el tiempo de los demás y con el tiempo físico en un sistema de reciprocidades que supere el egocentrismo, y la puesta en relación del presente con el pasado en un sistema reversible que supere lo inmediato (p.277).

Aunque al adulto que ya domina el concepto de tiempo le parezca simple su adquisición, en efecto, como lo menciona Piaget, el proceso es complejo y requiere de varios momentos en los cuales otros procesos cognitivos tienen que irse logrando para que, también, el concepto de tiempo pueda ir pasando de un abordaje intuitivo a un nivel más racional y operativo.

Según relata Siegler (1991) cuando Einstein le propuso a Piaget una pregunta sobre en qué orden aprenden los niños los conceptos de velocidad y de tiempo, éste tardó 20 años en contestarle, en un documento de 500 páginas, en el cual concluyó que los niños pequeños no comprendían ni el concepto de tiempo, ni de distancia ni de velocidad. Solamente, en el período de operaciones concretas podría lograrse. En ese entonces, Piaget diseñó un experimento en el cual le preguntaba a niños de 4-5 años sobre dos trenes que corrían en líneas paralelas y en la misma dirección. Cuando los trenes se detenían, uno en un lugar y otro más adelante, les preguntaba cuál viajó más tiempo, más rápido o una mayor distancia; casi todos daban la respuesta basados en el lugar donde estaba el tren; entre más lejano en la línea había sido más rápido, viajado más tiempo y a una mayor distancia. En otras palabras ignoraban cuando empezaron los trenes su recorrido, cuándo pararon o cuánto tiempo viajaron. Obviamente, el experimento podría cambiarse para que no domine tan significativamente lo perceptual.

Por tanto, para Siegler (1991) “...al juzgar cantidades de tiempo, los niños se centran totalmente en puntos espaciales concretos, ignorando la cantidad de tiempo que ha pasado” (p. 52).

Según Piaget (1978) poco a poco, conforme avanza en el Estadio II, el niño o la niña logra ir observando, no solamente, el resultado del acto, sino introspecta en adelante el tiempo que transcurre durante la acción misma, lo que le permite ir comprendiendo la noción de duración a partir de estas intuiciones y correcciones que el niño puede ir logrando, separando así lo espacial de lo temporal. Después de un período de tanteos, pasa al nivel III, de la construcción operatoria del tiempo.



Para Piaget (1978), "...la correlación entre la construcción de la idea de velocidad y las de la noción del tiempo conduce a examinar cómo se efectúa psicológicamente el agrupamiento operatorio de las relaciones temporales, así como la elaboración de los tres atributos fundamentales del tiempo racional: homogeneidad, continuidad y uniformidad" (p.293).

En síntesis, Piaget (1978) afirma que:

En resumen, desarrollar el tiempo en los dos sentidos, descubriendo que el presente no es más que una instantánea tomada sobre un proceso continuo, y coordinar en un solo todo las trayectorias múltiples, que se entrelazan y hacen de cada instantánea un medio común de innumerables acontecimientos simultáneos, tales son los dos resultados de esta descentración, que del tiempo egocéntrico, desembocan en el agrupamiento reversible (p.294).

Esta capacidad para considerar el tiempo en bloques que pueden modificarse constituye el dominio del concepto, al menos en este Estadio, pues en ese momento el niño o la niña puede agrupar o reagrupar sucesos y duraciones sin verse limitado por lo concreto y la experiencia perceptual.

En este sentido, según Piaget e Inhelder (1969) la noción del tiempo, se basa, en su forma "acabada" sobre tres clases de operaciones:

- una seriación de los acontecimientos, constitutiva del orden de sucesión temporal
- un ajuste de los intervalos entre los acontecimientos puntuales, fuente de la duración
- una métrica temporal (ya existente en la música), isomorfa de la métrica espacial

Así, Piaget, (citado en Trepát y Comes, 2002), propone que los niños y las niñas perciben el tiempo en tres grandes etapas:

- a) estadio del tiempo vivido: se refiere a las experiencias de vida que forman parte de una noción de un mundo confuso y mal organizado; que luego va asociando a vivencias de cambios concretos generalmente vinculados a sus estados físicos (ritmos biológicos, movimientos, sufrimiento, hambre, satisfacción de impulsos)
- b) el estadio del tiempo percibido: cuando se le organiza el tiempo al niño y la niña para que lo vaya percibiendo con mayor orden
- c) el estadio del tiempo concebido: cuando ya el niño domina el concepto sin necesidad de tener una referencia concreta (p.53).

Siguiendo el pensamiento de Piaget, (von Glasersfeld 1996), propone que referente al concepto de tiempo, el niño va siendo más capaz de recordar eventos que no están vinculados con su experiencia directa, y los va ubicando en un tiempo que engloba toda la historia de su universo; la segunda, es que el concepto de duración propiamente dicha, se ubica con base en la duración de las cosas; lo que hace posible el ordenamiento de los momentos del tiempo y su medida en relación con puntos de vista externos (Piaget, citado en von Glasersfeld, 1996, p.2). Así, en la comprensión del tiempo, la mayoría de los niños y niñas escolares puede identificar la duración de un programa de televisión, pero no logran

identificar  $\frac{1}{4}$  de hora o  $1 \frac{1}{2}$  en términos de minutos, sin contar con el referente vivencial o concreto. Según von Glasersfeld, (1996), la noción de que el tiempo es percibido como un continuum no es correcta; lo que se percibe es la secuencia de experiencias que se viven en el tiempo; el autor propone, también, que en la memoria parece que existen vacíos, pero que en realidad estos espacios están ocupados por otras experiencias o por sueños.

Por otra parte, para Piaget (citado por Brassard, s.f.), la memoria es un registro en el sistema nervioso de las respuestas coordinadas que se dan ante el ambiente; y el concepto de tiempo es operacionalmente alcanzado por los niños alrededor de los siete años. Se han formulado críticas a este criterio de Piaget, ya que algunos investigadores consideran que los resultados que él obtuvo se debieron a los tipos de preguntas y actividades que les propuso a los niños y niñas con quienes trabajó, pues éstas dependían de conceptos como trayectorias, velocidad y duración que exigían mayores niveles de comprensión. Sobre este punto se dan controversias importantes, pues en algunos de los experimentos recientes en que se rechazan las propuestas de Piaget, las nuevas respuestas más tempranas de los niños y niñas no se lograron mantener al tratar de generalizarlas en otras actividades. El trabajo de Piaget sobre el tiempo, si bien fue realizado hace varias décadas constituye el aporte más amplio y elaborado con respecto al aprendizaje de este concepto en los niños y las niñas; asimismo sus ideas han servido de punto de partida para muchos de los estudios que se han realizado sobre este tema.

Aparte del trabajo de Piaget, la única otra propuesta de proceso por etapas identificada en la literatura revisada, la elaboraron Trepát y Comes (2002), quienes construyeron una

propuesta de la comprensión temporal que manifiestan los niños y niñas en las diferentes edades. Plantean en síntesis lo siguiente:

- a) Antes de los dos años: su concepto de temporalidad depende de ritmos naturales, podría decirse de las rutinas, a veces entienden “ahora” y “hoy” como “en este momento”, sólo existe el presente vivido con angustia o gratificación, el tiempo es percibido como la distancia entre el instante inmediato y el objeto.
- b) Entre los dos y tres años: parece comprender algunas expresiones como espera un minuto, date prisa; reconoce mañana y tarde, reconoce algunas rutinas familiares.
- c) Entre tres y cuatro años: expresa en forma vaga “toda la semana”, habla en presente, pasado y futuro pero sin consciencia, puede seguir ritmos sencillos.
- d) Entre cuatro y cinco: sabe su edad, reconoce mañana y tarde, utiliza antes y después, percibe algunas simultaneidades, y algunos elementos físicos: velocidad.
- e) Entre cinco y seis años: empieza a interesarse por el tiempo, pregunta cuándo pasarán ciertas cosas, sabe en qué día de la semana se encuentra, sabe que existe un tiempo antes de nacer, recuerda eventos de un día para otro, puede ordenar la secuencia de una narración sencilla.

Otros autores que han investigado sobre el tema, han formulado una serie de consideraciones en relación con el proceso de construcción o a aspectos vinculados a éste. En los párrafos subsiguientes pueden encontrarse las referencias a éstos.

Por ejemplo, Kepthart (s.f.) considera que el tiempo pasa más rápidamente para los niños que para los adultos; por este motivo, los períodos de atención de los primeros son más cortos, y lo que para los adultos representa una hora constituye un período mucho más

largo para ellos o ellas; mientras que el tiempo es percibido como más lento conforme uno se envejece; por tanto se percibe como si entre una fecha y otra el tiempo transcurriera más rápido. Para Kephart (s.f.), la hiperactividad puede ser vista como un movimiento más rápido en el tiempo que sería normal de acuerdo con la velocidad que el cambio tiene para los niños; a su vez, esto les permite aprender más; porque tienen más tiempo para aprender. Por tanto, habría que cuestionarse cuando se considera que los niños y las niñas no ponen atención o son muy rápidos, si efectivamente lo son, o si es que los cambios para ellos son más rápidos que para los adultos.

La comprensión del cambio y del concepto de tiempo requiere, de alguna forma, de la construcción de secuencias, que al inicio son muy simples, rutinarias y personales, pero que luego, conforme se avanza en el sistema educativo formal, pueden ir incorporando elementos de la Historia. Por tanto, para verificar el dominio del concepto de tiempo, se requiere primero que los niños y las niñas puedan identificar secuencias de eventos diarios, luego secuencias de procesos más extensos y además, que no solamente puedan identificarlos, sino elaborarlos, a partir de vivencias personales o familiares, que sirvan de base para comprender el concepto del tiempo, de cómo éste pasa y los cambios que lo marcan. Se requiere de este proceso para poder llegar a comprender claramente el concepto de historia. En este sentido, el presente trabajo propone la idea de un continuum entre estos dos conceptos; y que es muy importante que el o la docente verifique, antes de presentar información histórica, cuál es la comprensión que sus alumnos y alumnas tienen del tiempo.

Por otra parte, poder describir la cronología no tiene sentido, si no se comprende lo que sucedió en cada época o etapa. Como lo menciona el Programa de Estudios Sociales, se requiere para cada hecho, ilustrarlo, relacionarlo con otros eventos que sucedieron en el mismo momento, analizar su impacto en el presente, para que la Historia tenga sentido y pueda ser comprendida por los niños y niñas.

Ben Levi (2000) desde otra perspectiva, considera que la comprensión del tiempo no es intuitiva, sino que se va adquiriendo progresivamente, a través de la experiencia y el esfuerzo, pero que aún con muchos años de desarrollo intelectual, esta comprensión es poco precisa. Plantea que el tiempo se percibe como un conjunto de ciclos (días y noches, meses, estaciones) pero que al mismo tiempo, es imaginado como una línea ininterrumpida de pasado, presente y futuro; la línea del tiempo de la Historia.

Para analizar el proceso de construcción del concepto de tiempo, Trepát y Comes (2002), hicieron una revisión de las diferentes teorías que se han propuesto; partiendo de las teorías clásicas, para luego considerar otras más recientes e innovadoras.

De acuerdo con las teorías clásicas, por ejemplo, la música puede ser un mecanismo útil para la enseñanza de las nociones de tiempo, ya que una de las primeras experiencias del bebé son los sonidos del corazón de la madre, que tienen un cierto ritmo y que por lo tanto transmiten una noción básica de tiempo. Así, Trepát y Comes (2002), consideran que desde la perspectiva de las teorías clásicas, para estimular el desarrollo de este concepto, se requiere proporcionar una serie de actividades que permitan:

- a) tomar consciencia del tiempo personal (ritmos, frecuencias, regularidades)
- b) construir la orientación temporal (sucesión tiempo: presente, pasado y futuro)
- c) edificar la posición (simultaneidad, duración: variabilidades y permanencias, que eventualmente incluye velocidades y medidas del tiempo)(p.54).

Por otra parte, en las propuestas más recientes, particularmente la de Galvani (citado en Trepát y Comes, 2002), la comprensión temporal es posible aún en niños preescolares y la Historia, según él, se puede enseñar a partir de los cinco años. Las dificultades para el aprendizaje no dependen, tanto de la inmadurez cognitiva de los niños, sino más bien de los contenidos, la didáctica y su tratamiento. Este autor, utilizando resultados de investigaciones de otros estudiosos, cuestiona la posición piagetiana de que los niños difícilmente logran la comprensión temporal de una narración hasta los 8 años, y plantea que más bien lo relevante es si la forma de presentar la información está de acuerdo con los tipos de memoria (más visual que lingüística); y que existe una cierta racionalidad en los niños de 3 a 6 años, que permitiría algún grado de construcción temporal e histórica. También, considera que la capacidad del niño de comprender el tiempo no depende de su edad, ni del estadio en que se encuentra, sino de la modalidad lingüística del relato o el grado de correspondencia con la idea del tiempo que ya tienen los niños y niñas (p.59).

Por su parte Egan (citado en Trepát y Comes, 2002), critica la premisa generalizada de que el aprendizaje procede de lo concreto a lo abstracto, de lo conocido a lo desconocido, de lo sencillo a lo complejo, de la manipulación activa a la conceptualización simbólica; propone más bien, que los niños pequeños utilizan la imaginación y la fantasía, las cuales no son rescatadas ni utilizadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, aunque los niños

tengan muchas imágenes ya construidas de previo al proceso escolar. Plantea que cuando los estudiantes llegan al centro educativo, ya tienen desarrollados lo que Egan (citado en Trepát y Comes, 2002), denomina conceptos abstractos emparejados, es decir bondad/maldad; egoísmo/solidaridad, etc. Señala, en este sentido, que la lengua, que es muy abstracta, es aprendida por los niños a muy temprana edad; que los niños a veces construyen mundos lejanos, por lo que las narraciones pueden ser un recurso muy útil para el aprendizaje de leyendas y tradiciones que ayudan a construir el sentido de historia. Alega que los niños pequeños tienen un sentido del tiempo cronológico, de la simultaneidad y hasta de la duración, por ejemplo cuando se les lee un cuento: “Hace mucho tiempo...” (p.65). “Había una vez...”.

El punto en debate aquí es si Egan (citado en Trepát y Comes, 2002) está proponiendo la existencia de una estructura interna que según él, permite la comprensión del tiempo, como algunos investigadores consideran que existe para el lenguaje. Es interesante observar que el concepto de tiempo es esencial desde el inicio de la vida, es vivido permanentemente y es prácticamente inherente a la vida; lo que habría que cuestionar es si existe un mecanismo previamente establecido en el cerebro que permite la comprensión de éste.

Por otra parte, diferentes investigadores han señalado la dificultad que tienen los niños y las niñas, generalmente hasta los 11-12 años, para comprender conceptos vinculados al tiempo, y que es muy importante que los y las docentes no ignoren o descalifiquen estas dificultades; ya que el concepto de tiempo es abstracto y complejo a nivel de pensamiento operacional. Aunque siempre se mantiene la preocupación por enseñar demasiado



temprano conceptos que no son comprensibles para los niños y las niñas, Stow y Hoodless (citados por la UEA, s.f.), sugieren que el uso de líneas de tiempo, o cronologías de eventos pueden ayudar a los niños y las niñas a comprender más claramente los conceptos de tiempo y períodos. Pero, otros investigadores advierten, también, en el sentido de que enseñar listas de eventos cronológicos, sin información clara sobre lo sucedido en cada evento, no tiene sentido, ya que si no se comprende el significado de cada momento histórico, de nada sirve poder recitar las fechas.

Los niños y las niñas tienen dificultades para proyectar sus acciones a futuro y tienen un pasado relativamente limitado; por lo que generalmente presentan lo que se denomina una visión sincrónica del tiempo; esto quiere decir que el énfasis está en el aquí y ahora, no en el pasado o futuro (Stairways of the Mind, 1996-2002). Para esta organización, el concepto de tiempo es difícil de comprender para los niños y las niñas, puesto que es un concepto abstracto e intangible; el tiempo pasa, pero no hay pruebas de su existencia; solamente se representa como pasado, presente y futuro; conceptos que, a su vez, son altamente relativos y abstractos.

A pesar de estas dificultades, ellos y ellas aprenden a reconocer secuencias de eventos o patrones, y aunque no tengan claridad al inicio sobre la duración, sí muestran reacciones cuando se cambian las rutinas o se les interrumpe en una actividad, por ejemplo, un programa de televisión. Al principio son los eventos los que marcan la comprensión del concepto, como la llegada de la noche, o la hora de comer. Además, empieza a comprender nociones como la velocidad y su impacto en el tiempo; es decir si corre llega más rápido, si camina, toma más tiempo. Cada niño o niña tiene que construir su propia noción de tiempo,

a su ritmo, y según las experiencias que vive (Stairways of the Mind, 1996-2002). En este caso, por ejemplo, un niño o niña que se encuentra en un entorno familiar desorganizado, donde no hay rutinas ni patrones de alimentación y sueño, va a tener más dificultad para acostumbrarse al horario escolar, a adaptarse a secuencias de actividades o lecciones.

En este sentido, como menciona Lomas (citado en UEA,s,f.), “...sin comprender el concepto de tiempo, no puede haber una comprensión real de cambio, desarrollo, continuidad, progresión y regresión... Si se va a tratar de comprender apropiadamente el concepto de desarrollo y cambio, se requiere tener una idea del orden en que se dieron las cosas” (p.20).

Por otra parte, y considerando los elementos más básicos de interpretación del tiempo, el reconocimiento del concepto de tiempo puede evidenciarse cuando el niño empieza a preguntar “¿qué hora es?” o a leer el reloj con interés; a preguntar ¿cuánto falta para el cumpleaños o la Navidad?, que por cierto, son indicadores muy importantes en su tiempo personal.

En este sentido, Burny, Valke y Desoete (2009), han elaborado un trabajo sobre el tema del aprendizaje del reloj, en el que hacen un análisis de las competencias requeridas para dominar la lectura y la comprensión del reloj, y que incluyen entre otras: las habilidades matemáticas (conocimiento de número, de fracciones y de suma y resta); lenguaje (requiere un vocabulario específico, ubicación en puntos de referencia, decodificar signos); aspectos visuales y espaciales (para ubicarse en el reloj); y representaciones cognitivas conceptuales (pues se tiene que desarrollar el sentido de la hora, del minuto, segundo, y

cómo éstos se inter-relacionan). Estos autores consideran que a los niños y las niñas les toma años dominar todas estas condiciones. Evidentemente, en la actualidad, con el uso de relojes digitales este reto no se dimensiona como antes; no obstante, es posible que la comprensión del tiempo lograda por quienes recurren a este tipo de relojes no sea la misma de quienes conocen y dominan el reloj tradicional, aunque sobre este punto no se cuenta con información en la literatura revisada.

Kedjudjian (s.f.), por su parte considera que los bebés tienen un concepto distorsionado del tiempo; muchos de ellos y ellas están despiertos cuando es de noche y viceversa; además, quieren respuestas inmediatas; es decir, el tiempo para ellos y ellas es “ya”; sugiere empezar con juegos como: ¿Cuántos juguetes puedes guardar en un minuto? O utilizar despertadores que se programan para sonar en 5 o 10 minutos.

Es importante recordar, también, que las limitaciones en la comprensión del tiempo que presentan los niños y las niñas tienen implicaciones para su socialización y su construcción del sentido de disciplina. No comprenden el concepto de tiempo como lo hacen los adultos; cuando se les dice que se apuren o que faltan cinco minutos para salir, es posible que no puedan asumir el significado que los adultos le dan a estos mensajes. Ben Levi (2000) propone que los niños y niñas no reconocen el orden de su rutina diaria sino hasta los cuatro años; y que a los seis años pueden mencionar los meses y las festividades en orden correcto; no obstante, este autor insiste en que el sentido del tiempo es una experiencia personal y subjetiva; y que es muy diferente cuando se está haciendo algo que gusta, cuando se espera por alguien o cuando se está en la cárcel, por ejemplo.

Según un trabajo de investigación realizado con niños y niñas de 7, 10 y 12 años de escuelas de Atenas, en Grecia, Plakitsi y otros (2000), derivaron un modelo de razonamiento que muestra que su comprensión del tiempo gira en torno a conceptos como: paso del tiempo, unidad métrica o medida, duración de eventos, sucesión de eventos físicos y eventos periódicos. Por otra parte, el tiempo está relacionado con algo que tengo o no; algo que necesito, algo que puedo llenar, un estado de cosas, o el final de un evento. Según estos autores, estas nociones de los niños y las niñas puedan afectar cómo aprenden acerca del cambio, y pueden limitar su comprensión de los mecanismos de éste, y por tanto, afectar su construcción y comprensión de significados científicos.

Según Millburn (1997), las investigaciones que se han realizado con niños y niñas de 9 a 13 años, indican que pueden comprender algunas nociones asociadas a tiempo “geológico”, que por esa razón comprenden el período de los dinosaurios, que tanto les llama la atención. Este hecho corroboraría la tesis de Piaget de que pueden comprender seriación a los 7 u 8 años, pero que la noción de duración es más compleja; en general, alrededor de los 9-10 años empiezan a comprenderla bien, por ejemplo “faltan cuatro días”, lo cual implica la comprensión de duración.

Por otra parte, en relación con el aprendizaje del concepto de tiempo, Goris (2006) considera que “Es sencillo decir que los niños al trabajar su historia personal van construyendo nociones temporales. Pero es sólo de modo paulatino que se van acercando a la idea de que las cosas cambian, observando que antes eran diferentes... que han crecido y cambiado. Aún así este proceso es lento, paulatino y progresivo” (p.71).

Desde la perspectiva de otros investigadores, conforme el niño madura hacia la adolescencia, desarrolla una noción más precisa de tiempo, aunque ni los adultos logran una noción perfecta de tiempo (Stairways of the Mind, citado en León, Pereira y Castro, 2004).

En el caso del trabajo realizado por León, Pereira y Castro (2004), sobre el concepto de tiempo en niños y niñas costarricenses, de pre escolar, segundo y cuarto grado se encontró lo siguiente:

En el nivel pre escolar:

a) Al solicitarle a los y las preescolares que elaboraran una secuencia lógica de tiempo sobre una rutina familiar para ellos y ellas, se encontró que al igual que en otras investigaciones, solamente el 55% de las respuestas fueron correctas; es decir, un alto porcentaje de los niños y niñas no lograron hacer secuencias lógicas. Esto podría deberse a que los adultos pocas veces les ayudan a construir secuencias que vayan más allá de dos momentos; lo que se está haciendo ahora y lo que va a pasar después; pero casi nunca se les verbalizan secuencias de tres eventos o más.

b) Estos mismos niños y niñas, en porcentajes importantes, sí lograron asociar claramente eventos vinculados a las rutinas de la mañana y de la noche, algunos de ellos mencionan eventos que no tienen ninguna relación; y posiblemente representan más bien recuerdos aislados de eventos que emocionalmente han sido importantes para ellos en los días previos a que se realizó la entrevista.

c) Cuando se les pide información sobre lo realizado el día anterior (“ayer”), o lo que van a hacer el día siguiente (“mañana”) sí se observa que los registros tienden a ser más confusos; no quedando claro si la respuesta realmente aplica o no; pues muchas de ellas hacen referencia a eventos que en realidad se dan todos los días; se observa una noción difusa del “ayer” como eventos que pasaron antes, pero no, precisamente, el día anterior.

d) También, llama la atención que la mitad de los preescolares sabe la fecha de su cumpleaños, la otra mitad no la recuerda; todos y todas saben la edad que tienen.

e) Aunque en algunos programas de preescolar se enseñan los días de la semana, la investigación realizada (León y otros, 2004), evidenció que en el caso de los y las entrevistadas, solamente el 28% de ellos y ellas pudo mencionarlos correctamente; 41% no los sabía y otro 30% los dijo incorrectamente. Sobre cuánto tiempo faltaba para Navidad (las entrevistas se realizaron en Octubre y Noviembre), dieron respuestas que evidenciaron que unos pocos tienen idea de tiempo futuro, pero la mayoría de ellos no.

f) Finalmente, para conocer la noción de tiempo inmediato, se les preguntó sobre la duración de la entrevista y lo que se había hecho durante ésta. La mayoría dio respuestas que reflejan que recuerdan lo que se hizo durante la media hora aproximada que duraba la conversación con ellos y ellas. Si había sido larga o corta, las respuestas muestran una amplísima variedad de percepciones, con un porcentaje importante considerando que había durado “poquito”.

En segundo grado:

Por otra parte, con respecto a los niños y niñas de mayor edad, es decir de segundo grado, que también, formaron parte de la investigación y que respondieron preguntas semejantes a los de preescolar, León y otros (2004) encontraron que:

a) En relación con identificar los elementos más relevantes del período de la mañana y de la noche, son pocos los casos en que se dan respuestas imprecisas o que corresponden a otros períodos del día. Por tanto, es evidente que la precisión en la asociación de eventos con momentos específicos del día ha aumentado significativamente en comparación con el nivel de preescolar. Sobre si el día es más largo que la noche; todavía un 26% de ellos considera que la noche es más larga que el día. Obviamente, esta percepción, refleja el carácter subjetivo de la noción de tiempo; posiblemente, para quienes contestan así, la noche se hace más larga y el día, pareciera pasar más rápido.

b) La gran mayoría (85%) logra decir correctamente la fecha, mientras la hora del día la logran decir aproximadamente la mitad de ellos y ellas. Los horarios de los programas favoritos de televisión se identifican con toda precisión, con muy pocas excepciones, demostrándose así que para algunas actividades, la mayoría de los niños y las niñas de segundo grado tienen mucha claridad al respecto.

c) En segundo grado, un 74% de estos logran decir los meses del año; el grupo restante no. Se evidencia que a pesar de la repetición que se da de éstos en primer y segundo grado, todavía no lo recuerdan. También la gran mayoría ubican la Navidad y las vacaciones en el mes correcto; posiblemente, por cuanto estas fechas son de su particular interés.

En cuarto grado:

Con los niños y niñas de cuarto grado, León y otros (2004) obtuvieron los siguientes resultados:

- a) En el caso de cuarto grado, casi la totalidad logra identificar la hora correctamente, tanto del momento en que se pregunta, como de la hora en que se levantan y acuestan.
- b) Sobre la duración de la clase de Matemáticas, logran identificar tiempos correctos; pero al preguntarles “si dura mucho o poco”, se reflejan de nuevo percepciones individuales diferentes unos de otros; por otra parte, los programas de televisión, su duración y horario son conocidos con toda precisión por ellos y ellas.

Del trabajo realizado por León y otros (2004) puede señalarse que, efectivamente, se van dando cambios conforme se va avanzando en el sistema educativo. Parte del interés de la presente investigación es profundizar en esta temática, para tratar de conocer con mayor precisión las explicaciones que los niños y las niñas de primer y segundo ciclos dan a estos cuestionamientos sobre el concepto de tiempo.

De la revisión de la literatura vinculada a la construcción del concepto tiempo, puede mencionarse que si bien se cuenta con algunos elementos y que el aporte de Piaget(1978) y de Trepát y Comes(2002) son muy valiosos en la identificación y comprensión de este proceso, todavía quedan muchos elementos que requieren mayor investigación y profundización, considerando que el tiempo representa uno de los elementos críticos en la vida, tanto a nivel colectivo como individual y que requiere ser abordado en el sistema educativo con la importancia que el tema amerita y que como se verá en el siguiente aparte, al menos en Costa Rica, es muy limitado.



### **2.7.5. Enseñanza aprendizaje del concepto de tiempo: estrategias para su desarrollo**

Para Trepát y Comes (2002), si se sigue la línea de las teorías clásicas, habría que proponer tres pasos para la didáctica del tiempo:

- a) Identificación y experiencia: en el cual se promoverían actividades de aprendizaje centradas en el estado vivido o experiencia de la categoría temporal que se desea enfatizar.
- b) Descentración: incluiría actividades de aprendizaje para establecer relaciones entre las experiencias vividas y otros objetos o experiencias o elementos ajenos a los niños
- c) Extensión del concepto: actividades para ampliar el concepto o categoría en las dimensiones más amplias posibles (p. 56).

Estos autores, además del cuadro sobre contenidos incorporados en páginas anteriores, proponen que para el primer ciclo, en relación con el concepto tiempo se sugiere plantear temas como “¿quién eres?; sucesos de la familia, los cambios en las personas (¿cómo eras cuando pequeño, cómo eres ahora, cómo serás más adelante, cómo eran tus padres cuando pequeños?); el concepto de años, meses y días; todo cambia al pasar el tiempo; antes y después; la sucesión, los acontecimientos, la duración, el comienzo y final, al mismo tiempo. Más adelante proponen retomar los cambios, ¿qué es un documento?, ¿qué ha pasado con ciertos objetos?, la historia personal, los cambios en las calles, la medición del tiempo, la historia del reloj (Trepát y Comes, 2002).

Para el segundo ciclo plantean: a nivel del niño o niña: los recuerdos de la infancia, etapas del crecimiento, más joven más viejo; a nivel de la casa: ¿cómo era antes? ¿cómo es ahora?, la iluminación antes y ahora; la escuela: ¿cómo era antes?, ¿cómo es ahora?; el trabajo: ¿cómo eran los trabajos antes?; el dinero: las monedas han cambiado y el poder adquisitivo también, los cambios del paisaje, de los medios de comunicación y la tecnología. (Trepát y Comes, 2002, p. 74).

Escolano (2000) por su parte, propone que:

Los niños, al experimentar los horarios escolares, internalizan las primeras pautas organizadas del tiempo (junto a las que aprenden en la convivencia familiar). De este modo, los tiempos escolares, las horas y los días, se constituyen en marcos de aprendizajes y en mecanismos para la autorregulación de los comportamientos de la infancia. El cronosistema escolar sirve así para ajustar “el reloj biológico” y los biorritmos a las pautas temporales del sistema social y cultural. Levantarse a la misma hora para ir a la escuela con puntualidad prescrita, donde se pasa cada mañana....seguir un programa de trabajo periodizado con criterios precisos y estables, disfrutar de recreos planificados en la disciplina institucional, retornar a casa al finalizar cada sesión o jornada e interrumpir este proceso cada siete días, entre otros comportamientos, supone regular la espontaneidad a un orden normativo y social del tiempo ( p.85).

Por otra parte, este autor considera que:

La semana y el día son los módulos convencionales del tiempo escolar corto. La semana, al igual que el año, el mes o el día, es una unidad de cómputo tradicional que afecta a todos los sistemas de organización de la vida colectiva y también de la escolar. La semana impone un ritmo en el devenir de las actividades, interrumpe regularmente, cada siete días, los trabajos y los procesos de la vida cotidiana y fija un tiempo libre para el reposo, la fiesta y el culto (p. 86)... El día es asimismo otra de las unidades básicas de la temporalidad, la célula mínima del tiempo del calendario, en la que además de sucederse la vigilia y la noche, se da cabida al estudio y al descanso, al trabajo y al ocio. La semana y el día, como el año, son tiempos cíclicos que en su mecánica repetición, basada en el continuo retorno, permiten ritualizar las actividades educativas, esto es, convertirlas en rituales conforme a un orden formal que llega a internalizarse como una cronología “natural” (p. 87). La escuela en sus trabajos y sus días, al ritmar la duración, posibilita el aprendizaje del orden del tiempo; llevándose inclusive a la enseñanza del uso del reloj. Señala este autor que a pesar de que el reloj en sí es muy llamativo para los niños y niñas, [...] no obstante, tardan mucho los menores en “resolver el enigma que la esfera del reloj propone [...] usualmente no logran valerse del reloj hasta cumplir los 8 años (Escolano, 2000, p. 88).

La Organización New Zealand Math (s.f.), por su parte, considera que existe una secuencia de conocimientos que los niños y las niñas deben adquirir entorno al concepto de tiempo; proponen la siguiente secuencia: primero, identificar secuencias de eventos en un día; luego describir la duración de eventos cortos y largos; nombrar y ordenar los días de la semana. Luego, sugieren que pueden aprender a comparar la duración de dos eventos;

utilizando medidas no estándar, así como reconocer la hora y media hora. Es muy importante hacer notar, que gran parte de la temática de tiempo requiere el dominio de conceptos matemáticos básicos; por tanto, se requiere previamente hacerles preguntas o realizar actividades que reflejan el logro de dichas nociones.

De acuerdo con lo mencionado anteriormente, se requeriría:

- a) verificar primero ¿cuál es el nivel de comprensión que los niños y las niñas tienen del tiempo, sus secuencias básicas, la ubicación de días/noches, días de la semana, el concepto de mes y de año?;
- b) proponer muchas actividades, pues hay que asumir que el aprendizaje del concepto de tiempo requiere de instrucción y enseñanza; el niño o la niña difícilmente lo va a construir por sí mismo, especialmente, si en su entorno familiar no se dan rutinas claras ni orden.

Además se recomiendan:

- a) Plantearles actividades, como tarjetas que presenten secuencias de eventos de su rutina diaria que ellos deben poner en orden; vincularlas con preguntas relacionadas con la duración de los eventos (Mathsteps, 1999)
- b) Preguntarles ¿qué actividades se realizan todos los días?; ¿qué días de la semana han pasado?, etc.
- c) Utilizar lenguaje asociado al tiempo (Mathsteps, 1999)
- c) Aprender el significado de día, semana, mes y año (Milburn, 1997)
- e) Distinguir “am” y “pm”
- f) Enseñar el reloj, primero solamente con horas, luego minutos; para lo cual necesitan de muchas actividades y experiencias (Mathsteps, 1999)

- g) Utilizar la fecha de cumpleaños como un punto para el análisis de los meses del año, relacionándolo con otras fechas significativas como Navidad, Semana Santa, etc.
- h) Tomar en cuenta su nivel de desarrollo cognitivo, para ayudarles a diferenciar tiempo presente, tiempo pasado, pasado lejano.
- i) Promover el desarrollo de conceptos como “poco tiempo”, “mucho tiempo”, antes y después.
- j) Relacionar la historia vinculada a cuentos, biografías, personas que vivieron hace mucho tiempo.
- k) Hacer ejercicios para observar cambios: ¿cuánto tiempo transcurre entre una situación y otra?; ¿cuándo fue construido el edificio de la escuela?

Según Snyder (s.f.) efectivamente, el concepto de tiempo requiere de muchos años para desarrollarlo, y al tener el carácter subjetivo que tiene, dificulta aún más una comprensión precisa. Este autor propone que lo importante es que los niños y las niñas de 2-3 años de edad vivan secuencias de eventos fijas en su rutina diaria y que, además, éstas sean descritas para ellos y para ellas. A nivel de preescolar, se requiere la enseñanza de los números, y ejercicios como contar 1, 2, 3, por ejemplo, para iniciar un juego; asimismo, recomienda recalcar los períodos del día y lo que se hace en cada uno de ellos. Iniciar el concepto de semana, utilizando los fines de semana, cuando usualmente no se asiste al jardín infantil. También, el niño puede jugar con un reloj de manecillas con la hora, conocer que la Navidad es en Diciembre, ¿en qué mes es su cumpleaños?. Luego ya en la escuela, es importante, sobre la base del horario escolar, señalar ¿qué actividades se realizan y en qué días?; así se va familiarizando con la semana; y reconocer el impacto que las diferencias en la percepción del tiempo tienen entre niños o niñas y adultos.

Estas, así como otras sugerencias que se pueden encontrar en los libros dedicados a la enseñanza del concepto de tiempo, pueden ayudar al docente con ideas y estrategias que le permitan al niño o a la niña ir construyendo su noción de tiempo, recordando que dicha noción no es lo mismo para ellos o ellas que para un adulto; y que existen diferencias según la edad y grado de maduración de cada estudiante.

La importancia del dominio del concepto tiempo, la subraya Carretero (2005) cuando menciona: “para que el alumno adolescente o preadolescente comprenda el significado de los diferentes períodos históricos, de las eras cronológicas, etc., obviamente, debe haber desarrollado con anterioridad la comprensión del tiempo personal y del tiempo físico” (p.43).

#### **2.7.6. Objetivos y metodologías para la construcción del concepto tiempo en el marco del Programa de Estudios del Ministerio de Educación Pública**

Referentes al concepto tiempo, en realidad existen pocas referencias en el Programa de Estudios Sociales de Primer y Segundo Ciclos. Efectivamente, el primer objetivo para primer grado lo constituye: “1. Aplicar los conceptos de espacio y tiempo”; no obstante, entre los procedimientos solamente se menciona: “Participar en dramatizaciones, las que representan actividades que realizaron ayer, hoy o que se realizarán mañana”. Este constituye el único objetivo explícitamente referido al concepto tiempo en todo el primer ciclo de la Educación General Básica.

Se conoce que en el Programa de Estudios de Matemáticas se trabaja con el concepto del reloj y las horas, medias horas, cuarto de hora, entre otros. Estos forman parte del concepto de fracciones, particularmente en lo que se refiere a tiempo. No obstante, visto desde el ángulo de la matemática lo que se requiere y, a veces es suficiente, es memorizar las horas, cuántas medias horas hay en una hora, y así sucesivamente, puesto que el énfasis del tema no está en la comprensión del concepto tiempo en sí, sino más bien de las fracciones.

El dominio del concepto de tiempo es el que da lugar a la posibilidad de construir el tiempo histórico y los demás conceptos asociados a la Historia, disciplina clave para comprender la realidad que se vive, ubicarla en el tiempo y poder analizarla en su contexto. Por tanto, el concepto de tiempo es asumido por el sistema educativo como ya dado, sin considerar que para muchos niños y niñas aún de tercer grado, es difícil la comprensión de algunos tiempos, especialmente cuando superan la semana. Si estos conceptos no están logrados y no pueden ser aplicados con facilidad, la comprensión del tiempo histórico, aún en el nivel familiar puede dificultárseles. Por tanto, antes de analizar el concepto historia, se recalca la importancia de que para que puedan avanzar en éste, deben haber comprendido claramente los diferentes componentes del concepto tiempo.

## **2.8. El concepto de historia:**

En las páginas siguientes se analizan las diferentes definiciones elaboradas en relación con concepto de historia; asimismo, se presentan los resultados de los pocos estudios existentes sobre el proceso de construcción de éste y las estrategias de enseñanza-aprendizaje posibles de utilizar. Finalmente, se retoman los objetivos planteados por el

Ministerio para los seis niveles de la Educación General Básica que son los de interés para este estudio.

### **2.8.1. Definiciones del concepto**

La Historia, para el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (2005), consiste en el estudio de la sociedad, a través del tiempo, en un marco geográfico determinado. Su estudio permite establecer puentes entre el pasado y el presente” (p.16).

Por su parte, para Giacobbe (2003), la Historia representa el análisis de los procesos de cambio y evolución de la sociedad en el tiempo; la posibilidad de conocer distintas formas de vida y de organización social en el transcurso de la evolución; la reflexión de la actividad humana así como el dominio de procedimientos para consultar fuentes informativas de diversa índole” (p.90).

Carretero (2005), propone que el conocimiento social e histórico tiene ciertas características necesarias de tomar en cuenta:

a) La Historia es el estudio del pasado y eso supone un tipo de conocimiento diferente al conocimiento sociológico. Según Carretero (2005), “para que se enseñe historia no se trata solamente de describir eventos, sino de establecer relaciones entre el pasado y el presente (p.18)... para comprender el pasado desde herramientas conceptuales que tienen sentido en el mundo presente (p.18)..” ; es decir implica poder ubicarse en la interacción pasado y presente, no solamente uno de ellos.



b) Los contenidos históricos y sociales sufren “enormes transformaciones a causa de influencias ideológicas y políticas ..; por tanto los docentes deben reconocer los valores que están detrás de la enseñanza de los contenidos y hacerlos explícitos e invitar a la reflexión sobre estos... además de incluir más de una versión de los eventos o fenómenos en estudio.”(p19).

c) Los valores ejercen una influencia en el cambio conceptual; por ese motivo Carretero (2005) plantea que a pesar de no poseer investigación al respecto.. “...todo hace suponer que en el caso del conocimiento social e histórico, la resistencia al cambio será mucho mayor debido a la influencia de los valores” (p.23). Este autor argumenta, a partir de los análisis de algunos estudios que: “Por tanto, una de las conclusiones generales de este tipo de trabajos es que los humanos manejamos la información de tal manera que no sólo somos reacios a cambiar nuestras ideas y actitudes sobre los fenómenos sociales, sino que incluso solemos deformar la información con tal de mantener nuestras posiciones” (p.23).

d) En las disciplinas histórico-sociales no hay hechos puros. Los hechos se seleccionan según las teorías sustentadas por el historiador o científico social (p.24).

e) La Historia y las Ciencias Sociales no tienden a ser vistas como actividades de razonamiento. “sino que más bien el aprendizaje de estas materias es considerado por los alumnos como una actividad meramente repetitiva en la que el razonamiento es muy infrecuente” (p.25). Señala Carretero (2005) “ del punto de vista epistemológico las disciplinas histórico-sociales no son solamente meras clasificaciones y colecciones de nombres y fechas” (p.25). En Historia, los problemas no se resuelven de la misma forma que en Matemáticas o Ciencias Físicas; es decir, para resolver un problema o analizarlo tendrá que “realizar comparaciones con situaciones semejantes en otros países o en otros momentos históricos, para identificar los factores políticos, económicos o ideológicos que

son los responsables de los eventos históricos. Afirma Carretero (2005) que: “Esto requiere hacer una estrategia inferencial que depende en mucho mayor medida de procesos conceptuales que no tienen una traducción física en la realidad inmediata del estudiante, lo cual puede aportar una dificultad adicional [...] ya que el análisis de los problemas históricos o sociales generalmente no conduce a una aplicación inmediata y menos a resultados de corto plazo” (p.27).

f) La Historia no permite experimentos, pero si tiende a seguir leyes generales. Es decir según Carretero (2005), aunque no se expliciten dichas leyes, si se ponen de manifiesto regularidades o modelos aplicables a situaciones distintas en el tiempo.

g) La Historia como relato: hay que enseñar que el conocimiento histórico, también, tiene mucho de narración, y puede ser contada de maneras muy diferentes e igualmente válidas. Sobre este punto del valor de las narraciones, diversos autores señalan la utilidad de esta técnica para enseñarle conceptos de tiempo e historia a los niños y las niñas.

h) La Historia y las Ciencias Sociales no, solamente, usan explicaciones causales sino intencionales., ya que en las explicaciones se incluyen los motivos e intenciones de los agentes.

Finalmente, para Davidov (citado por Leal, 2000) “La realidad histórica es muy compleja, contradictoria y dinámica. El análisis y explicación de hechos aislados de la misma supone tener en cuenta muchos factores en su interconexión intrínseca y su desarrollo. Aquí divergen –como en ninguna parte – “la esencia y el fenómeno, lo intrínseco y lo extrínseco, lo verdadero y lo aparente. Inculcar los métodos de análisis de operar con los conceptos históricos de modo independiente es complejo” (p. 6).

### **2.8.2. La construcción del concepto de historia**

La televisión y otros medios tecnológicos han permitido a niños, las niñas y hasta a los adultos, un acceso diferente al concepto de historia existente tiempo atrás. No obstante la televisión los acerca a las realidades de los diferentes períodos históricos con mayor amplitud y visualización de la forma de vida de cada uno de éstos, también, puede generar confusión con respecto a la cronología y las secuencias y ubicación a través del tiempo al presentar información de los periodos en forma aislada. Por otra parte, cuando se transmiten eventos históricos de impacto, hay que tener cierto cuidado, pues los niños y las niñas no necesariamente pueden distinguir si lo que está sucediendo en la televisión forma parte del pasado o del presente.

Asimismo, Newby (s.f.) propone que el concepto de tiempo no se desarrolla por etapas, sino que es un proceso continuo; e indica que las investigaciones muestran que aún los niños y las niñas de 8 años de edad pueden aprender algunos conceptos históricos. No obstante, afirma que los niños y niñas de primer y segundo grado no tienen un sentido de lo que significan las fechas; para 4º grado, éstas son útiles, pero, generalmente, las asocian con fotos o eventos; la ubicación en tiempo no se logra, según este autor, antes de 5º o 6º grado. Además, en su opinión, no logran captar que los procesos históricos no son todos secuenciales, sino que muchos se dieron en forma simultánea. De este modo, plantea que no es hasta avanzada la primaria que pueden ubicar eventos en una cronología y no es sino hasta 7-8 años de la educación formal que logran interpretar cronologías, que pueden hacer descripciones de las características principales de cada período, e identificar un hecho y rastrear sus antecedentes (Newby, s.f.).

Según Downey y Levstik (citados por Hoge, 1994), los niños y las niñas pequeñas pueden captar nociones de tiempo histórico de diferentes maneras: por ejemplo, al reconstruir un cuento, o al relacionar elementos de causa-efecto, están logrando comprender estas nociones. La capacidad para el razonamiento histórico según Hoge (1994), va en aumento durante la infancia y la adolescencia, pero es generalmente al concluir el 5º año de estudios formales, que pueden dominar la terminología vinculada a la Historia y que muestran alguna noción de los principales períodos de la Historia, en este caso de Estados Unidos, que fue donde se realizó esta investigación. El autor mantiene la conclusión de varias investigaciones que indican que el desarrollo de la capacidad para razonar formalmente acerca de la Historia no se da hasta la adolescencia tardía; aunque algunos estudios sugieren que podría ser antes de lo indicado por los estudios iniciales (Levstik y Pappas, citados por Hoge, 1994).

Thornton y Vukelich (citados por UEA,s.f.), indican que no es hasta las edades entre 12 y 16 años que los niños y las niñas logran asociar fechas y eventos en formas consistentes y precisas. Wood (citado en UEA, s.f.), indica que, además, de construir secuencias y de colocar las personas o cosas en el orden correcto, ellos deben conocer las distancias entre unos y otros, y tener alguna comprensión del contexto en que se dieron y de la secuencia de estos. Milburn (1997), considera que no es sino hasta el final de la educación primaria que logran construir cronologías, y más adelante, traducir fechas en siglos y comprender el sistema de cronología cristiano (AC= antes de Cristo, DC= después de Cristo ).

Levstik (citado en Carretero, 2005), investigó con niños y niñas de 9-10 años y más cuál era su definición del concepto historia; para ellos y ellas la historia “...son acontecimientos importantes que no ocurren en días normales”; McDonald (citado también Carretero, 2005), encontró que sus alumnos la veían como “una crónica de acontecimientos del pasado”, y tiende a verse como una disciplina exacta, no sujeta a interpretación, confundiendo, a veces, con la arqueología.

Shemilt (citado en Carretero, 2005), por su parte, describe los estadios que siguen jóvenes adolescentes en su proceso de construcción del concepto de historia:

Estadio 1: el conocimiento del pasado se da por supuesto y viene dado

Estadio 2: el conocimiento histórico es concebido como algo que hay que descubrir

Estadio 3: el conocimiento histórico tiene que ser construido por el historiador mediante un proceso de razonamiento

Estadio 4: el conocimiento histórico es concebido como la reconstrucción del pasado.

Lee y Ashbi (citados en Carretero, 2005), también, proponen una clasificación respecto a la lectura de la evidencia histórica, que no tiene jerarquía evolutiva, sino que varía en función de la tarea y cuán familiar es la información, en este caso para estudiantes de 11 a 14 años:

Nivel 1: imágenes del pasado: visto como si fuera el presente

Nivel 2: información: el pasado es algo fijo y conocido

Nivel 3: testimonio: se escoge el mejor testimonio

Nivel 4: cortar y pegar: se construye la verdad a partir de los diferentes testimonios

Nivel 5: evidencia dentro de un mínimo contexto: las afirmaciones del pasado pueden ser inferidas a partir de las evidencias

Nivel 6: evidencias dentro de un contexto (no se explican sus alcances) (p. 53).

En síntesis, sobre la visión que los alumnos y las alumnas pre y adolescentes tienen del conocimiento histórico, Carretero (2005) plantea que este “es bastante pobre y limitada. Consideran que la Historia es un conjunto de hechos referentes a acontecimientos importantes o personajes famosos. La concepción de la labor del historiador no es muy precisa, aunque parece variar a medida que aumenta la edad y la instrucción recibida por el alumno” (p. 56). Propone este autor: “en cuanto a la visión que los estudiantes tienen de la Historia como disciplina, la investigación está totalmente abierta. Los datos de los que disponemos no permiten establecer una perspectiva clara de cuál es la imagen que los alumnos tienen de la Historia como disciplina”. (p.56), y tampoco del docente, ni su visión de la Historia y la que le transmite a sus alumnos. Pese a esto, él propone que no debe tenerse una visión pesimista, que algunos trabajos han señalado la importancia del uso de la narración especialmente en los primeros cursos, ya que ésta dice Carretero (2005), citando trabajos de Rodrigo y de Downey y Levstik, permite el procesamiento y la comprensión de la información del texto, así como la formación de relaciones y teorías causales (p.58).

En la investigación de León, Pereira y Castro(2004), se les preguntó a los y las preescolares sobre su historia personal; particularmente en referencia a qué recuerdos tenían de cuando eran bebés. Las respuestas indican, de nuevo, que existe un concepto de pasado vago y confuso; algunas reflejan evidentemente momentos de cuando eran muy pequeños o pequeñas, mientras que la mayoría de esos episodios podrían haber sucedido

hace algún tiempo, pero no cuando eran bebés. Algunos hacen referencia a “era muy travieso”, “me llevaban a comer helados”, “mi mamá me tenía en la panza y me llevaba al doctor”. Puede evidenciarse, entonces, que los niños y niñas preescolares tienen una noción vaga de pasado, ésta es poco precisa; que se entremezclan eventos de diferentes momentos, que van desde un pasado lejano hasta los eventos del día de ayer, sin poder hacer precisiones. Posiblemente, por vivir en el presente, los eventos pasan uno tras otro, dejando registros, especialmente, de carácter emocional, pero estos no tienen orden ni estructura en el tiempo.

Sobre el concepto de historia, que es mucho más difícil para los y las preescolares de comprender, se hicieron menos preguntas, dada su edad y desarrollo cognitivo. Una de ellas les preguntaba sobre ¿cuándo vivieron los dinosaurios?, animales que actualmente para ellos y ellas son muy familiares y populares. Las respuestas más relevantes indican que fue hace “mucho”, otro cantidad semejante no sabe y otros dijeron que “miles de años” (4 de 32). Sobre cómo era el mundo de entonces, sus respuestas reflejan lo que ven en televisión en torno a los dinosaurios; muchas de las referencias corroboran que no es posible para los niños y las niñas preescolares ubicarse claramente en la dimensión del tiempo. Sobre si existían o no personas en ese momento, 2/3 partes de las respuestas indican que no y una tercera que sí. Sobre ¿quiénes vivieron hace muchos años en Costa Rica?, la respuesta más frecuente fueron “los indios”, seguida de nombres de personajes de la Historia, incluyendo Adán y Eva. Muchos no supieron dar respuestas y otros hicieron referencia a sus abuelos, a Dios, a los dinosaurios, entre otros.

En León y otros(1994), en el caso de los niños y las niñas de 2° grado, se les preguntó ¿en qué año habían nacido?. Solamente un poco más de la tercera parte de ellos y ellas pudo decir el año correctamente; los y las demás no lo lograron precisar o dieron respuestas imposibles de ser ciertas. De los recuerdos como bebés, se observa mayor precisión que con los y las preescolares; aunque todavía en algunos casos, pero con menos frecuencia que en preescolar, se observan respuestas que no corresponden a la etapa sobre la que se les estaba preguntando.

Referente al concepto de historia, se les preguntó a los estudiantes de segundo grado, en este mismo estudio, ¿quiénes eran las personas que habían vivido en Costa Rica hace mucho tiempo?. Las respuestas evidencian que ellos y ellas se ubicaron en momentos muy diferentes de la Historia. La mitad de ellos y ellas hizo referencia a los indios, mientras que los y las demás mencionaron diferentes momentos incluyendo eventos relativamente recientes. Por otra parte, a Juan Santamaría lo logran identificar como un héroe que salvó a Costa Rica y como alguien que quemó el mesón.

Sobre ¿cuándo vivieron los dinosaurios?, las respuestas empiezan a tener mayor precisión, en cuanto a años; pero con una amplitud de respuestas que van desde millones de años, hasta hace 8 años, 14 años, 20 años, entre otras respuestas. Las respuestas indican que no existe ninguna noción de la trayectoria de la historia en este nivel; podría decirse que ubican algunas personas, eventos o grupos, pero sin ninguna secuencia lógica de ninguna índole.



Al preguntarles a los estudiantes de segundo grado, sobre ¿qué significó la independencia?, un 37% hace referencia a la libertad y a ser libres, sin mencionar el evento como tal. Una cuarta parte explica lo que sucedió; y los y las demás dieron respuestas bastante imprecisas, inconexas con el evento como tal. Sobre su historia personal, varios de ellos y ellas dicen no recordar nada; otros y otras hacen referencia a eventos que, no necesariamente, son de su época de bebés; aunque un porcentaje importante sí logra mencionar eventos que, evidentemente, corresponden a este período. De primer grado sí recuerdan muchísimas situaciones que claramente se dieron en ese momento; lo que señala la importancia que el primer grado tiene para los niños y las niñas, tanto desde el punto de vista del aprendizaje como de las interacciones sociales con otros niños o niñas y con las y los docentes.

En segundo grado, sobre ¿quienes vivieron hace mucho en Costa Rica?, la mitad hace referencia a los indios, otros y otras a los dinosaurios y a Juan Santamaría, Adán y Eva, entre otros. Se observa que para el nivel de cuarto grado, la información es poco precisa, desintegrada, sin secuencia de ninguna naturaleza, aunque ya la mayoría de ellos y ellas ha escuchado partes de la historia unas cinco veces, desde que estaban en preescolar. El descubrimiento de América es descrito como la llegada de Cristóbal Colón, así como la pérdida de identificación de los indígenas, la guerra y el “robo” de riquezas. Sobre lo sucedido en la independencia, la mitad no sabe, la otra mitad hace referencia a la independencia de España, la firma del acta y el día de la patria.

Sobre el momento en que vivieron los dinosaurios, los niños y las niñas en este caso de cuarto grado, dan respuestas muy variadas, pero la mayoría hace mención a fechas muy

distantes que van desde 200 años hasta 150 mil millones de años. Finalmente, sobre qué conocen de la Historia del mundo o del resto del mundo; un 40% de cuarto grado dice que se le olvidó; otros pocos hablan de guerra, drogas, contaminación, pocos citan países y las dos únicas referencias a momentos históricos son: “William Walter” (sic) y “el Muro de Berlín”. No yendo muy lejos, de la Historia de Costa Rica, 25% no recuerdan nada, unos pocos la Batalla de Rivas y otros hacen referencia a las vivencias de los indios. Las respuestas evidencian tal variedad de percepciones y distorsiones que es preocupante observar como después de 5 años de educación formal, no se han logrado interiorizar ni siquiera los eventos más importantes de la Historia de Costa Rica.

Cabe mencionar que actualmente el MEP tiene, en el programa de estudios para cuarto grado, objetivos que están vinculados con la ubicación de los períodos de la Historia de Costa Rica y el reconocimiento de las culturas autóctonas y el legado de los grupos indígenas.

Por último, se les preguntó a los niños y las niñas de cuarto grado sobre su percepción del futuro. La mayoría de las respuestas apunta a percepciones positivas y esperanzadoras; se hacen muchas referencias a la tecnología, el ambiente, la naturaleza, la contaminación y la paz o no violencia.

Es importante señalar que la dificultad para construir conceptos y cronologías históricas se evidencia, no solamente, en los niños o las niñas, sino también en los adultos. Para muchas personas es sumamente difícil ubicar fechas, relacionar unas con otras y poder hacer construcciones mentales de secuencias históricas; menos aún de los tiempos

transcurridos entre un evento y otro. Todas estas limitaciones presentes en los adultos pueden ser producto de la forma y el momento en que se enseñan los hechos históricos. Podría decirse que en el caso de Costa Rica, el introducir desde preescolar las efemérides, podría estar contribuyendo más bien a la confusión, al darle al estudiante información que no puede manejar, por tanto elabora alguna forma de fantasía o estrategia de memorización de los eventos, que luego no logra concatenar ni relacionar con otra información. Pareciera que lo que se logra, en el mejor de los casos, es la acumulación de fechas, nombres y lugares sin continuidad, sin sentido histórico ni significado claro del impacto del pasado en el presente y el futuro, desvalorizándose así la Historia y sus aportes .

### **2.8.3. Enseñanza-aprendizaje de la historia**

La enseñanza de la Historia constituye una de las formas de transmisión y reproducción de la memoria colectiva, representa un elemento fundamental en la configuración de la conciencia y la identidad de los pueblos; que según Águila, Renedel y otros (citados en Leal, 2000), “...debe ayudar a crear conciencia e identidad de persona, de actor social, de nación, que impulse para actuar sobre nuestra realidad social y natural y transformarla”(p.2). Por otra parte, los cambios actuales exigen una nueva concepción de la historia, ya que los resultados de muchas investigaciones (UNESCO, citado en Leal, 2000), “indican que la enseñanza impartida en la escuela básica no es pertinente...que se mantienen rasgos de un proceso docente autoritario, pasivo, direccional, expositivo, todo lo cual contribuye a la formación de hombres acríticos, reproductores del mundo en que viven. Precisamente “la historia es una de las asignaturas curriculares donde se manifiesta esta problemática.” (Leal, 2000, p.2). Otros estudios realizados en Cuba por el SNE

señalan, en relación con el aprendizaje de la historia: “...serias deficiencias en la asimilación de los conceptos y el desarrollo de las habilidades fundamentales” (Leal, 2000, p.3). Además, no posibilitan la participación activa del escolar.. lo cual afecta, pues “...en la enseñanza primaria es donde se crean las premisas para que el trabajo en los grados superiores pueda desenvolverse con éxito, donde se despierta el interés del niño por saber, donde se forja la ciudadanía, donde se engendra el patriotismo” (Leal, 2000, p. 4).

Según Booth (citado por Hoge, 1994), los diferentes métodos de enseñar Historia conducen a resultados diferentes. Por ejemplo, los que utilizan los métodos tradicionales basados en textos y preguntas, aprenden nombres y fechas; mientras que los que utilizan enfoques no tradicionales, desarrollan un mejor sentido del pasado, logran mayores habilidades para razonar sobre la historia y tienen actitudes más positivas hacia el tema. Por otra parte, Downey y Levstik (citados por Hoge, 1994) indican que la enseñanza de la historia debe iniciarse en los primeros años de primaria; que debe enfocarse hacia un dominio profundo de material significativo en lugar de una cobertura superficial; y deben utilizarse estrategias acordes al nivel de desarrollo de los niños y las niñas.

Templeman y Kearns (2001-2002) consideran que los docentes deben conocer los contenidos y objetivos apropiados para poder enseñar historia a los niños y las niñas del primer ciclo de educación primaria; entre estos: ¿qué es la historia?; ¿cuáles son las buenas prácticas en la enseñanza de la historia?; ¿cómo se desarrolla el concepto de tiempo pasado?; ¿cómo utilizar las historias, cuentos y dramatizaciones?. Por otra parte, Hoge (1994), considera que se puede recurrir a la literatura, los videos o películas, las visitas a museos o lugares históricos; la construcción de historias orales de eventos locales (como la

construcción o demolición de un edificio), la elaboración de historias familiares o árboles genealógicos simples. Por otra parte, se sugiere que los niños y las niñas lean sobre cómo vivían los niños en diferentes épocas, en lugar de leer documentos sin sentido para ellos; así como incluir la visión desde diferentes disciplinas (Ecce Homo Press, s.f.).

Según Millburn (1997), el principal problema que se puede dar cuando se enseña sobre el concepto de tiempo, es el empezar demasiado temprano en el proceso de construcción del concepto; es decir, asumir que los niños o las niñas ya dominan o han construido elementos del concepto que en realidad aún no han logrado. Es, por este motivo, que se requiere analizar cuál es, efectivamente, el punto de partida de los alumnos y las alumnas y del grupo como tal, a efectos de evitar proponer actividades o procesos que son demasiado difíciles para ellos o ellas. Asimismo, para que puedan conocer de cada etapa o evento lo que es más apropiado a su nivel, y así vayan efectivamente construyendo, cada vez con mayor información y detalle, la historia de su país y del mundo en general; y no repitiendo sin sentido, año tras año, la misma información, porque desde el inicio no se comprendió ni se impartió en el nivel que se requería.

Otro aspecto relevante de tomar en cuenta es que se dan varias “historias” al mismo tiempo; por ejemplo, se da la historia de la medicina, de las mujeres, de las guerras; por lo que se tiene que llegar a construir una noción que no es exactamente “lineal” de la historia de la humanidad, o de la misma comunidad donde reside el niño o niña, sino que se requiere llegar a comprender la simultaneidad de “muchas historias”. Asimismo, conforme avanzan en el proceso de educación formal, se requiere reconocer, además, que la vida en la tierra empezó mucho antes que se registrara la historia, y por tanto, ésta es más antigua,

ya que de hecho la historia registrada es una fracción muy pequeña de toda la historia del mundo.

Carretero (2005), hace una revisión de siete estudios que se han llevado a cabo fundamentados en las ideas de Piaget, y que han demostrado la dificultad que tienen los niños y las niñas para comprender contenidos sociales e históricos. Inclusive según estos estudios, la dificultad en la construcción de estos conceptos es aún mayor que en algunos otros de las matemáticas o las ciencias. A partir de algunos de estas investigaciones, se propuso atrasar el inicio de la enseñanza de la Historia hasta niveles superiores; no obstante, según Downey y Levstik (citados en Carretero, 2005), "...no hay evidencia de que retrasar la enseñanza de la historia sea evolutivamente apropiado"(p.34), efectivamente como lo ratifica Martorella (citado en Carretero, 2005), "... la naturaleza de la relación entre las etapas evolutivas de los niños y su comprensión histórica es todavía poco clara" (p.34).

Según Carretero (2005), hay dos factores que inciden en forma significativa en el aprendizaje de los conceptos sociales e históricos: el conocimiento previo, es decir lo que el alumno o la alumna ya sabe; y por otra parte, las características particulares del conocimiento que está en juego.

Respecto al conocimiento previo, Carretero (2005), reconoce que existen pocos estudios relacionados con este aspecto; complicado por el hecho de que los conceptos que se le presentan al alumno tienden a tener un nivel de abstracción muy elevado; por lo cual se observa que si el o la estudiante no tiene ningún conocimiento previo, recurre a otros

conocimientos aunque no sean relevantes; aquellos que tienen algún dominio previo lo logran hacer mejor. Entre los problemas a enfrentar está el que en los libros de historia, desde los primeros niveles se habla de épocas difíciles de comprender; además, los conceptos históricos son cambiantes, y por otra parte, para comprender los eventos, se requiere conocer bastante el entorno o contexto en el cual se dieron. Asimismo, las explicaciones muchas veces dependen del enfoque del historiador y de cómo se cuente la historia. “En resumen, los conceptos históricos presentan, como hemos visto, unas peculiaridades que los hacen especialmente difusos y por tanto, probablemente, más difíciles de aprender” (Carretero, 2005, p.39 ). Agrega Martorella (citado en Carretero, 2005), que cuando los conceptos son tan difusos, los individuos tienden a crear una “representación global”, la cual dificulta una comprensión precisa, debido a que los conceptos históricos no “caen” fácilmente en patrones, generalizaciones o prototipos, por lo cual los modelos mentales son posiblemente más difíciles de construir.

Asimismo, como lo menciona Hodkinson (citado en UEA, s.f.), los conceptos de tiempo, en el caso de los niños y las niñas más pequeñas, tienen que ser enseñados, vueltos a enseñar y reforzados una y otra vez.

Según Leal (2000), para lograr el conocimiento del hecho histórico se requiere:

- la asimilación de su contenido mediante la descripción y el análisis
- la revelación de las relaciones causales, temporales y espaciales
- la comparación con otros hechos y la determinación de los elementos típicos
- la valoración crítica y la confrontación con la actualidad (p.8).

Es decir, la metodología para la enseñanza-aprendizaje de estos conceptos implica procesos mentales variados y en algunos casos bastante complejos; aquí es donde se reitera la preocupación sobre cómo introducir en forma apropiada al desarrollo cognitivo conceptos como tiempo, de forma que efectivamente se logre ir haciendo una construcción y no una acumulación de información sin conexión o sentido.

Se plantea, como lo menciona Leal (2000), que “No son los postulados generales ofrecidos por el docente los que resultan convincentes para el educando, sino aquellos a los cuales ha llegado como consecuencia de una actividad mental dinámica y de vivencias emocionales” ( p. 8), lo cual reitera la importancia de la experiencia directa, a veces difícil de ofrecer, cuando los conceptos son muy abstractos o no se tienen a mano recursos como los videos o la televisión para acercar a los niños y niñas a las realidades del pasado.

Cuando se propone que la enseñanza de la Historia debe incluir su análisis desde diferentes posiciones, surgen muchas interrogantes respecto a cómo lograrlo. “En la enseñanza primaria resulta particularmente difícil la comprensión de las relaciones causa-consecuencia, sobre todo por la complejidad del contenido de los factores económicos, políticos y sociales que intervienen en ellos. El maestro debe explicar al alumno que de cada hecho trascendente se derivan consecuencias, resultados para las distintas esferas de la vida social, algunos de los cuales se convierten, a su vez, en causas de otros hechos o procesos (Leal, 2000, p.23).

Por otra parte, Semo (citado en Giacobbe, 2003), propone que la visión de la historia actual implica que “la Historia sin teoría no puede ser científica. Desde hace medio siglo,



la Historia que se proponía, exclusivamente, rescatar los hechos del pasado y exponerlos de forma coherente y/o bella, ha ido cediendo el lugar a una Historia atenta a los métodos y teorías” (p.87).

Carretero (2005), revisando las pocas investigaciones realizadas sobre el tema, señala que aún para los grados superiores de la primaria (niños o niñas de 11-12 años), los aprendizajes de conceptos históricos son fragmentarios y desconectados, pero “la instrucción parece tener efectos positivos” (p.41), especialmente cuando lo que se debe aprender es presentado en forma ilustrada y concreta, como puede darse en una visita a un museo.

Carretero (2005) genera, también, un cuestionamiento en relación a cómo se ha abordado la enseñanza de la Historia al considerarse, bajo los planteamientos de Piaget, que los niños o las niñas pequeñas no tienen capacidad cognitiva para comprender los conceptos históricos; según este autor esto ha conllevado a un énfasis en los contenidos sociales para luego introducir lo histórico

A pesar de las dificultades para la comprensión de los conceptos históricos, Carretero (2005), señala que el hecho de que se requiere dominar primero el concepto de tiempo que el de historia, “no quiere decir que no se deban introducir referencias al tiempo histórico antes de que se consiga ese dominio, que no parece alcanzarse prácticamente hasta la adolescencia. Al contrario Thornton y Vudelich (citados por UEA, s.f) señalan que es a través de la instrucción específica como estas habilidades llegan a dominarse. La

dimensión temporal parece añadir una dificultad más a la comprensión de conceptos históricos que no existe en otros dominios” (p.44).

El aprendizaje de conceptos históricos es complejo por cuanto se requiere dominar un lenguaje complejo (como los siglos con números romanos), hay que comprender que simultáneamente se dan muchos eventos en culturas con características muy diferentes aunque vivan en el mismo período; así como comprender el pasado desde sus propias circunstancias y no desde la situación actual. Por otra parte, la duración temporal es relativa y no absoluta, pueden darse períodos muy largos y otros muy cortos, pero muy relevantes en la Historia. Finalmente, la percepción previa que el alumno o la alumna tiene de la Historia y su contacto con esta materia, influye también en forma significativa en el proceso de aprendizaje (Carretero, 2005).

Por otra parte, es importante recordar que la Historia es, a veces, vista como una materia no atractiva para los niños y las niñas, pero para algunos estudiantes sí es interesante, aunque difícil, pues generalmente es vista como menos útil que otras; aunque según Carretero (2005), el 96% la considera absolutamente necesaria en el currículo (p.47). Se ha encontrado, también, que el interés por la Historia decrece con la edad, elementos que son importantes de tomar en cuenta en el diseño curricular de estos conceptos.

Carretero (2005) considera en su trabajo, varios análisis adicionales relacionados con el uso de la historia y la narración, la comprensión y la causalidad, así como la solución de problemas históricos; no obstante, no se cubren aquí por ser trabajos realizados con adolescentes y adultos.

#### **2.8.4. Otras estrategias y actividades para la enseñanza de la historia**

Es interesante subrayar el hecho de que si bien es cierto no existen muchas investigaciones respecto a cómo construyen los niños y las niñas los conocimientos históricos, sí existen diversas fuentes que contienen ideas sobre cómo se deben enseñar estos conceptos. Por ejemplo, Goris (2006), propone una gran cantidad de temas y actividades: el mundo a partir de nuestros pies, la huerta, las obras de teatro, un proceso de elección, juegos y rondas, formas de reformar la casa, jugar a la verdulería, hacer maquetas; analizar el tiempo requerido para lavar la ropa, considerar el tiempo personal, utilizar títeres para evidenciar los períodos de la Historia, entre otras.

Por su parte, Leal (2000) propone el método TEDI, que establece que la actividad cognoscitiva, dirigida a través del proceso de enseñanza, y denominada actividad docente, tiene los componentes funcionales de cualquier actividad humana: motivacional y de orientación, de ejecución y de control (p.13).

Otros autores señalan que la cronología no debe ser utilizada para la memorización sino para el pensamiento lógico, que ésta debe convertirse en punto de referencia en el tiempo, lo cual es necesario para crear representaciones concretas del contenido de los acontecimientos, sin los cuales es imposible crear el concepto de tiempo histórico (Leal, 2000, p. 25).

Considerando las teorías alternativas, específicamente la que propone Calvani (citado en Trepát y Comes, 2002), parecería que sí se le puede enseñar historia a los niños pequeños,

siempre y cuando se tomen en cuenta ciertas recomendaciones. Su propuesta se fundamenta en que el proceso de enseñanza-aprendizaje se inicie con la historia familiar y con la prehistoria, justificando que en el primer caso, se puede partir de la historia de los abuelos para hacer análisis de los cambios que se viven actualmente. No obstante su defensa de la enseñanza temprana señala que “Todo esto se ha de hacer, obviamente, sin esperar ni proponer una estructuración sistemática que estaría todavía lejos de la capacidad de los alumnos de estas edades” (p.61). Por otra parte, respecto a la prehistoria, señala que los niños tienen esquemas mentales que les permiten dotar de un “cierto sentido” a la historia (p. 61), vinculados con los propios procesos de la vida, y que por tanto se puede trabajar sobre los tiempos cuando no había personas, cuando las personas sólo cazaban y pescaban y así sucesivamente.

Según Hoge (citado en León, Pereira y Castro, 2004), es de suma importancia realizar ejercicios o actividades con los niños y las niñas, para ayudarles a construir el concepto de historia a partir de sus propias vivencias en la familia, el aula, la escuela y el vecindario. Ecce Homo Press (citado en León, Pereira y Castro, 2004) recomienda que en lugar de enfatizar la lectura de muchos datos que no tienen sentido; ellos y ellas tengan acceso a información sobre ¿cómo vivían los niños y niñas en cada época de la historia?; ¿qué ha pasado en la comunidad en los últimos años?: ¿cuáles son los nuevos edificios?, ¿cuáles otros existían antes?, ¿qué monumentos o edificios históricos hay?, entre otras interrogantes.

Por otra parte, Giacobbe (2003), plantea que cualquiera que sea la concepción de historia a la que se adhiera, los pasos de la metodología de indagación histórica quedan

sistematizados en cuatro etapas: heurística (hallazgo de fuentes de información de diversa índole); crítica (análisis cualitativo de los datos obtenidos); síntesis (ordenamiento coherente de la información) y exposición (presentación de los resultados obtenidos de la indagación, con objetividad y seriedad) (p.89).

Harnett, (citada en UEA, s.f.) recomienda la construcción de líneas de tiempo, que deben ser elaboradas a partir inicialmente de vivencias personales o de la familia, para luego ir construyendo aquellas vinculadas a eventos históricos. Recomienda, también, que se evite enseñar la Historia como una secuencia de eventos desconectados.

Otras estrategias incluyen utilizar calendarios, crear puntos de partida de análisis de eventos diferentes a los tradicionales; por ejemplo, reconstruir la Historia a partir de un hecho dado, o un evento llamativo para los niños y las niñas. Se recomienda, además, utilizar tarjetas para identificar el orden de los eventos o períodos; y para subrayar el hecho de que las cronologías no necesariamente tienen que ser lineales, pueden incluir eventos simultáneos, o estar diseñadas en forma de ciclos o círculos (Collicot, citado en UEA, s.f.).

Otras ideas propuestas incluyen leer periódicos de hace muchos años, buscar noticias del mismo tema a través del tiempo; observar fotografías y construir líneas de tiempo con ellas (Kuse y Kuse, s.f.). También, Millburn (1997), propone elaborar historias del pasado de la comunidad, escribir la historia actual de la comunidad para el futuro, jugar a la cápsula del tiempo, entrevistar personas mayores sobre hechos sucedidos en el pasado, hacer pequeños rincones de museo de algún tema; ir a visitar ruinas; observar rocas que

muestran cambios geológicos, identificar cómo vivían las personas en diferentes períodos, los juegos que utilizaban; contar la historia como un cuento: “había una vez...”

Trepat y Comes (2002), por su parte, proponen un conjunto de tiempos históricos que habría que considerar en la enseñanza-aprendizaje de la Historia. En síntesis plantean las siguientes categorías:

- Las eras y periodizaciones: organizan las secuencias históricas
- Tiempos míticos: los mitos son fuente histórica del tiempo de larga duración y de las mentalidades
- Tiempo de sucesión: ordenamiento de los hechos con diferentes sistemas de representación
- Duración según la naturaleza... los hechos políticos duran poco, los mentales o ideológicos duran mucho
- Simultaneidad de los hechos y de duraciones diferentes
- Ritmos: que pueden ser aceleración, estancamiento, retroceso, avance, ruptura (p.44-45).

Según Trepat y Comes (2002), el aprendizaje del tiempo cronológico “...constituye una categoría transversal, que hay que aprender y enseñar durante los ciclos de educación primaria, en relación con las diferentes áreas del currículo” (ejemplo: tiempos verbales, narraciones, reloj, organización del día) (p.48). Por tanto para estos autores, la crítica de que la enseñanza de la Historia debe iniciarse hasta los 16 años, debido a que: “gran parte del alumnado recuerda poco y mal las nociones temporales básicas y la noción de percepción de tiempo largo y la consciencia de las diversas simultaneidades es casi

inexistente” (p.49); es un problema que se deriva de la discontinuidad conceptual y de la falta de recurrencia procedimental a lo largo de los ciclos de la enseñanza obligatoria” (p.49). Respecto al primer punto plantean que “si existiese una continuidad de unidades, con contenidos específicos de historia adecuados a la edad de los alumnos durante los diversos ciclos de la enseñanza obligatoria y postobligatoria, posiblemente los resultados del aprendizaje del tiempo cronológico y del tiempo histórico podrían ser completamente distintos de lo que son hoy” (Trepal y Comes, 2002, p.51). Por otra parte, respecto al segundo punto, señalan que “para un correcto aprendizaje del tiempo cronológico e histórico no basta con la presentación una sola vez de los conceptos temporales y sus operaciones; es necesario hacerlo de manera constante, ampliando poco a poco su conceptualización”(p.51).

#### **2.8.5. El currículo, los objetivos y contenidos estipulados por el Ministerio de Educación Pública respecto al concepto de tiempo e historia**

El currículo y la enseñanza de los conceptos

Para abordar la temática del proceso de enseñanza-aprendizaje de conceptos como tiempo e historia, es necesario hacer referencia al concepto de currículo y su función.

Según Gimeno y Pérez (2002), utilizando la definición de Kemmis, “...el currículo trata de cómo el proyecto educativo se realiza en las aulas” (p. 142). Incorpora no solamente la selección y planeamiento de objetivos y contenidos sino que implica también su aplicación y evaluación. En este sentido, para Eisner (citado en Gimeno y Pérez, 2002),

“...la enseñanza es el conjunto de actividades que transforman el currículo en la práctica para producir el aprendizaje” (p.142).

A través de la historia se han elaborado y propuesto múltiples definiciones del currículo, dependiendo del enfoque o posición que asumen sus proponentes. Por ejemplo, para Johnson (citado en Gimeno y Pérez, 2002), “...el currículo es una serie estructurada de objetivos pretendidos de aprendizaje” (p.169); para Stenhouse (citado en la misma fuente), “...el currículo es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo” (p.169). En síntesis, para Gimeno y Pérez (2002), en cualquier conceptualización de currículo debe tomarse en cuenta la visión de la cultura de la escuela, sea esta oculta o manifiesta; que un currículo implica una selección de elementos definidos por las prioridades de una sociedad, que en éste interaccionan ideas y prácticas y constituye una pauta, dentro de la cual el docente se desempeña, dependiendo de su profesionalidad.

Por tanto, desde el punto de vista de la construcción de un currículo, una de las primeras interrogantes que emerge es la de ¿qué enseñar? ¿cómo seleccionar los objetivos y contenidos que se consideran prioritarios en una disciplina (o disciplinas)? y ¿a qué nivel de generalidad y de complejidad deben proponerse? Según Gimeno y Pérez (2002), “...el currículo es una selección limitada de la cultura, ya que el tiempo y las capacidades de los alumnos y alumnas son limitadas” (p.143).

Cada cultura y sistema educativo define ciertos conocimientos como prioritarios y excluye otros; en el caso de los objetivos y contenidos vinculados a los dos conceptos en



estudio: tiempo e historia, puede observarse en los anexos, que se dan selecciones de objetivos y temas vinculados a estos conceptos que no tienen una explicación clara en cuanto a cantidad y secuencia, ya que en algunos grados se desarrollan y en otros no; asimismo, no quedan claros los niveles de dificultad que se proponen.

Para Gimeno y Pérez (2002), "...el estudio del currículo se ocupa de temas relacionados con la justificación, articulación, realización y comprobación del proyecto educativo al que sirven la actividad y los contenidos de la enseñanza" (p. 144). En este sentido, diversos autores han formulado posiciones teóricas referidas al currículo; por ejemplo para Eisner (citado en Gimeno, 1998), importa: el desarrollo cognitivo, el currículo como autorrealización, como tecnología, como instrumento de reconstrucción social y como expresión de racionalismo académico. Para Schiro (citado en Gimeno, 1998), se pueden distinguir respecto al currículum: la ideología académica, la de la eficiencia social, la centrada en el niño y el reconstruccionismo social. McNeil (citado en Gimeno, 1998), hace referencia a lo humanístico, el reconstruccionismo social, lo tecnológico y lo académico; observándose que entre las diferentes teorías se dan elementos comunes vinculados a la importancia de lo académico, el sujeto cognoscente y el entorno. Según Stenhouse (1998), el currículo depende de lo que las autoridades competentes definen como prioritario.

Posner (2001), plantea por su parte, que existen seis conceptos comunes en el currículo: alcance y secuencia (como matriz de objetivos), el sílabus (definido como curso completo), la tabla de contenidos (listado de temas en forma de esquema); los libros de texto (que

fungen como materiales didácticos), el plan de estudios (series de cursos) y las experiencias planteadas (sean académicas o de otra índole).

En el caso del Programa de Estudios que aplica el Ministerio de Educación Pública en Costa Rica, su estructura se fundamenta en los siguientes componentes: objetivos, contenidos, procedimientos, valores y actitudes y aprendizajes por evaluar (MEP, 2005). Asimismo, éstos, en el caso de los Estudios Sociales que son los de interés en el presente trabajo, se fundamentan en el principio de la transversalidad, concepto que es definido como “Enfoque educativo que aprovecha las oportunidades que ofrece el currículo, incorporando en los procesos de diseño, desarrollo, evaluación y administración curricular, determinados aprendizajes para la vida, integradores y significativos, dirigidos al mejoramiento de la calidad de vida individual y social. Es de carácter holístico, axiológico, interdisciplinario y contextualizado” (p.2). En este sentido, los ejes principales a desarrollar a nivel transversal son: cultura ambiental para el desarrollo sostenible, educación integral de la sexualidad, educación para la salud y vivencia de los Derechos Humanos para la democracia y la paz (MEP, 2005).

No obstante ser éstas las directrices establecidas en el Programa y que cada una de ellas cuenta, además, con una descripción detallada de subtemas, se conoce, de la experiencia vivida en las aulas, que lo que, efectivamente, se sigue son los objetivos, contenidos y procedimientos establecidos desde hace muchos años para cada nivel y materia, mientras que los ejes transversales son trabajados, ocasionalmente, cuando los temas se prestan para su abordaje.

En síntesis, el currículo constituye la pauta que debe seguirse en el proceso de enseñanza aprendizaje formal que se lleva a cabo en los centros educativos, y define con enorme peso, los objetivos y contenidos que se van a llevar a cabo. En el caso del Programa de Estudios vigente para Estudios Sociales (I° y II° Ciclos), no queda claro, en ninguno de sus apartes, cuáles son las razones para la selección de los temas, objetivos y contenidos que éste propone, ni si éstas provienen de estudios, análisis o investigaciones de algún tipo.

Los objetivos definidos en los actuales programas curriculares, MEP (2005), contemplan, en relación con los conceptos de tiempo e historia, en síntesis, los siguientes contenidos o temas:

**Nivel preescolar:** Con referencia al concepto de tiempo, se define la importancia de poder establecer relaciones temporales y secuencias lógico temporales en acontecimientos próximos. Vinculados a la Historia están otros objetivos, como: que el niño conozca, respete y valore tradiciones y folclor del medio al cual pertenece y que reconozca el país al cual pertenece. En relación con el primero, los contenidos incluyen: tradición y folclor: costumbres, festejos, conmemoraciones, normas y pautas relevantes de la comunidad; en relación con el segundo: los símbolos patrios.

**Primer grado:** Las nociones que se incluyen son nociones de tiempo: antes, mientras, después, ayer, ahora, mañana; por otro lado, toma en cuenta la historia de la escuela y los emblemas, los símbolos patrios y las efemérides.

**Segundo grado:** Menciona como contenidos el conocimiento de las unidades de tiempo (horas, minutos, días, semanas, meses y año, desde una perspectiva matemática principalmente); y el análisis del proceso histórico de la independencia de Costa Rica y los diferentes eventos asociados a ésta.

**Tercer grado:** Hace referencia al conocimiento de características histórico-culturales de la provincia donde el niño o la niña habita, el significado histórico de seis efemérides.

**Cuarto grado:** se asume el dominio del concepto tiempo; sólo se presentan objetivos vinculados a la Historia: el reconocimiento del hombre como centro de la historia, la ubicación de los períodos de la Historia de Costa Rica y la valoración de las culturas autóctonas y el legado de los grupos indígenas.

**Quinto grado:** Contempla la Historia antigua (desde el poblamiento inicial hasta 1502), la expansión europea a América, repercusiones del cuarto viaje de Cristóbal Colón a América.

**Sexto grado:** Incluye el proceso de la Conquista (1502-1575) y el Período Colonial (1575-1821), así como el comprendido entre la Independencia y la Declaración de la República (1821-1849).

## **2.9. Comentario final al marco teórico**

La evidencia aportada por la investigación realizada por León y otros (2004) corrobora gran parte de los resultados obtenidos en otras latitudes con respecto a los conceptos de tiempo e historia. Se evidencia la dificultad para comprender las secuencias, las cantidades de tiempo, así como los momentos importantes de su vida, observándose claras diferencias entre los niños y las niñas del nivel de preescolar y los de 4to grado.

En el caso del concepto de historia, existe gran confusión en torno a líneas de tiempo o secuencias de eventos; los niños y las niñas tienden a reconocer detalles o aspectos concretos asociados a la historia. Se nota que el concepto que están construyendo, efectivamente, está integrado por piezas aisladas de información, que requerirán de bastante trabajo del docente para lograr una integración. Esto se evitaría si desde el inicio, en preescolar, se lograra que los niños y las niñas vayan construyendo ellos y ellas mismas sus conceptos, y de esta forma, aunque sea un poco más despacio y con menos contenido, se logren verdaderos aprendizajes.

Trepát y Comes (2002), sintetizan sus conclusiones en: que es incuestionable la importancia del dominio del tiempo cronológico para la escolaridad obligatoria; para lograrlo, según ellos se requiere construir una red de referencias cognitivas (sucesión de eras y civilizaciones); la conveniencia de utilizar los denominados tiempos míticos o prehistóricos (como la Biblia o la mitología clásica); la necesidad de tomar en cuenta las linealidades y representaciones de sucesiones del tiempo tanto a nivel de duraciones como de simultaneidades.

Los conceptos de tiempo e historia son complejos en sí mismos, están estrechamente inter-relacionados y necesitan ser conocidos, comprendidos y analizados para lograr hacer un análisis integral de la realidad. No obstante, de la literatura revisada hasta el momento, se evidencia que no se tiene suficiente información sobre los procesos de construcción de estos conceptos, aunque sí existen muchas listas de actividades para trabajar con ellos. No se conoce tampoco cuáles de estas actividades son efectivas o no.

Por otra parte, la complejidad del concepto tiempo y el concepto historia los constituyen en temas de alto interés para investigar, dado el impacto que estos tienen, no solamente en otras materias y aprendizajes sino en la vivencia diaria.

Una vez establecido el estado de la cuestión, la justificación, los problemas, objetivos y paradigmas y elaborado el fundamento teórico de la presente investigación, en el siguiente capítulo se describe la metodología empleada en este estudio.

**PARTE III**  
**METODOLOGÍA**

### 3.1. Introducción

En las páginas siguientes se describe la propuesta de abordaje metodológico de esta investigación. Primero, se considera en la introducción, la vinculación de la metodología con el marco teórico prevalente y su relación con las perspectivas paradigmáticas; luego se analiza el tipo de estudio, que es de carácter aplicado y mixto, es decir combina el paradigma cuantitativo y cualitativo y, además, es secuencial. Dada esta condición se presenta primero el componente metodológico cuantitativo y luego el cualitativo, para terminar con la propuesta de integración de los resultados en el aparte de análisis.

Desde la perspectiva teórica, y tomando en cuenta la naturaleza del estudio, éste se fundamentó en el constructivismo, cuya relación con los enfoques paradigmáticos puede verse a continuación:

a) desde la perspectiva ontológica, el constructivismo considera la realidad como relativa, al ser ésta producto de las elaboraciones que cada persona hace, en este caso los niños y las niñas de primer y segundo ciclos que participaron en el estudio.

b) desde el punto de vista epistemológico, asume que el conocimiento tiene un carácter de construcción continua y progresiva, que es el resultado de la interacción del individuo con el medio. Es decir, el estudio consideró los posibles cambios que los niños y niñas van teniendo en relación con los conceptos de tiempo e historia, conforme avanzan por los diferentes niveles, al estar expuestos a contenidos y experiencias diversas.



c) desde el punto de vista axiológico, el proceso de construcción planteado implica una edificación paulatina del conocimiento, que permite una mayor y mejor adaptación, entendido este concepto, en este caso, desde la perspectiva piagetiana. Por tanto, el interés se centró en conocer si se iban dando cambios en la capacidad de los niños y niñas para conocer y comprender mejor su entorno.

d) desde la perspectiva heurística, el paradigma constructivista propone que el conocimiento se construye mediante mecanismos o estrategias de diversa índole, que parten de los conocimientos previos e intuiciones que los niños y las niñas ya han elaborado de previo y que, además, se fundamentan en la interacción de lo biológico con lo social, lo cultural y lo histórico.

Considerando por tanto, el paradigma constructivista que sirvió de eje central del presente trabajo, y tomando en cuenta los objetivos propuestos, que en síntesis, plantean:

a) identificar los objetivos y contenidos propuestos en el actual programa de estudios sociales vinculados a los dos conceptos descritos

b) conocer las estrategias que utilizan los y las docentes para promover su aprendizaje

c) determinar qué se logra, efectivamente, aprender por parte del estudiantado respecto de estos dos conceptos

d) contrastar lo establecido en el programa con lo que, efectivamente, se logra aprender y elaborar recomendaciones al respecto para el programa de estudios sociales

Se describe a continuación, los criterios teóricos que caracterizaron el diseño mixto, que fue considerado el más idóneo para el cumplimiento de los objetivos mencionados.

### 3.2. Tipo de diseño

Por el paradigma, la naturaleza aplicada y los objetivos de la investigación a realizar, se requirió de un diseño de tipo mixto, el cual tiene como característica principal la interrelación de los métodos de investigación cuantitativa y cualitativa; a continuación se describen los principales criterios vinculados a este tipo de diseño.

#### 3.2.1. El diseño mixto: su paradigma

Los diseños mixtos, se fortalecen a partir de la década de los 80, y han permitido según Rocco, Bliss, Gallagher y Pérez, (2003), un mejoramiento en la calidad de la investigación Johnson y Onwuegbuzie (2004), por su parte, proponen el diseño mixto como el tercer paradigma en la investigación educativa (p.14). Desde su perspectiva, tanto el paradigma cuantitativo como el cualitativo son válidos, mientras que el mixto permite establecer un “puente” entre uno y otro. En su artículo, Johnson y Onwuegbuzie (2004), analizan los elementos comunes compartidos por ambos paradigmas y reafirman su posición de que las y los investigadores cualitativos tienen el derecho de utilizar métodos cuantitativos y viceversa. Advierten que la epistemología y el método no son sinónimos y analizan los puntos fuertes y débiles de ambos, tanto la investigación cuantitativa como la cualitativa, así como los principios que las rigen a ambas.

Johnson y Onwuegbuzie (2004), proponen el paradigma pragmático como la base para el diseño mixto, partiendo de la premisa de que los paradigmas pueden combinarse para ofrecer mejores oportunidades para investigar preguntas importantes (p. 16).

Desde el pragmatismo, se sostiene que el significado, valor o veracidad de una expresión se determina por las experiencias o las consecuencias prácticas que el uso de esa expresión tiene en el mundo; es decir, por sus resultados (Johnson y Onwuegbuzie, 2004). Las características generales del pragmatismo, así como las fortalezas y debilidades de los tres paradigmas: cuantitativo, cualitativo y mixto son analizados por estos autores. Como en el presente trabajo fue de particular interés el mixto, se resumen a continuación algunos de los puntos fuertes y las debilidades de éste, según ellos las identifican.

Fortalezas: el método mixto puede:

- emplear palabras, imágenes, narraciones para darle más sentido a los números
- utilizar números para agregar precisión a las palabras, las imágenes y la narrativa
- tomar las fortalezas tanto de la investigación cuantitativa como cualitativa
- generar y probar una teoría fundamentada
- contestar preguntas más amplias y complejas
- compensar las debilidades de un método con los aportes del otro
- aportar mejor evidencia y comprensión para las conclusiones al utilizar la convergencia y la corroboración
- utilizar ambas para incrementar la generalización de los datos

En síntesis, desde esta perspectiva, la investigación cuantitativa y cualitativa, utilizada en conjunto, produce un conocimiento más completo y necesario para informar y reforzar la teoría y la práctica, reforzándose así su carácter aplicado.

Entre las debilidades del método mixto están:

- puede ser difícil para un solo investigador el llevar a cabo ambos, especialmente, cuando el diseño implica simultaneidad
- el investigador debe conocer los dos métodos y comprender cómo los integra apropiadamente
- es más costoso y toma más tiempo
- todavía falta trabajar en algunos de los detalles metodológicos de la investigación mixta tales como la combinación de paradigmas, el cómo analizar cualitativamente datos cuantitativos o cómo interpretar resultados contrastantes
- por algunas de las consideraciones anteriores, algunos investigadores insisten en que se debe trabajar desde un solo paradigma y no uno mixto. (Johnson y Onwuegbuzie, 2004, p. 21).

Para Rocco y otros ( 2003), la investigación mixta se fundamenta en la posición pragmática o en la posición dialéctica; y constituye una tercera fuerza en la investigación, a la par del enfoque cuantitativo y cualitativo. De acuerdo con Tashakkori y Teddlie (citados en Rocco y otros, 2003), la posición pragmática considera que “..se puede usar cualquier enfoque filosófico o metodológico que sirva para abordar el problema en estudio” (p.21), es decir, se selecciona el mejor método según el tipo de problema. Asimismo, la o el investigador, desde esta perspectiva, no asume una posición a priori, sino que considera los diversos métodos como “...compatibles y potencialmente útiles” (p.21). En la posición dialéctica, lo que se busca es una sinergia entre los paradigmas positivistas y constructivistas, partiendo de la idea de que la comprensión de los fenómenos humanos es mejor cuando se combinan ambos paradigmas (Rocco y otros, 2003, p.21).

En este mismo sentido, Johnson y Onwuegbuzie (2004), al analizar el pragmatismo, plantean que desde esta perspectiva, “El conocimiento es visto como algo que se construye, que está basado en la realidad del mundo, que se experimenta y se vive”(p.18). Tomando en cuenta estos criterios y lo que plantea Creswell (2008) respecto al método mixto y sus bases filosóficas y teóricas, es que puede decirse que el constructivismo es uno de las teorías que puede ser abordada desde el diseño mixto.

En el caso del presente estudio, se trató de conocer en primera instancia, las tendencias generales en cuanto a cómo conceptualizaban los niños y niñas el concepto de tiempo e historia, para luego profundizar, en un segundo momento, en los niveles de comprensión que ellos y ellas tenían de éstos. El objetivo final es práctico, ya que la información que se recabó tuvo como propósito servir de insumo en procesos futuros de diseño de Programas de Estudios Sociales para I° y 2° Ciclos de la Educación General Básica.

Desde experiencias previas de investigación, se consideró que el uso de ambos paradigmas y métodos permitiría lograr el objetivo con mejor precisión que si se hubiera utilizado un solo tipo de estudio. Esto, por cuanto, dada la naturaleza del trabajo, los resultados cuantitativos permitieron algún nivel de generalización, lo cual no se lograría, solamente, con un estudio a profundidad de pocos casos. Por otra parte, la construcción de conceptos es un proceso complejo, cuyos detalles, no necesariamente, se logran comprender al aplicar un cuestionario a un grupo grande; por tanto, se estimó que la combinación con la técnica de casos, aportaría información de mayor precisión y calidad.

### 3.2.2. Descripción del diseño mixto

El método mixto es definido por Johnson y Onwuegbuzie (2004), como “...el tipo de estudio donde el investigador mezcla o combina técnicas de investigación, métodos, enfoques, conceptos o lenguaje cuantitativo o cualitativo en un solo estudio (p.17). Filosóficamente es considerado la tercera ola o el tercer movimiento investigativo; utiliza tanto la inducción como la deducción y la abducción (Johnson y Onwuegbuzie, 2004).

Para Creswell (2008), “...la investigación mixta es una metodología para conducir investigación que implica recolectar, analizar e integrar (o mezclar) estudios cualitativos y cuantitativos en un solo estudio o programa longitudinal de investigación” (p. 4). Agrega este autor, quien es entre los más reconocidos en este tipo de diseño, que: “el propósito de esta forma de investigación es que ambas, cuantitativa y cualitativa, en conjunto, provean una mejor comprensión de una problema o asunto de investigación que un solo enfoque” (p.5).

Según Johnson (s.f.) “El principal objetivo de un investigador que utiliza un diseño mixto es el de seguir el “principio fundamental de la investigación mixta; de acuerdo con este principio, el investigador debe mezclar los métodos cuantitativos y cualitativos, los procedimientos y las características de los paradigmas de forma tal que la combinación que se da tenga fortalezas complementarias y debilidades que no se superpongan” (p.9). También, se plantea que se pueden utilizar diversos métodos porque entre más se corroboren los mismos datos por diversos medios, mayor es su fuerza y su grado de confiabilidad.

Lo que justifica la investigación mixta es el comprender más integralmente, el generar perspectivas mas profundas y amplias, y el desarrollar conocimientos que respeten más intereses y perspectivas (Greene y Caracelli, citados en Rocco y otros, 2003, p. 27). Según estos últimos autores, la investigación que utiliza el método mixto tiene el potencial de ser más útil para las personas que toman decisiones acerca de negocios, tecnología, educación y la sociedad (Rocco y otros, 2003, p. 27).

Para el Departamento de Investigación de la Universidad de Texas (2007), efectivamente, existen tres tipos de diseños: cuantitativo, cualitativo y mixto. Respecto a los objetivos de este tipo de investigación, esta organización propone el siguiente análisis de los enfoques preferidos según los objetivos.

*Tabla 2*

*Enfoques preferidos según objetivos\**

Propósito del estudio	Enfoque preferido		
	Cualitativo	Cuantitativo	Mixto
Explorar	X		X
Describir	X		X
Predecir		X	X
Explicar		X	X

\*Fuente: University of Texas (2007)

Johnson (s.f.), por su parte, reafirma que existen, actualmente, en la investigación en Educación y en Ciencias Sociales, tres paradigmas: el cuantitativo, el cualitativo y el mixto (p.1). De acuerdo con el análisis que este autor elabora, contrastando lo cuantitativo, lo

cualitativo y lo mixto; se describen los siguientes componentes específicamente del diseño mixto: (en el cuadro original se describen, también, los otros diseños; ver Johnson, s.f.).

- Método científico: puede ser deductivo e inductivo
- Visión de la conducta humana: la conducta es considerada como predecible hasta cierto punto
- Objetivos de la investigación: puede tener objetivos múltiples
- Enfoques: puede usar múltiples enfoques o énfasis
- Naturaleza de la observación: procura estudiar la conducta en más de una situación o contexto
- Naturaleza de la realidad: defiende el realismo, el sentido común y el enfoque pragmático del mundo: lo que funciona es lo que es real
- Formas de recolectar la información: permite múltiples formas
- Naturaleza de los datos: combina mezclas de variables, palabras, imágenes
- Análisis de los datos: incluye lo cuantitativo y lo cualitativo
- Resultados: los datos que se corroboran pueden llegar a ser generalizables
- Estructura del informe final: tiende a ser ecléctica y pragmática (p.2)

Según Sydenstricker-Neto (1997), los propósitos de los diseños mixtos incluyen:

- a) la triangulación: es decir, evaluar la consistencia de los resultados obtenidos a través de datos recolectados mediante diferentes instrumentos
- b) la complementariedad: clarificar e ilustrar los resultados de un método con el uso de otro



- c) el desarrollo: los resultados de un método afectan los métodos subsiguientes
- d) la iniciación: la generación de nuevas preguntas o retos a partir del uso de un método
- e) la expansión: ésta aporta riqueza y detalle al explorar elementos específicos de ambos métodos, integrándolos para ampliar la comprensión del fenómeno en estudio.

Para efectos del presente estudio la combinación de los diseños cuantitativo y cualitativo permitió abordar las preguntas de investigación en forma más integral, ya que no consideró solamente la construcción que los niños y niñas hacen de los conceptos, sino que se integraron elementos del entorno; por ejemplo, los programas de estudio que se siguen así como las estrategias utilizadas por los y las docentes. Por tanto, este diseño permitió explorar, describir y en cierta medida, explicar los niveles de dominio que los y las estudiantes demostraron, para poder formular recomendaciones que se fundamentaron, no solamente, en tendencias, sino también en condiciones de la comprensión de los conceptos en estudio. Es decir, desde la perspectiva de Sydenstricker-Neto (1997) la presente investigación incluyó propósitos como la triangulación, la complementaridad y el desarrollo.

### 3.2.3. Tipos de investigación mixta

Diferentes autores proponen distintas formas de clasificar la investigación mixta.

Según Johnson (s.f.) se pueden identificar dos tipos de investigación mixta:

- la de método mixto, en la cual los métodos cualitativos se utilizan en unas etapas y los cuantitativos en otras

-la del modelo mixto, en la cual los métodos cuantitativos y cualitativos se mezclan en la misma fase o etapa..

Para Johnson y Onwuegbuzie (2004), en el caso de los diseños mixtos, se pueden dar las siguientes opciones:

*Tabla 3*  
*Diseños mixtos según Johnson y Onwuegbuzie(2004)*

		Decisión en cuanto al orden o secuencia	
		Concurrente	Secuencial
Paradigma que enfatiza	Igual estatus (cuanti/cuali)	CUAL + CUAN	CUAL → CUAN CUAN → CUAL
	Estatus dominante	CUAL → cuan  CUAN → cual	CUAL → Cuan Cual → CUAN  CUAN → cual Cuan → CUAL

Fuente: Johnson y Onwuegbuzie, 2004

En el caso de los diseños de método mixto, Rocco y otros (2003), proponen distintos tipos de combinaciones, que consideran dimensiones que los estudios pueden tener, por ejemplo:

- pueden ser de carácter exploratorio o confirmatorio;
- pueden usar datos cuantitativos o cualitativos; y
- pueden hacer análisis cuantitativos o cualitativos; las posibles combinaciones

pueden verse a continuación:

Tabla 4

*Tipos de combinaciones según Rocco y otros (2003)*

Método mixto			
Tipo I	Investigación Confirmatoria Datos cualitativos Análisis estadísticos	Tipo II	Investigación confirmatoria Datos cualitativos Análisis cualitativo
Tipo III	Investigación exploratoria Datos cuantitativos Análisis estadísticos	Tipo IV	Investigación exploratoria Datos cualitativos Análisis estadístico
Tipo V	Investigación confirmatoria Datos cuantitativos Análisis cualitativo	Tipo VI	Investigación exploratoria Datos cuantitativos Análisis cualitativo
De modelo mixto			
Tipo VII	Simultáneo: Investigación confirmatoria o exploratoria Datos cuantitativos y cualitativos Análisis cualitativos y cuantitativos	VIII	Secuencial: Por etapas Una etapa un enfoque, la siguiente el otro, cada etapa confirma la anterior

\* Fuente: Rocco y otros (2003)

Creswell (2003), por su parte, propone seis estrategias de diseños mixtos:

- Estrategia secuencial explicatoria
- Estrategia secuencial exploratoria
- Estrategia secuencial transformativa
- Estrategia concurrente de triangulación
- Estrategia concurrente de nido (nested)
- Estrategia concurrente transformativa;

las cuales se describen en el siguiente cuadro:

Tabla 5

*Tipos de diseños mixtos según Creswell*

Modelo/	Orden o secuencia	Cuando se integra	Propósito	Énfasis	Otros
Estrategia secuencial explicatoria	Cuantitativo -cualitativo	En la interpretación	Utilizar resultados cualitativos para explicar resultados cuantitativos	Explicar e interpretar relaciones	
Estrategia secuencial exploratoria	Cualitativo con análisis, luego análisis cuantitativo	En la interpretación	Usar resultados cuantitativos para explicar resultados cualitativos	Explorar un fenómeno	
Estrategia secuencial transformativa	Cualitativo cuantitativo y análisis en cualquier orden	En la interpretación	Darle voz a diferentes perspectivas, comprender mejor un fenómeno o proceso que cambia a partir de los resultados	Transformación	Utiliza alguna perspectiva teórica
Estrategia concurrente de triangulación	Se recogen datos cuanti y cuali simultáneamente	Se integra en la interpretación	Confirmar, correlacionar o corroborar en un solo estudio		Utiliza alguna perspectiva teórica
Estrategia concurrente de nido (nested)	Se recogen datos cuanti y cuali simultáneamente	Se integra en el análisis	Obtener una perspectiva más amplia, estudiar diferentes grupos o niveles		
Estrategia Concurrente transformativa	Ambas se recolectan Simultáneamente	Se integra en el análisis	Muchas posibilidades		Se utiliza alguna perspectiva teórica

Fuente: Creswell, 2003

De acuerdo con estas clasificaciones y según los objetivos señalados en el aparte correspondiente, el presente trabajo se describiría de la siguiente manera:

- a) Según Johnson (s.f.) éste tiene un diseño de método mixto, es decir por etapas,
- b) Según Johnson y Onwuegbuzie (2004) es de Estatus dominante (en cuanto a decisión ) y de Corte secuencial (en cuanto a orden) y de carácter “cuan ... CUAL”
- c) Según Roco y otros, es de Tipo VI :Investigación exploratoria, Datos cuantitativos, Análisis cualitativo
- d) Según Creswell (2003), se caracteriza por seguir una Estrategia secuencial transformativa, ya que se llevó a cabo en etapas, utilizó, fundamentalmente, el enfoque constructivista y recolectó información de diversas fuentes.

### 3. 2. Sobre los métodos

Por otra parte, con respecto a los métodos, al considerar una metodología mixta, en el caso de lo cuantitativo, tiene un carácter descriptivo-comparativo y en lo cualitativo, se fundamentó en el método interpretativo fenomenológico; las razones se explican a continuación.

#### 3.2.1. Desde lo cuantitativo

El método principal del trabajo desde lo cuantitativo fue de carácter *descriptivo-comparativo*., definido el primero como “el holotipo de investigación que consiste en la

determinación de las características de un evento en estudio. El objetivo de la investigación descriptiva es describir, codificar, enumerar, clasificar, identificar, diagnosticar, definir, narrar, relatar o categorizar” (Fernández, 2002, p. 112). Asimismo, tuvo un carácter *comparativo*, definido por Fernández (2002) como aquella investigación cuyo objetivo consiste en comparar, asemejar, diferenciar, contrastar, cotejar, es decir, establecer o identificar diferencias o semejanzas entre dos realidades o situaciones, o entre dos o más grupos con respecto a un mismo evento (p.111).

### 3.2.2. Desde lo cualitativo

Desde la perspectiva cualitativa, la investigación asumió un método de tipo *interpretativo-fenomenológico*, pues las entrevistas a profundidad permitieron conocer la manifestación que los niños y las niñas hacían respecto a su conceptualización del tiempo y la historia. Según Maxwell, (citado en Inbernón et al, 2002), “el punto central en la investigación interpretativa es su interés por comprender un fenómeno desde la perspectiva de los participantes de la situación –los actores- que en este caso serían los niños y niñas entrevistados – y no desde la perspectiva y categorías del investigador” (p. 106). Se estima que tuvo un carácter fenomenológico en el sentido de que se procuró comprender cómo cada niño o niña había logrado construir sus conceptos, centrándose entonces “en la experiencia personal, en vez de abordar el estudio de los hechos desde perspectivas grupales o interaccionales” (Alvarez-Gayou, 2003, p. 85); encontrándose que el estudio reunió la mayoría de las condiciones que Cresswell (citado en Alvarez-Gayou, 2003, p. 86) consideró esenciales para identificar un estudio como fenomenológico.

Asimismo, se estima que los métodos permitieron conocer desde lo cuantitativo:

- a) las estrategias predominantes que han utilizado los y las docentes para promover el aprendizaje de estos dos conceptos en el marco de los estudios sociales
- b) los aprendizajes más frecuentes que demostraron los niños y las niñas de primer y segundo ciclos con respecto a estos conceptos; y que, desde el método cualitativo, facilitaron:
  - a) el análisis de los objetivos y contenidos relacionados con los dos conceptos en el Programa de Estudios Sociales
  - b) conocer con mayor profundidad los conocimientos que, efectivamente, lograron dominar una muestra de los niños y niñas de cada nivel en relación con estos conceptos
  - c) el contraste entre lo propuesto en el Programa de Estudios y lo, efectivamente, logrado por los niños y niñas

En este sentido, en el marco del enfoque constructivista se utilizaron predominantemente métodos cualitativos, al requerirse conocer con mayor profundidad los procesos mentales y de razonamiento que realizaban los niños y niñas en la construcción de los conceptos, particularmente, porque estos se consideraron elaboraciones personales y subjetivas. No obstante, también, fue de interés conocer cuál era la prevalencia de algunas de las tendencias tanto en niños y niñas como docentes, motivo por el cual se consideró necesario el diseño mixto, que permitió combinar métodos cuantitativos y cualitativos. Por estas razones, utilizando la clasificación de Johnson y Onwuegbuzie (2004) el diseño fue “cuan ... CUALI”, con prevalencia en el análisis de lo cualitativo.

Asimismo, desde el punto de vista de la organización secuencial, se llevó a cabo primero el sondeo general, es decir lo cuantitativo, para conocer las perspectivas de un grupo relativamente amplio de niños y niñas por nivel; un grado completo que se estimaba sería de 30; número que desde la perspectiva cuantitativa constituye un grupo adecuado para hacer algunas conclusiones válidas respecto a las tendencias en los grupos. No obstante, los grupos completos oscilaron entre 21 y 27 niños y niñas. Posteriormente, con un grupo más pequeño, se realizó una entrevista a profundidad, de corte cualitativo, para conocer con mayor detalle el dominio y conceptualización lograda por los niños y las niñas en relación con estos dos conceptos: tiempo e historia.

Cabe aclarar que originalmente el trabajo se propuso en términos de explorar el concepto de tiempo e historia en niños y niñas de 1er Ciclo. No obstante, luego de la primera validación de instrumentos, las respuestas de este nivel fueron tan limitadas que se decidió, en conjunto con el Comité Asesor, incluir, también, niños y niñas del 2º Ciclo; por lo que al final se trabajó con 148 niños y niñas, es decir la totalidad de integrantes de un grupo de cada nivel, desde 1º hasta 6º grado.

A continuación, se diferencian los dos momentos del proceso y se describen sus componentes.



### 3.3. Fase I: Sondeo general, fase cuantitativa

Se describen a continuación los aspectos correspondientes a la primera fase, que tuvo un corte predominantemente cuantitativo.

#### 3.3.1. Población y muestra

Se identificó una escuela, de la población de centros educativos de primaria con más de tres grupos por nivel, que estuviera ubicada en el área metropolitana. Se seleccionó como población el total de los grupos (n=18) de un centro educativo ubicado en el centro de San José, al cual concurrían estudiantes de comunidades muy diversas, tanto del área central como de los cantones vecinos. .

Allí, se solicitó autorización para que participara un grupo de cada nivel y los y las docentes correspondientes, quienes brindaron información sobre las estrategias utilizadas para los procesos de enseñanza-aprendizaje de los dos conceptos en estudio.

Una vez logrados los permisos respectivos, se identificó al azar, uno de los grupos de cada nivel, donde se aplicó la encuesta. Considerando que algunos de los niños y niñas de primer grado podrían tener dificultad para leerla, en estos casos, se hizo mediante entrevista. Los demás lo completaron como cuestionario.

La muestra la constituyeron:

- Todos los y las docentes de estos niveles que laboraban con estos grupos en la escuela seleccionada; es decir, 6 docentes

- Los niños y niñas de un grupo completo de cada nivel (primero a sexto grados), seleccionados al azar del total de grupos del centro educativo. La muestra de niños y niñas estuvo constituida por tanto, por los siguientes grupos:

Primer grado:  $n= 12$  varones,  $9$  mujeres =  $21$  niños y niñas

Segundo grado:  $n= 14$  varones,  $10$  mujeres=  $24$  niños y niñas

Tercer grado:  $n= 12$  varones,  $12$  mujeres =  $24$  niños y niñas

Cuarto grado:  $n=15$  varones,  $12$  mujeres=  $27$  niños y niñas

Quinto grado:  $n=14$  hombres,  $12$  mujeres =  $26$  niños y niñas

Sexto grado:  $n= 12$  hombres,  $14$  mujeres =  $26$  niños y niñas

### 3.3.2. Ejes de información

A continuación se describen los ejes de información según objetivos.

-Para el primer objetivo:

#### a. Programas de estudio

Definición *conceptual*: se asumió como el conjunto de objetivos, contenidos y procedimientos de evaluación requeridos para la enseñanza –aprendizaje de un concepto contenido en un documento oficial.

Definición operacional: para efectos del trabajo, en lo correspondiente a lo cuantitativo, se consideraron la cantidad de objetivos y la cantidad de contenidos

establecidos en el Programa de Estudios Sociales de Primero y Segundo Ciclos del Ministerio de Educación Pública. Se estudiaron mediante las siguientes variables:

*Tabla 6*

*Variables vinculadas al Plan de Estudios Sociales*

Variable	Conceptual	Operacional	Instrumental
Cantidad de objetivos	Frecuencia con la que aparecen en el Programa de Estudios Sociales de Primer y Segundo Ciclos del Mep, objetivos vinculados al concepto tiempo y al concepto historia	Número de objetivos vinculados a los conceptos de tiempo e historia presentes en el Programa de Estudios de Primer y Segundo Ciclos del MEP	Total de objetivos para el concepto tiempo en el Programa, según nivel Número de objetivos para el concepto historia en el Programa, según nivel
Cantidad de contenidos	Frecuencia con la que aparecen los contenidos referentes al concepto tiempo y al concepto historia	Número de veces en que se mencionan contenidos referentes a estos dos conceptos	Total de contenidos relacionados con el concepto tiempo en el Programa de Estudios Total de contenidos vinculados con el concepto historia

Fuente: Elaboración propia a partir del Programa de Estudios Sociales del MEP (2005)

- Para el segundo objetivo:

a. Estrategias docentes para la enseñanza- aprendizaje

Definición *conceptual*: conjunto de actividades de planificación, ejecución y evaluación desarrolladas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los dos conceptos en estudio.

Definición *operacional*: en el caso del presente estudio se consideraron: los objetivos y contenidos que los y las docentes estimaban que debían impartir, las estrategias para su enseñanza-aprendizaje, la relevancia de los conceptos, y los logros y las formas de evaluarlos que ellas aplicaban

A partir de estas definiciones se elaboró un cuadro con las principales variables relacionadas con los procesos de enseñanza aprendizaje de los dos conceptos en estudio: tiempo e historia. Estos pueden observarse en la siguiente tabla:

*Tabla 7*

*Variables de los procesos de enseñanza aprendizaje de los conceptos en estudio*

Variable.	Conceptual	Operacional	Instrumental
Grado de conocimientos de los conceptos de tiempo e historia	Nivel de conocimiento que tienen los y las docentes respecto a los conceptos de tiempo e historia	Definición que logran dar del concepto de tiempo y del concepto de historia	Niveles en que logran dar la definición de tiempo y de historia:
Cantidad de objetivos y contenidos que se deberían impartir de los conceptos de tiempo e historia Cantidad de contenidos que efectivamente se imparten de los conceptos de tiempo e historia	Conocimiento y aplicación que se hace de los objetivos y contenidos relacionados con los conceptos de historia presentes en el Programa de Estudios Sociales de Primer y Segundo Ciclo del MEP	Grado en que se conocen los contenidos y objetivos sobre el concepto tiempo Grado en que se conocen los contenidos y objetivos sobre el concepto historia  Grado en que se aplican los contenidos y objetivos sobre el concepto tiempo Grado en que se aplican los contenidos y objetivos sobre el concepto historia	Niveles o grados en que se conocen los objetivos de tiempo/ los objetivos de historia Niveles o grados en que se aplican los objetivos de tiempo/ los objetivos de historia  Cantidad de objetivos y contenidos que puede mencionar que aplica del Programa de Estudios referidas a ambos conceptos Análisis de las respuestas dadas a la pregunta sobre si las logra aplicar o no
Cantidad de estrategias de los conceptos de tiempo e historia identificado por los y las docentes	Estrategias que conoce sobre la enseñanza-aprendizaje de estos conceptos, tanto provenientes del Programa como de	Número de estrategias que puede mencionar que efectivamente aplican para el aprendizaje de estos dos concep-	Número de estrategias que puede mencionar respecto a la enseñanza –aprendizaje de estos dos conceptos, tanto del Programa como de su propia experiencia

	su formación o experiencia	tos (específicas a los conceptos)	Revisión de su planeamiento
Nivel de logro que tienen los y las alumnas sobre los conceptos de tiempo e historia identificados por los y las docentes	Valoración que hacen los y las docentes de los aprendizajes logrados por los niños y las niñas participantes respecto a los dos conceptos	Grado en que se conoce el nivel de logro de los niños y niñas respecto a los dos conceptos Evaluación que hace de dicho logro	Grado en que docente conoce el dominio que tienen los niños y niñas de cada concepto Cantidad que los domina según el o la docente Grado en que lo dominan según la o el docente Razones dadas por el personal docente para justificar el nivel de logro de cada concepto Tipos de ítemes que se incluyen en las pruebas

Fuente: Programa de Estudios Sociales (MEP, 2005)

- Para el tercer objetivo

a. Conceptos vinculados al constructivismo

En este aparte, se definen primero conceptos como aprendizaje, construcción de conceptos, percepción, noción y concepto; para luego considerar específicamente el concepto tiempo y el concepto historia.

- Aprendizaje: la definición más simple de aprender hace referencia a “adquirir el conocimiento de algo por medio del estudio o la experiencia, o tomar algo en la memoria” (Real Academia Española, 2001, p.187). Para efectos del estudio incluye diversas estrategias de instrucción, memorización, construcción, reproducción y registro de información.

- Construcción de conocimientos: forma parte de los procesos de aprendizaje, con la particularidad de que éste implica la elaboración progresiva, a partir de conocimientos previos de conceptos específicos de diversa naturaleza, como número, seres vivos, cuerpo humano, entre otros. Procede de la percepción a la elaboración de nociones y, por último, a la construcción de conceptos.

-Percepción: se define, como la “sensación interior que resulta de una impresión material hecha en nuestros sentidos” (Real Academia Española, 2001, p. 1726).

- Noción: según la Real Academia Española (2001) el término noción significa “conocimiento elemental que se tiene sobre algo” (p. 1586). Por tanto, para efectos del estudio cuando se hace referencia a “noción” se están considerando aquellas ideas preliminares que aportan a la construcción de un concepto pero no están suficiente desarrolladas en cantidad o calidad.

Concepto: La Real Academia Española (2001) define “formar concepto” como “determinar algo en la mente después de examinar las circunstancias” (p. 611); por lo tanto, para efectos del estudio, se considera que se ha construido un concepto cuando, a nivel abstracto, se puede elaborar una definición que considera los diversos componentes, niveles, ámbitos y contextos en que ésta puede ser aplicada.

Evidentemente los términos antes definidos pueden ser considerados desde otras perspectivas y acepciones; no obstante, éstas que se brindan son las que fueron utilizadas

en el marco del estudio y se incluyen aquí a efectos de clarificar la lectura de los resultados y análisis.

b. El concepto tiempo:

*Definición conceptual:* en los estudios revisados ninguno de ellos brindó una única definición conceptual explícita; por tanto, se consideró que la más idónea fue que el tiempo era la “duración de las cosas sujetas a mudanzas o magnitud física que permite ordenar las secuencias de los sucesos estableciendo un pasado, un presente y un futuro” (Real Academia, 2001), semejante a la que proponen Trepát y Comes (2002): “el tiempo cronológico ordena, sitúa y organiza” (p.42).

La definición *operacional*, para efectos de este trabajo, retomó del tiempo los siguientes elementos: ritmos, ubicación en el tiempo, secuencias o posición, duración, concepto de tiempo:

Tabla 8

Componentes del concepto tiempo

Variable	Conceptual	Operacional	Instrumental
Nivel de dominio de la noción de ritmo	De acuerdo con Trepát y Comes (2002), se refiere al dominio de la noción de frecuencia y velocidad	Se traduce en nociones de : - frecuencia, - consecuencia, - regularidad, - lentitud y rapidez	Considera preguntas como: -¿el tiempo pasa rápido o despacio?; -¿el tiempo pasa rápido o despacio en la escuela?; -¿pasa rápido despacio cuando se está jugando?
Nivel de dominio del concepto unidades de tiempo u orientación espacial	Se refiere al reconocimiento de convenciones temporales cotidianas (Trepát y Comes, 2002); el dominio de la orientación temporal, referidas en particular a poder mencionar identificar ayer, hoy, mañana	Considera lo relacionado con : - eventos pasados, - eventos presentes y futuros que el niño o niña pueda identificar	Reconocimiento de eventos pasados: -¿qué hizo ayer en la escuela? -¿qué está haciendo actualmente? ¿ qué espera hacer a futuro, cuando sea grande?, por ejemplo
Nivel de dominio del concepto duración	Trepát y Comes (2002) lo consideran desde la perspectiva de la variabilidad y la permanencia	Variabilidad se entiende en términos de: - eventos que duran más o que duran menos; - permanencia que se refiere a si es estable, eterno, siempre está presente	Incluye oraciones como: -la clase de matemáticas dura... minutos; -el programa de televisión dura... minutos; -¿cuántos minutos hay en una hora? - ¿el programa de televisión dura muchos o pocos minutos?
Nivel de dominio del concepto secuencias	Dominio de series o sucesiones de eventos que guardan alguna relación entre sí (Diccionario de la Lengua Española, 2001)	Capacidad para dominar -antes, durante, después en actividades familiares; -colocar en sucesión correcta imágenes de eventos cotidianos	Incluye oraciones incompletas como : - en la mañana, lo primero que yo hago es... -antes de nacer yo...



Nivel de dominio del concepto simultaneidad	Reconocimiento de que varios eventos pueden darse al mismo tiempo	Identificación de eventos que se están dando en el mismo momento	Incluye frases como: -mientras yo como, mi mamá...; - cuando yo estoy en la escuela mi papá... -mientras yo duermo...
---	---	--	--

Fuente: Trepát y Comes, 2002.

### c. El concepto historia

Para la *definición conceptual de historia* se utilizó la propuesta por Giacobbe (2003) quien plantea que “la historia representa el análisis de los procesos de cambio y evolución de la sociedad en el tiempo” (p. 90), complementada por la que propone el MEP (2005) que la visualiza como “el estudio de la sociedad a través del tiempo, en un marco geográfico determinado. Su estudio permite establecer puentes entre el pasado y el presente” (p.16).

La *definición operacional* tomó en cuenta el nivel educativo de los niños y niñas a encuestar: por tanto incluyó: el reconocimiento de pasado, presente y futuro; la identificación de vivencias personales y familiares a través de la historia personal, el reconocimiento de eventos históricos y líneas de tiempo, la identificación y significado de costumbres, efemérides y símbolos; el conocimiento de la historia de la escuela y provincia y el concepto de historia como tal.

Los aspectos específicos considerados en cada uno de estos elementos se pueden ver en la tabla ubicada en la siguiente página.

Tabla 9

Componentes del concepto historia

Variable	Conceptual	Operacional	Instrumental (ver Anexo 3)
Nivel de dominio del concepto de presente, pasado y futuro	Dominio del concepto temporal referido al pasado, presente y futuro	Reconocimiento de eventos sucedidos en - el pasado distante, - presente y - futuro lejano	Incluye frases como: -hace mucho tiempo, yo...; -cuando era bebé... -me parece que el futuro será...
Nivel de dominio de del concepto de historia personal, familiar y del centro educativo	Situar acontecimientos sencillos de naturaleza personal, familiar o local en secuencia cronológica (Trepát y Comes, 2002)	-Reconocimiento de la historia familiar pasada -Reconocimiento de la historia pasada del centro educativo	Incluye: -cuando mis abuelos eran pequeños.. -cuando era pequeño(a), yo..; - mi escuela fue construida en...
Nivel de dominio del concepto de épocas anteriores	Capacidad para identificar algunos cambios entre la época actual y épocas pasadas (Trepát y Comes, 2002)	Identificación de eventos sucedidos hace tiempo vinculados a sus experiencias	Entre otros: -cuando el mundo empezó habían..; -los dinosaurios vivieron hace... años; - hace mucho tiempo en Costa Rica...
Nivel de dominio del concepto de líneas de tiempo	Capacidad para elaborar líneas de tiempo sencillas vinculadas a eventos personales o familiares	-Elaboración de una línea de tiempo de carácter personal -Elaboración de un línea de la historia	Por ejemplo: -cuando era bebé.. -cuando entré al kínder.. -cuando el mundo empezó... -en el futuro, el mundo..
Nivel de dominio del concepto de costumbres, efemérides, símbolos	Familiaridad que han adquirido los niños y niñas respecto a las costumbres, efemérides y símbolos que se les enseñan en su nivel educativo	-Conocimiento de algunas costumbres -Reconocimiento de efemérides y símbolos patrios	-En mi familia, se acostumbra... -En el pueblo o ciudad donde vivo, se acostumbra -Lo que sucedió en la Batalla de Santa Rosa fue.. -El día de la Independencia... -La bandera de Costa

			Rica la hizo...
Nivel de dominio del concepto de historia	Explicación que pueden dar los niños y niñas de la noción de historia	Noción que tienen los niños y niñas de la historia	-En la historia del mundo han pasado muchas cosas, para ti, la historia ¿qué es?

Fuente: Trepas y Comes (2002).

### 3.3.3. Técnicas e instrumentos

En el marco del abordaje cuantitativo, el instrumento principal lo constituyó el cuestionario que fue aplicado a los niños y las niñas y cuyo objetivo fue conocer las principales tendencias que mostraban ellos y ellas en su proceso de construcción de los conceptos tiempo e historia.

#### 3.3.3.1. El cuestionario para los niños y niñas versión 1er ciclo y versión II° Ciclo(ver instrumentos en Anexos)

En estos instrumentos se le propusieron a los niños y niñas de 1° a 6° grado, una serie de interrogantes para determinar su conocimiento y comprensión de los componentes del tiempo: unidades, velocidad, duración, simultaneidad, concepto de tiempo. Asimismo, pedía información sobre el concepto de historia en relación con la comprensión de pasado, presente y futuro, historia personal y familiar, eventos de la prehistoria, línea de tiempo; efemérides, símbolos y costumbres; todos estos elementos estaban presentes en el Programa de Estudios del ciclo correspondiente.. En el caso de 1er Ciclo contenía 56 reactivos y el de II° Ciclo, un total de 73; para ser completados en, aproximadamente, 30-40 minutos.

Dicho instrumento fue validado de antemano en un centro educativo semejante, con 5 docentes y cinco niños y niñas, así como mediante criterio de expertos. En este proceso de validación se analizó la necesidad de que en el caso de los niños y niñas de primer grado se aplicara el cuestionario mediante entrevista, dadas las limitaciones en la capacidad para leer y escribir propias de este nivel.

Una vez aplicado y procesado, los resultados de este cuestionario permitieron preparar los aspectos a profundizar en el segundo momento de la investigación.

#### 3.3.4. Procedimientos a seguir para la recolección de la información: fase 1

Los pasos seguidos en la primera fase fueron:

- a) Revisión del Programa de estudios para identificar los objetivos y contenidos definidos para cada ciclo, ya que de éstos se derivaron los contenidos del cuestionario.
- c) La identificación de la escuela, poblaciones y muestras a trabajar y la negociación de la entrada a éstas, así como la determinación, en conjunto con los y las docentes que participaron, del momento más idóneo para realizar la aplicación de los instrumentos, dada la programación anual de temáticas que se sigue según el Programa de Estudios Sociales en cada nivel.
- d) La preparación de los instrumentos a aplicar a los niños y niñas para conocer las tendencias principales referentes al conocimiento que tenían sobre estos dos conceptos,

fundamentado el instrumento en lo que plantea el Programa de Estudios y lo que dice la literatura científica al respecto.

- e) La aplicación de los instrumentos a los grupos de niños y niñas seleccionados.
- f) Análisis de las respuestas, tanto de niños y niñas como docentes, para elaborar preguntas adicionales para llevar a cabo una entrevista individual a profundidad, la cual se realizó con 10 niños y niñas de tres niveles: segundo, cuarto y sexto grado.

### 3.3.5. Análisis de la información cuantitativa

Para los datos provenientes del cuestionario que se aplicó a nivel grupal a los niños y las niñas se propuso:

- la identificación de tipos de respuestas y su cuantificación
- la construcción de cuadros y gráficos
- la identificación de principales tendencias y sus respectivos porcentajes

Fundamentado en que el enfoque teórico de este trabajo es el constructivismo, el interés no fue medir si los niveles de dominio eran altos o bajos, sino más bien las tendencias de cambios que se evidenciaron conforme los niños y las niñas avanzaban en el sistema educativo, tal y como se verá en el aparte de Análisis de Resultados.

### 3.4. Fase dos: Cualitativa y de profundización

#### 3.4.1. Contexto temporal y espacial de la investigación

El estudio se llevó a cabo en un centro educativo de carácter heterogéneo, en cuanto a la población que asistía a éste. Es decir, se identificó una escuela, en la zona urbana del Área Metropolitana, con al menos tres grupos por nivel, donde asistieron niños y niñas procedentes de muchas comunidades diversas, a efecto de que la muestra proviniera de contextos diversos. Entre estos centros educativos se encontraron escuelas como la Buenaventura Corrales, la Unificada, la España, así como algunas otras en las capitales de provincia, como Heredia y Alajuela.

Se negoció la entrada para llevar a cabo el estudio mediante un acercamiento a las autoridades del centro educativo que se consideró más idóneo; posteriormente, se hizo una presentación a los y las docentes de dicho centro para explicar los alcances del estudio y solicitar su colaboración. Asimismo, se solicitó el permiso de los padres y madres de familia para que sus hijos e hijas pudieran participar en el estudio.

#### 3.4.2. Unidades de análisis

Tomando en cuenta la naturaleza del trabajo a realizar, y los objetivos planteados, las unidades de análisis tomadas en cuenta fueron:

- a. El Programa de Estudios Sociales de Primer y Segundo Ciclos se constituyó en la unidad básica de análisis y contraste, ya que en sus objetivos y contenidos se definen los

alcances de la enseñanza de los dos conceptos en cuestión, así como los elementos identificados en los textos y los programas de otros países que fueron analizados.

b. Las seis docentes de estudios sociales que imparten lecciones a los grupos seleccionados y que, por tanto, podían aportar información sobre las estrategias de enseñanza-aprendizaje de estos dos conceptos

c. Cinco niños y cinco niñas de 2°, 4° y 6° grados, seleccionados al azar de la totalidad de los y las integrantes de grupo de cada uno de estos niveles.

3. 4. 3. Ejes de la información de la investigación:

Desarrollo de las categorías y subcategorías

Para elaborar las categorías y subcategorías se partió del análisis de:

a) lo que se propone en el Programa de Estudios Sociales, los textos utilizados y los Programas de otros países respecto al aprendizaje de los dos conceptos centrales: tiempo e historia;

b) las estrategias pedagógicas utilizadas por los y las docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje de estos dos conceptos;

c) lo que se define en la teoría revisada respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje de estos dos conceptos.

Del análisis de esta información, se derivaron las siguientes categorías y sub-categorías, que pueden observarse en la siguiente tabla:

Tabla 10

*Categorías y sub-categorías a considerar desde lo cualitativo:*

Categorías	Subcategorías
<p>a) Programa de estudios: documento oficial del Primer y Segundo ciclo de la Educación General Básica, que tiene los elementos curriculares: objetivos, contenidos y procedimientos de evaluación requeridos para la enseñanza – aprendizaje y valoración de los conceptos, en estudio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fundamentación teórica del Programa de estudios: características del marco de referencia establecido por el ente gubernamental correspondiente</li> <li>- Fundamentación explícita e implícita: conceptos principales que se establecen en el Programa en sus diferentes componentes; contrastes entre éstos</li> <li>- Programas de otros cinco países en relación con estos conceptos: comparación de los objetivos y contenidos relacionados con los conceptos de tiempo e historia que se encuentran en el Programa de Estudios del MEP.</li> <li>- Orientaciones generales para la mediación docente establecidas en el listado de orientaciones para los y las docentes de cómo debe llevarse a cabo la práctica docente en estudios sociales en el aula</li> <li>- Principios para la evaluación de los aprendizajes: conjunto de lineamientos definidos por el MEP para la evaluación de los aprendizajes en Estudios Sociales</li> <li>-Perfil de salida en relación con los dos conceptos: listado de dominios que deben haber adquirido los y las estudiantes al egresar del Primer y Segundo Ciclos de la Educación General Básica en materia de Estudios Sociales.</li> <li>- Total de objetivos y de contenidos vinculados al concepto tiempo y al concepto historia: identificación de los objetivos y contenidos existentes en el Programa de Estudios Sociales de Primer y Segundo Ciclos vinculados a los dos conceptos en estudio.</li> </ul>



<p>Estrategias docentes para el proceso de enseñanza-aprendizaje:</p> <p>Actividades educativas orientadas por los objetivos y basadas en los contenidos del Programa de estudios del primer y segundo ciclo educativo para el logro de aprendizajes</p>	<p>-Conocimiento que tienen los y las docentes de los objetivos y contenidos en el Programa vinculados a estos dos conceptos: análisis del listado de objetivos y contenidos que aportan en el cuestionario para conocer con mayor detalle sus alcances</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estrategias que se deben aplicar según las recomendaciones para la práctica docente: identificación y análisis de las recomendaciones para la práctica docente que pueden señalar los y las docentes entrevistados</li> <li>- Estrategias que, efectivamente, se aplican en el aula: contraste entre lo que dicen los documentos respecto a lo que debe ser la práctica docente en el aula y lo que efectivamente los y las docentes mencionan que aplican</li> <li>- Relevancia que tienen los dos conceptos para los y las docentes: análisis de la importancia que se le da al aprendizaje de estos dos conceptos por parte de los y las docentes y las evidencias de su importancia</li> <li>- Evaluación del aprendizaje de estos conceptos: análisis de las respuestas del cuestionario relacionadas con las estrategias para evaluar el aprendizaje de los dos conceptos en estudio</li> <li>- Logros del aprendizaje: Nivel de logro que observan en los y las estudiantes en relación con los dos conceptos: discusión de las apreciaciones de los y las docentes con respecto a los procesos de construcción de estos dos conceptos que hacen los niños y las niñas y su origen (es decir, si son producto del aprendizaje formal o de la experiencia).</li> </ul>
<p>Construcción del concepto tiempo: se refiere al proceso</p>	<p>-Ritmos de tiempo que pueden identificar los niños y niñas: se plantearon algunas interrogantes que</p>

<p>mediante el cual se comprende la duración de las cosas sujetas a mudanzas o magnitud física que permite ordenar las secuencias de los sucesos estableciendo un pasado, un presente y un futuro” (Real Academia, 2001), semejante a la que proponen Trepát y Comes (2002): “el tiempo cronológico ordena, sitúa y organiza” (p.42).</p>	<p>permitieron profundizar en la comprensión que los niños y las niñas tenían de las nociones de regularidad, lentitud y rapidez asociadas al tiempo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Unidades de tiempo que pueden reconocer los niños y las niñas: actividades con los niños y niñas para conocer más de cerca cuáles eran las unidades de tiempo que podía describir y cómo era comprendidas por ellos y ellas</li> <li>- Noción de duración que ellos y ellas tenían: análisis mediante actividades de las nociones que ellos y ellas aportaron en el cuestionario en relación con la duración (pasajera/permanente) de los eventos que ellos ubican en diferentes momentos de su vida y experiencia diaria</li> <li>- Reconocimiento de secuencias en el tiempo: ejercicios para conocer con mayor detalle el dominio que se tenía de las secuencias cotidianas y las explicaciones o razones que los niños y las niñas daban respecto a las secuencias</li> <li>- Reconocimiento de eventos simultáneos: revisión de los conceptos que se reflejan en el cuestionario en relación con la identificación y comprensión que los niños y niñas tenía de situaciones simultáneas</li> <li>- Noción del tiempo como concepto que podían expresar: conversación con los y las niñas respecto a qué era el tiempo para ellos y ellas, con el fin de conocer su nivel de comprensión, las diferencias entre ellos(as) y su capacidad de expresión respecto al concepto.</li> </ul>
<p>Construcción del concepto historia: considera los procesos progresivos para comprender</p>	<p>-Reconocimiento de pasado, presente y futuro y su comprensión de estos diferentes momentos: se retomaron las respuestas aportadas en el cuestionario ,</p>

<p>que “la historia representa el análisis de los procesos de cambio y evolución de la sociedad en el tiempo” (Giacobbe 2003, p. 90), complementada por la que propone el MEP (2005) que la visualiza como “el estudio de la sociedad a través del tiempo, en un marco geográfico determinado. Su estudio permite establecer puentes entre el pasado y el presente (p.16)</p>	<p>para conocer con mayor precisión y profundidad cómo describían los niños y las niñas el pasado, el presente y el futuro</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificación de vivencias personales y familiares a través de la historia personal: análisis de las respuestas dadas respecto a experiencias de miembros de la familia o del centro educativo previas a la situación que se vivía en ese momento</li> <li>- Reconocimiento de eventos históricos que se les enseñan en la escuela: análisis de las respuestas aportadas en el cuestionario en relación con las fechas históricas que se les han enseñado en la escuela, qué recuerdan de ellas, qué comprenden y qué significado tienen para los niños y las niñas</li> <li>- Capacidad para reconocer líneas de tiempo personales: construcción de líneas de tiempo en conjunto con los niños y las niñas para llevar a cabo un análisis de en qué medida las comprenden y las pueden elaborar</li> <li>- Identificación y significado de costumbres, efemérides y símbolos: análisis de las respuestas dadas en el cuestionario para conocer con mayor detalle qué costumbres, efemérides y símbolos identifican, qué comprenden de ellos y qué significado tienen</li> <li>- Nociones asociadas a la historia de la escuela y provincia : repaso de las respuestas dadas en el cuestionario respecto a nociones sobre la historia de la escuela y la provincia donde viven, aspectos que deben ser enseñados según el Programa de Estudios, para conocer el nivel de dominio y de comprensión que tienen de éstos.</li> </ul>
---	--

	<p>- Posibilidad de hacer una descripción del concepto de historia: en una conversación se profundizaron los aspectos contestados en el cuestionario y otras preguntas adicionales</p>
--	--

#### 3.4.4. Instrumentos y técnicas

Se aplicaron entre otras las siguientes técnicas e instrumentos

-Análisis del Programa de Estudios: para estos efectos se procedió a revisar todo el Programa de Estudios Sociales de Primer Ciclo y el de Segundo Ciclo para identificar, dentro de sus objetivos y contenidos asuntos vinculados a los conceptos de tiempo e historia. A partir de esta revisión se construyeron cuadros de síntesis y se procedió a su análisis documental.

- Revisión de los textos utilizados: se identificaron, al azar, algunos de los textos a los que las docentes recurren para impartir los conocimientos; se ubicaron los temas que estaban vinculados a los dos conceptos y se identificaron los temas; estos se presentan como ejemplos en el texto.

- Revisión de los programas de cinco países: para precisar y poder analizar los contenidos del Programa vigente en Costa Rica, se realizó una búsqueda de Programas de Estudios Sociales de otros países, una vez identificados se ensamblaron en tablas y se analizaron sus contenidos entre sí y en contraste con el propuesto en el país.

- Aplicación de una entrevista semi-estructurada a los y las docentes de estos alumnos y alumnas. En la entrevista se les solicitó información a los y las docentes participantes sobre su conocimiento respecto a los objetivos y contenidos vinculados a los dos conceptos en estudio; luego se les pidió describir las estrategias que utilizaban para impartir ambos conceptos; así como las formas de evaluación que aplicaban. Finalmente, se les preguntó sobre su propia definición del concepto tiempo y del concepto historia. La entrevista consistió de, aproximadamente, 16 preguntas casi todas de carácter abierto. Originalmente se había propuesto que las docentes completaran un cuestionario y luego realizaran la entrevista, no obstante, por razones de disponibilidad de tiempo de ellas, se solicitó que fuera un solo instrumento, motivo por el cual se optó por la entrevista. La información procedente de los y las educadoras sirvió, principalmente, de complemento a la información sobre objetivos, contenidos y estrategias propuestas en el Programa de estudios, así como para aclarar los tipos de experiencias a que eran expuestos los y las estudiantes de estos niveles en la educación formal de estos conceptos. Los resultados de las entrevistas de las seis docentes se presentan en tablas con las respuestas de cada una de ellas, así como sus respectivos análisis.

-Entrevista semi-estructurada a los niños y niñas: con los cinco niños y cinco niñas de segundo, cuarto y sexto grados seleccionados para ser entrevistados, se procedió en primera instancia a revisar el cuestionario que cada uno había completado por sí solo. Una vez revisado se procedió a pedir información adicional pues muchas de las preguntas habían sido dejadas en blanco; en aquellos casos en que fueron contestadas se pidió información adicional o aclaratoria. Asimismo, en el caso del segundo ciclo se agregaron una serie de preguntas que pueden ser vistas en los anexos.

#### 3.4.5. Procedimientos de la fase cualitativa.

- a) Una vez que se obtuvo la información y el análisis de la primera fase, se procedió a elaborar la entrevista semi-estructurada la cual permitió hacer preguntas o aportes adicionales e incorporar otra información a los datos ya incluidos en los cuestionarios
- b) Se identificaron los niños, las niñas y los y las docentes a entrevistar y se negoció de nuevo la colaboración del centro educativo, padres, madres, niños, niñas y docentes. Se llevaron a cabo las entrevistas individuales, cada una de las cuales se extendió por cerca de 30 minutos.
- c) Se llevó a cabo el análisis de la información de la entrevista a profundidad y se contrastó con la información de los cuestionarios.
- d) Se llevaron a cabo los análisis de triangulación y contraste entre resultados, programa de estudios, textos, teoría, resultados de los cuestionarios y de las entrevistas.
- e) Se elaboró el informe de resultados.

#### 3.4.6. Análisis de la información cualitativa

Para los datos que provenían de las entrevistas a profundidad se consideraron:

-análisis cualitativo de la información, mediante la categorización: segmentación de párrafos, identificación de patrones, construcción de categorías emergentes y su conceptualización; elaboración de matrices y taxonomías de conceptos; así como la triangulación, la teorización y el análisis de casos específicos.

### 3.5. Propuestas para el análisis integrado y la triangulación de los datos

Para efecto del análisis integrado de la información recopilada, se procedió a elaborar los siguientes cuadros de contraste que sirvieron de base para la presentación y análisis de los resultados.

a) Para el objetivo 1, que consistía en determinar los paradigmas, fundamentos, contenidos y formas de evaluación que subyacen al Programa de Estudios Sociales: se plantea el primer análisis comparativo:

*Tabla 11*

*Análisis triangulado de teoría, programa del MEP y propuestas de otros países*

Programa de Estudios del MEP	Aportes de la teoría	Propuestas de otros países
Contenidos considerados		Contenidos propuestos

b) Para relacionar el objetivo 1 citado anteriormente con el número 2; referido a las estrategias que utilizan los y las docentes para promover el aprendizaje de estos dos conceptos, se propuso el siguiente tipo de análisis:

Tabla 12

*Análisis triangulado del Programa de Estudios, las opiniones de las docentes y lo que aporta la teoría*

Programa de estudios	Entrevistas a profundidad con docentes	Aportes de la teoría
Paradigmas citados	Paradigmas, enfoques conocidos	
	Análisis de fundamentos que lograron explicitar	
Objetivos, contenidos y estrategias en el plan referidos al concepto tiempo, según niveles	Objetivos, contenidos y procedimientos relacionados con el concepto tiempo, identificados por las docentes, según nivel	
Objetivos, contenidos y estrategias en el plan referidos al concepto historia según niveles	Objetivos, contenidos y procedimientos referidos al concepto historia que pueden mencionar las docentes, según nivel	

Los principales resultados del análisis de lo aportado por las docentes y su relación con el Plan de Estudios puede observarse en el Aparte B del Capítulo de Resultados y Análisis que se encuentra a continuación.

Para cumplir con el objetivo 3, referente a lo que, efectivamente, aprendieron los niños y las niñas en contraste con lo que mencionan las docentes se retoma el análisis triangulado siguiente para el concepto tiempo:



Tabla 13

*Triangulación de los resultados cuantitativos y cualitativos sobre el concepto tiempo y la información aportada por las docentes*

En materia del concepto tiempo, <u>nivel de dominio</u> de:	Datos cuantitativos derivados de los cuestionarios	Análisis de entrevistas a profundidad con los niños y las niñas	Información aportada por las docentes
a) Unidades de tiempo (minutos hasta años)			
b) Duración			
c) Velocidad			
d) Secuencias			
e) Simultaneidad			

Y en materia del concepto historia, se propuso el siguiente análisis:

Tabla 14

*Triangulación de los resultados cuantitativos y cualitativos del concepto historia y las respuestas dadas por las docentes*

Dominio de componente del historia:	Resultados del cuestionario de niños y niñas	Entrevistas a profundidad con ellos y ellas	Respuestas de las docentes
Presente, pasado y futuro			
Historia personal, familiar y del centro educativo			
Épocas anteriores			
Líneas de tiempo			
Costumbres, efemérides, símbolos			
Concepto de historia			

Finalmente, para el cumplimiento del cuarto y quinto objetivo, se propuso un análisis cuya información detallada puede verse en las conclusiones y recomendaciones y que se sintetizó en:

*Tabla 15*

*Propuesta de triangulación entre objetivos MEP, resultados obtenidos y propuestas para reformulación del Plan*

Objetivos y contenidos propuestos por el MEP	Resultados obtenidos	Propuestas para la reformulación del Plan de Estudios Sociales respecto a estos dos conceptos
Concepto Tiempo Primer ciclo		
Concepto tiempo Segundo ciclo		
Concepto historia Primer ciclo		
Concepto historia Segundo ciclo		

En las páginas siguientes se describen y analizan los resultados obtenidos, tanto de carácter cuantitativo como cualitativo, siguiendo los patrones de análisis establecidos en la descripción del diseño del estudio.

**PARTE IV**  
**ANÁLISIS DE RESULTADOS**

## Análisis de los datos y resultados

En atención a los objetivos propuestos para el presente trabajo de investigación, se describen a continuación, los principales resultados relacionados con:

- a) Paradigmas, fundamentos, objetivos, contenidos y estrategias que subyacen al Programa de Estudios Sociales de Primero y Segundo Ciclo de la Educación General Básica en Costa Rica, los textos utilizados así como un análisis comparativo con las propuestas de los planes existentes en esta temática en otros cinco países
- b) Identificación de las estrategias que utilizan los y las docentes para promover el aprendizaje de los dos conceptos en estudio: tiempo e historia
- c) Aprendizajes de estos conceptos que logran construir los niños y las niñas desde primero hasta sexto grado, de acuerdo con la muestra participante; considerando, tanto los datos cuantitativos que señalan tendencias, como el análisis de casos desde la perspectiva cualitativa
- d) Análisis de los objetivos y contenidos de los Programas de Estudios Sociales de 1er y 2do. Ciclos de la Educación General Básica, para determinar si tienen correspondencia con los conocimientos de estos dos conceptos que logran dominar los niños y niñas en ambos ciclos.

Se describen a continuación los principales resultados, iniciando con el análisis del Programa de Estudios, los textos y los planes de otros países.

#### 4.1. Resultados del análisis de contenidos de los paradigmas y fundamentos del Programa de Estudios Sociales, los textos utilizados y de los planes de otros Países

En las páginas siguientes se analiza, en primera instancia los paradigmas, fundamentos, objetivos, contenidos, estrategias y formas de evaluación definidas en el Programa de Estudios Sociales para los conceptos que se enseñan en esta materia. Posteriormente, se retoman algunos textos que se utilizan para el proceso de enseñanza-aprendizaje fundamentalmente, con el objetivo de ilustrar la aplicación del Programa en la práctica de aula. Finalmente, se presenta un cuadro de resumen de los objetivos y contenidos que se evidencian en los planes de estudio de otros países, para contrastarlos con el que se utiliza en Costa Rica.

##### 4.1.1. Fundamentación de los programas de estudio

El análisis de los criterios definidos en los documentos del Ministerio de Educación Pública como fundamentación de sus programas de estudio, conduce a la conclusión de que el enfoque de fondo al cual se aspira es el constructivismo, desde una línea neo-piagetiana, con algunos elementos adicionales del enfoque de Vigotsky. Este último, no se cita textualmente, pero sí se hace referencia específica al humanismo y el constructivismo como pilares de estos programas. A continuación se describe la fundamentación de los programas de estudio tal y como ésta se establece en los citados documentos.

Al revisar los programas de Estudios Sociales en Ier Ciclo y en II ciclo, se observa que ambos tienen el mismo propósito; es decir "...potenciar en los niños y las niñas las

destrezas, conocimientos y habilidades, como herramientas necesarias para permitir su inserción en la sociedad costarricense” (Mep, 2005, p. 16)

Además, los estudios sociales “...resultan primordiales en la sociedad moderna, son relevantes para analizar los problemas y permiten su resolución. Pretenden facilitar, enriquecer y clarificar conceptos, valores y actitudes, así como motivar el acceso a los nuevos conocimientos y destrezas, para el desenvolvimiento social e individual; vivencias que son imprescindibles en la formación de seres humanos íntegros, capaces de enfrentar y resolver los desafíos de la época actual” (Mep, 2005, p.16). Agrega que “...las disciplinas de la Geografía, Historia y Educación Cívica han sido integradas como los ejes temáticos de esta asignatura” (p.16)

Para ambos ciclos, propone que la Historia “...consiste en el estudio de la sociedad, a través del tiempo, en un marco geográfico determinado. Su estudio permite establecer puentes entre el pasado y el presente” (p.16). Señala que “Es conveniente que durante y primero y segundo ciclos despierte en la niña y el niño, el gusto y la motivación por el conocimiento. Para ello debe convertir a los seres humanos en su centro, en los protagonistas colectivos. Se debe presentar como un proceso vivo, donde el estudio del pasado se plantee como la experiencia y contribución al presente, a partir de lo cual se podrán proponer las bases para un futuro mejor” (p.16).

Continúa indicando que “ Es preciso advertir que de ninguna manera, debe abordarse esta disciplina como el aprendizaje memorístico de fechas, datos, personajes o acontecimientos que no cumplan una secuencia lógica. El educador debe ser un mediador, capaz de estimular la formación de una conciencia histórica, en la que los hechos y las

fechas solo sean el marco de referencia. Se sugiere trabajar los temas históricos desde una perspectiva metodológica que permita al estudiante comprender procesos complejos y amplios, en donde las acciones de los seres humanos, en su devenir, puedan visualizarse desde un punto de vista crítico” (p.16)

El primer problema que se observa es que los alcances del aprendizaje de la historia para los dos ciclos están definidos igual; es decir, no se ha tomado en cuenta ninguna diferencia en el avance de procesos cognitivos y de aprendizaje y se ha generalizado una sola perspectiva no obstante las diferencias que puedan darse entre primero y sexto grados de la educación general básica.

#### 4. 1. 2. Temas transversales

Ambas descripciones de los programas son antecedidas por una amplia explicación de los temas transversales, que en el caso de estos ciclos incluyen: educación en y para la vivencia de los derechos humanos, educación para la salud, educación para la cultura ambiental y el desarrollo sostenible y educación integral de la sexualidad; educación en y para los valores; los cuales constituyen los principales ejes transversales a desarrollar en la práctica docente.

#### 4. 1. 3. Ejes temáticos

Para primer ciclo son:

-Mi persona y mi entorno inmediato

-La comunidad de mi escuela y el distrito

-El cantón de mi escuela como parte de una provincia

-La provincia de mi escuela como parte de un país

-Mi patria

-Deberes y derechos de las niñas y los niños

La tabla de alcance y secuencia de contenidos plantea, por tanto, lo siguiente respecto a esta materia

*Tabla 16*

*Alcance y Secuencia de Contenidos sobre tiempo e historia, Primer Ciclo*

Disciplina	I Año	II Año	III Año
Estudios Sociales	Nociones de espacio y tiempo  Mi persona, familia, casa y escuela  La comunidad de mi escuela y el distrito	De nuevo a clases  Educación vial  El distrito de la escuela como parte de un cantón	La provincia donde está mi escuela como parte de un país Lectura del mapa  Ubicación de mi país en América Central y en América Límites de Costa Rica
Educación cívica	Mi patria	Pasado y presente del cantón de mi escuela  Somos niños y niñas importantes  Efemérides y símbolos patrios: importancia	Significado histórico de las efemérides  Símbolos nacionales: origen y significado  Patrimonio histórico cultural de la provincia: significado e importancia

Fuente: Mep, 2005, p.23



Tabla 17

*Alcances y Secuencias sobre conceptos tiempo e historia: 2° Ciclo*

Materia	4to año	5to año	6to año
Estudios Sociales	1-6 Geografía  7. Concepto e importancia de la historia  8. Períodos de la Historia de Costa Rica	1-2 Geografía  1. Historia Antigua de Costa Rica: desde el poblamiento inicial hasta 1502 2. Expansión Europea a América y Costa Rica 3. El proceso de conquista en Costa Rica: 1502-1575	1.Regiones socioeconómicas  1. Período Colonial en Costa Rica: 1575-1821  2- El contexto de la independencia de Centroamérica: el caso de Costa Rica

Fuente: Mep 2005b, p. 18. (el original de esta página tiene varios errores de numeración y de títulos)

4. 1. 4. Orientaciones para la mediación docente

El primer punto que resalta al analizar las orientaciones para la mediación docente es que son idénticas para ambos ciclos; es decir, no toman en cuenta las diferencias en maduración, cognición, socialización y experiencia que van teniendo los y las alumnas conforme van avanzando por el primer y segundo ciclo.

Dichas orientaciones, en forma resumida, plantean:

- a) Que la función docente tiene una dimensión eminentemente social; que requiere de responsabilidad y que constituye un compromiso para producir aprendizaje, como producto de la interacción entre docente y alumno, y de éste con su realidad.
- b) Que los Estudios Sociales hacen posible la comprensión de los seres humanos en sociedad y de los procesos históricos, sociales, políticos, económicos y ambientales, en procura de una visión del mundo cada vez más global, independiente y dinámica. Lo que es auténticamente costarricense pareciera pasar a un segundo plano, inclusive entre quienes se ven a sí mismos “ciudadanos del mundo y la tecnología” podría minimizarse el valor de las tradiciones y costumbres de antaño, ante una forma de vida acelerada desechable y muchas veces poco respetuosa y descalificadora de lo que ha sido la tradición costarricense.
- c) El docente tiene, entonces, un papel de mediador en la construcción del aprendizaje, y debe propiciar experiencias significativas que permitan adquirir conocimientos, asumir valores, desarrollar habilidades y destrezas; sobre todo, desarrollar su sentido crítico.
- d) La Política Educativa hacia el Siglo XXI propone el enfoque constructivista, que visualiza la mediación docente en lo conceptual, lo metodológico y lo evaluativo.
- e) Se plantea un aprendizaje continuo, progresivo, significativo, permanente, activo y paulatino.
- f) Para hacerlo activo y significativo, se debe: propiciar aprendizajes que motiven e interesen al estudiante y le permitan resolver problemas; que partan de su entorno considerando su nivel educativo y maduracional; que formenten la autoevaluación; y que promuevan la autonomía y la satisfacción de su formación integral.

g) Respecto al papel docente se indica que éste debe: propiciar el uso de diversas fuentes de información; brindar espacios interactivos para desarrollar tolerancia, respeto y comprensión; promover hábitos de colaboración y responsabilidad; impulsar el uso de argumentos lógicos y de rigor conceptual; preparar las condiciones para aprendizajes individuales o colectivos en que tengan significado los contextos, problemas y procedimientos (MEP, 2005, p. 19-20).

Textualmente plantea, siguiendo a García (1992), “En suma, el docente y la docente debe promover la libertad, la autonomía, la iniciativa colectiva, la espontaneidad, las situaciones de pensamiento divergente y convergente, y el “deutero-aprendizaje”, es decir, generar en el estudiantado ilusión e interés intelectual por lo novedoso” (García, citado por MEP, 2005, p. 20).

Con respecto a las estrategias, en resumen, el Programa de Estudios Sociales, tanto para primero como segundo ciclo, propone que éstas: a) propicien actividades inductivas-deductivas, analíticas y sintéticas: la observación, experimentación, abstracción, generalización, definición, aplicación, demostración, clasificación y conclusión; b) propicien la participación directa del alumno, como la técnica expositiva, el comentario de textos y el método interrogativo; c) las que impliquen trabajo en grupo; citando en particular el torbellino de ideas, el Phillips 66, la mesa redonda, el panel, el debate dirigido, el cuchicheo, el foro, el seminario, la discusión de gabinete, el estudio de casos, el proyecto de visión futura, la técnica de riesgo, entre otras.

Textualmente define: “En síntesis, la asignatura de Estudios Sociales, por su riqueza temática, pretende fomentar en los docentes y las docentes experiencias de aprendizaje que

trascienden la repetición de información. Por ende, potenciar en los educandos mediante los contenidos, el desarrollo de las destrezas cognoscitivas y habilidades que le permitan desempeñarse individual y colectivamente” (Mep, 2005, p.20).

Respecto a la evaluación señala que en Estudios Sociales se procura “...el análisis de los procesos históricos[...]por lo cual debe superarse el enfoque aislado de los hechos históricos y desligados del espacio geográfico” (MEP, 2005, p.20).

Luego formula algunas consideraciones respecto a que “el proceso evaluativo debe determinar el nivel de logro de las destrezas cognoscitivas y habilidades, así como las actitudes que permitan el desarrollo como individuo y como miembro de la colectividad”(MEP, 2005, p.21). Describe los propósitos de la evaluación diagnóstica(que valora de previo las destrezas, conocimientos y habilidades esenciales para el éxito en el aprendizaje), formativa (determina el avance para mejorar su desempeño académico mediante el refuerzo, la realimentación y la orientación) y sumativa (establece cuánto se aprendió al finalizar un tema, una unidad o período; generalmente utiliza pruebas).

No obstante se considere, que las pruebas son el medio más utilizado, el MEP (2005), insiste en “la medición no debe limitarse a instrumentos que fortalezcan la repetición de información por parte del estudiante. Por el contrario, deben ofrecer al estudiante espacio para que relacione, analice, explique, compare e interprete los diferentes hechos históricos, así como los efectos sobre el medio natural, a raíz de la evolución de los seres humanos” (p. 22).

#### 4. 1. 5. Perfiles de salida

En relación con los contenidos de tiempo e historia, para cada ciclo se establece un perfil de salida, el cual indica lo siguiente:

a. Perfil de salida de 1er ciclo: incluye las siguientes características:

“2. Identifica las experiencias personales, las familiares y las comunales como manifestaciones de identidad nacional.

9. Reconoce las características del desarrollo histórico del distrito, del cantón y de la provincia.

15. Respeta los símbolos y efemérides nacionales.

16. Es consciente del fortalecimiento, desarrollo y conservación del patrimonio cultural costarricense” (MEP, 2005, p.20)

b. Perfil de 2do. Ciclo: propone los siguientes rasgos:

“2. Es consciente del compromiso con las raíces históricas, valores y tradiciones de nuestro país.

12. Reconoce las características económicas, sociales, políticas y culturales existentes en Costa Rica desde las sociedades antiguas hasta la actualidad” (MEP, 2005, p.21).

## 1. 6. Objetivos y contenidos de Estudios Sociales:

Se detallan a continuación, para cada ciclo los contenidos vinculados a los dos conceptos: tiempo e historia

*Tabla 18*

*Objetivos y contenidos para Ier año relacionados con los conceptos tiempo e historia:*

Objetivos	Contenidos relacionados con conceptos en estudio
1. Aplicar los conceptos de espacio y tiempo	Tiempo: antes-mientras después-ayer ahora-mañana
7. Reconocer los símbolos nacionales y fiestas nacionales o efemérides que tiene la Patria	Mi patria: comunidad diversa en un territorio común La patria y sus representaciones: símbolos nacionales (himno, bandera y escudo) Fiestas nacionales o efemérides (Día de las culturas, Independencia de Costa Rica, Anexión del Partido de Nicoya, Batalla de Rivas)

Fuente: Programa de Estudios Sociales, Ier Ciclo, MEP (2005)

*Tabla 19*

*Objetivos y contenidos para II año relacionados con los conceptos tiempo e historia*

Objetivos	Contenidos relacionados con conceptos en estudio
9. Reconocer los orígenes históricos del cantón	Pasado y presente del cantón de mi escuela: orígenes del cantón: breve reseña histórica
14. Reconocer el significado de las efemérides y los símbolos patrios	Efemérides: Batalla de Santa Rosa (20 de marzo de 1856) Batalla de Rivas (11 de abril de 1856) Anexión del Partido de Nicoya (25 de julio de 1824) Independencia de Costa Rica (15 de setiembre 1821) Día de las Culturas (12 de Octubre de 1492)

Fuente: Programa de Estudios Sociales, Ier Ciclo, MEP (2005)

Tabla 20

Objetivos y contenidos para III año

Objetivos	Contenidos relacionados con conceptos en estudio
6. Reconocer las características histórico-culturales de mi provincia	Características histórico-culturales de mi provincia: diversidad étnica, costumbres, tradiciones, festividades, comidas, bailes, juegos, expresiones artísticas
9. Explicar el significado histórico de las efemérides en Costa Rica	Batalla de Santa Rosa (20 de marzo de 1856) Batalla de Rivas (11 de abril de 1856) Día de las Culturas (12 de Octubre de 1492) Independencia de Costa Rica (15 de setiembre 1821) Anexión del Partido de Nicoya (25 de julio de 1824) Día del Trabajo (1 de Mayo 1913)
10. Explicar el origen y significado de los símbolos nacionales.	Símbolos: origen y significado: bandera nacional, escudo nacional e himno nacional
11. Explicar el significado e importancia del patrimonio histórico-cultural de mi provincia	Patrimonio histórico-cultural de la provincia: significado e importancia

Fuente: Programa de Estudios Sociales, Ier Ciclo, MEP (2005)

Tabla 21

Objetivos y contenidos para 4° año

Objetivos y contenidos para IV año	Contenidos relacionados con conceptos
11. Reconocer los conceptos de historia, tiempo histórico y su importancia	El ser humano como protagonista de la historia Ubicación en el espacio y en el tiempo
12. Identificar los periodos de la historia de Costa Rica	Períodos de la historia de Costa Rica -Concepto de periodización -Períodos de la Historia de Costa Rica: -Historia antigua (desde poblamiento inicial hasta 1502) -El proceso de Conquista de Costa Rica -La sociedad colonial (1575-1821) -Período Republicano (1821-1948) -Costa Rica contemporánea (1948 hasta hoy)

Fuente: Elaborado con base en Programa de Estudios Sociales, II° Ciclo, MEP (2005)

Tabla 22

Objetivos y contenidos para V año

Objetivos	Contenidos relacionados con conceptos en estudio
6. Analizar las características económicas, sociales, políticas, ambientales y culturales de las sociedades antiguas de Costa Rica	Historia Antigua (desde el poblamiento inicial hasta 1502) -Poblamiento inicial en América y Costa Rica -Costa Rica: puente cultural. Influencia de las áreas Mesoamericana, Intermedia y Andina -Evolución de las sociedades antiguas costarricenses: el nomadino (recolección, caza y pesca) -Sedentarización: papel de la agricultura, tipos de poblamiento, y división social del trabajo
7. Reconocer los antecedentes de la expansión europea al continente americano	Expansión Europea a América y Costa Rica -IncurSIONES al territorio americano, de otras exploraciones antes de la llegada de Cristóbal Colón: los vikingos -Situación económica, social y política de España en el Siglo XV -Búsqueda de nuevas rutas y mercados para el comercio -Avances en la cartografía y en la navegación -La llegada de los europeos a América y Costa Rica -Situación sociocultural de las sociedades indígenas costarricenses a la llegada de los españoles.
8. (repetido como 7 en el documento original). Analizar en el contexto costarricense el encuentro entre españoles y aborígenes, desde la perspectiva del vencedor y el vencido	Repercusiones del cuarto viaje de Cristóbal Colón: llegada a Costa Rica
9. ( N° 8 original), Distinguir las características generales de la primera y la segunda etapa del proceso de conquista de Costa Rica	El proceso de conquista de Costa Rica (1502-1575) -Primera etapa: (1502-1543). Características generales: recorridos cerca de las costas, poblados de corta duración, fundación de Villa Bruselas, búsqueda del Canal Interoceánico y esclavitud de los aborígenes
10 (N°9 en original). Analizar las consecuencias del proceso de conquista en el territorio costarricense.	-Segunda etapa: (12560-1575). Características: penetración en el interior del territorio, fundación de poblados más estables y duraderos: Garcimuñoz y Cartago. Dominación ideológica del español y resistencia de los aborígenes: Kamakiri, Cocorí y Garabito Consecuencias del proceso de conquista: disminución de la población, imposición de la cultura europea, religión, legislación y mestizaje

Fuente: Programa de Estudios Sociales, II° Ciclo, MEP (2005)



Tabla 23

Objetivos y contenidos para VI año

Objetivos	Contenidos relacionados con conceptos en estudio
10. Reconocer a Costa Rica como parte de unidades políticas mayores durante el periodo colonial	Período colonial en Costa Rica (1575-1821) -Organización político-administrativa -La provincia de Costa Rica como parte de la Capitanía de Guatemala
11. Identificar la organización político administrativa de Costa Rica durante el periodo colonial	-La autoridad principal (papel del gobernador) -El cabildo o ayuntamiento: importancia como medio de participación popular -Cartago como centro político administrativo de la provincia
12. Reconocer la relación entre las formas de tenencia de la tierra, el desarrollo de las actividades agropecuarias y la explotación de los recursos naturales y humanos durante la Colonia	Organización socioeconómica durante la Colonia: apropiación de la tierra, tierras comunales, explotación de la mano de obra indígena, negra y la encomienda -Uso y tenencia de la tierra. -Ubicación y características: a) Valle Central: chacra o pequeña propiedad y principales productos b) Pacífico Norte: hacienda ganadera c) Llanuras de Matina: plantación cacaotera, uso de la mano de obra esclava, propietarios ausentistas y comercio ilícito
13. Explicar los principales movimientos de resistencia indígena acaecidos durante el periodo colonial	-Movimientos de resistencia indígena: los casos de Pablo Presbere y Garabito
14. Reconocer la relación entre el origen étnico de los pobladores y las diferencias sociales existentes durante la Colonia	-Las diferencias sociales como producto del origen étnico de los pobladores: Grupos étnicos: aborígenes, blancos, negros Mezcla de etnias: mestizos, mulatos y zambos
15. Explicar las causas que provocaron la disminución de la población indígena costarricense	-Disminución de la población por enfrentamientos, trabajos forzados (encomienda, enfermedades, huida de pobladores) -Cultura y vida cotidiana durante la Colonia
16. Reconocer las principales características culturales de Costa Rica durante la Colonia	-Imposición de la cultura europea sobre la población autóctona: una lucha desigual Continúa..

	<p>-Vida cotidiana de hombres y mujeres durante la Colonia: ocupaciones y sociabilidad en la época colonial</p> <p>-El papel de la Iglesia: la educación y la religiosidad</p> <p>-Costumbres y tradiciones heredadas de la vida colonial: el trapiche, la carreta, la marimba, festividades religiosas y populares, comidas, mascaradas, juegos, poesía y canciones</p>
4. Explicar las causas que desencadenaron la independencia de Centroamérica	<p>De la independencia a la declaración de la República:</p> <p>-El contexto de la independencia de Centroamérica: causas:</p> <p>-Las ideas ilustradas y sus repercusiones en Hispanoamérica</p> <p>-Influencia de la independencia en las trece colonias</p> <p>-El monopolio comercial impuesto por España a las colonias</p> <p>-El descontento de los criollos</p> <p>-Las Cortes de Cádiz en España: el papel del Pbro. Florencio del Castillo</p>
5. Identificar las principales interpretaciones del Acta de la Independencia del 15 de Setiembre de 1821	La independencia de Centroamérica: firma del acta de Setiembre de 1821 y su importancia para Costa Rica
6. Explicar la situación de la provincia de Costa Rica en el momento de la independencia	<p>El caso de Costa Rica. Situación en el momento de la Independencia</p> <p>El papel del Cabildo y el Acta del 29 de Octubre de 1821</p>
7. Reconocer la importancia del Pacto Social Fundamental Interino de la Provincia de Costa Rica	El Pacto Social Fundamental Interino de la Provincia de Costa Rica del 1° de Diciembre de 1821 o Pacto de Concordia
8. Explicar la causa y la consecuencia de la Guerra Civil de Ochomogo	La Guerra Civil de Ochomogo de 1823

Fuente: Programa de Estudios Sociales, II° Ciclo, MEP (2005)

Para desarrollar estos objetivos y conceptos se han elaborado textos, por parte de las diversas editoriales existentes en el país que están vinculadas a la educación primaria; algunos de éstos se describen a continuación.

## 1. 7. Textos y materiales utilizados

Para la enseñanza de los Estudios Sociales en general, se utilizan en el sistema educativo público, fundamentalmente tres fuentes: Santillana, Eduvisión y Hacia el Siglo XXI. A efectos de conocer dicho material y cómo este se relaciona con los objetivos estipulados por el Ministerio de Educación Pública, se escogieron al azar, los siguientes textos:

*Tabla 24*

*Textos seleccionados para análisis*

Año	Santillana	Eduvisión	Hacia el Siglo XXI
Primero			X
Segundo	X		X
Tercero			X
Cuarto	X		
Quinto			
Sexto			

En las páginas siguientes, se adjuntan extractos resumidos de estos textos, para que el lector conozca de primera mano, una muestra de las lecturas que los y las estudiantes realizan en cada nivel sobre los dos conceptos en estudio.

### **Extractos de los textos:**

#### **Primer Grado**

En el caso de primer grado, se incluyen temas como: “El distrito, la patria, los indígenas, los periodos y los símbolos nacionales”

**Hacia el Siglo XXI** (Fonseca, Botey y Quirós, 1996): incluye:

El distrito: “Para organizar mejor el país se ha dividido en provincias, cantones y distritos; en el campo la unión de varias localidades forma un distrito. Las ciudades pueden estar divididas en varios distritos, de acuerdo con el número de habitantes” (p.50).

“Mi patria es el país donde nací, donde vivimos mi familia y yo. Mi patria es Costa Rica” (p.68).

“Los primeros habitantes del territorio de mi país fueron los indígenas[...]La conquista: más tarde llegaron los españoles y dominaron a los indígenas, aunque estos se defendieron. De Africa trajeron a los negros, para emplearlos como esclavos. El modo de vivir y de pensar de los indígenas, los españoles y los esclavos negros era diferente” (p. 70)[... ]La Colonia: Costa Rica fue una colonia bajo el dominio de los Reyes de España...Los españoles controlaban a la mayoría de los indígenas y a los negros, se adueñaban de las tierras, practicaban el comercio y ocupaban los puestos de gobierno” (p.71)[...] La independencia: los descendientes de los españoles pensaron que podían gobernar estas tierras por sí mismos y decidieron separarse de España( p.73); la Anexión del Partido de Nicoya[...]pocos años después de la independencia, el Partido de Nicoya decidió unirse a Costa Rica; con la anexión[...]Costa Rica aumentó su territorio, su población y sus recursos naturales (p.74)[...]Primeros años de vida independiente[...]la Amenaza de los Filibusteros[...]pocos años más tarde, los costarricenses defendieron el país de la amenaza de los filibusteros[...]eran unos aventureros que venían de Estados Unidos y estaban dirigidos por William Walker, quien pretendía convertir a Costa Rica y a otros países centroamericanos en colonias de esclavos[...]Juan Santamaría quemó el mesón[...] En la batalla de Rivas, Juan Santamaría, el tamborcillo de la tropa costarricense, perdió la vida cuando quemó la casona o Mesón donde estaban refugiados los filibusteros (p.77).

Símbolos nacionales: la bandera actual fue diseñada por don José María Castro Madriz cuando Costa Rica se proclamó república (1848). Doña Pacífica Fernández su esposa, cosió y bordó el primer Pabellón Nacional[...] El escudo[...] los volcanes representan el territorio de nuestro país[...] las estrellas representan las siete provincias de Costa Rica[...] el Himno Nacional. fue compuesto por Manuel María Gutiérrez y fue interpretada por primera vez en 1852[...] La letra que conocemos fue escrita por don José María Zeledón y se cantó por primera vez en 1903 (p.79).

Entre los contenidos incluidos para primer grado, se puede observar que estos presentan un alto nivel de dificultad, al ser su descripción de carácter abstracto, las palabras utilizadas poco familiares (i.e.localidades?), y los relatos históricos difíciles de seguir.

En el caso de los símbolos, la comprensión del concepto “símbolo” en sí misma es compleja para primer grado, pues requiere la capacidad de razonar a nivel abstracto sobre elementos que representan a otros.

## **2° Grado:**

Para segundo grado, pueden observarse ejemplos de los cuadernos de actividades que acompañan los textos. Se muestra aquí para evidenciar los tipos de actividades que se realizan en el aula, para trabajar los conceptos definidos en los textos.

**Hacia el Siglo XXI** (Enríquez, Acuña, Badilla y Fonseca, 1996): Tipos y contenidos de las actividades:

- a) El cantón donde vivo se llama...; Mi cantón está formado por los siguientes distritos....; Los lugares más conocidos de mi cantón son... (p.25).
- b) De donde vengo... pídale a sus padres y a sus abuelos y abuelas que le ayuden a encontrar sus raíces(p.28).
- c) El baúl de los recuerdos: traiga una fotografía antigua de su papá, de su mamá... traiga alguna herramienta o cosa vieja y escriba una pequeña explicación (p.38).
- d) ¿Cómo era la vida antes? Converse con una persona mayor... (p.39).
- e) Una persona muy querida: averigüe el nombre de una persona de su cantón que se haya destacado y escriba un breve relato (p.40).
- f) El paso del tiempo: 1 minuto tiene 60 segundos, una hora.....minutos, un milenio tiene ... años (p.48).

g) Día de las culturas: nuestros antepasados nos heredaron...y los de nosotros nos dejaron... (p.61)

h) Los cinco países centroamericanos celebran su Independencia el 15 de setiembre (p.62)

i) ¿Dónde estaba el Partido de Nicoya? En 1824, los habitantes del Partido de Nicoya decidieron anexarse a Costa Rica. (64)

j) Sucedió en Abril... relata lo sucedido el 11 de abril de 1856... luego plantea que el o la estudiante se imagine estar en clase cuando se recibió la noticia, ¿qué haría y sentiría? (p.66)

k) Conversando con Pancha Carrasco... relata la historia de Pancha Carrasco en la guerra contra los filibusteros y su situación como mujer

l) Se describen con dibujos y textos, los emblemas nacionales: carreta, guaria morada, árbol de Guanacaste, el yigüirro, el venado cola blanca

Los ejemplos de estas actividades parecieran reflejar un esfuerzo por acercar a los niños y a las niñas a la Historia en forma creativa, pues aunque algunos temas podrían considerarse no apropiados para segundo grado (como distrito, cantón, el Partido de Nicoya), lo referente a la historia familiar y comunitaria, sí pareciera serlo.

Queda la interrogante de si, efectivamente, se realizan o no estas actividades, al igual que el problema evidente en prácticamente todos los niveles, de la poca relación de un tema con otro. Esto posiblemente dificulta aún más los registros de información al ser todos pedazos sueltos.

**2do grado: Santillana** (Morales, 2001); títulos de las unidades y sus partes relacionados con los conceptos en discusión que están incluidos:

a) Unidad 2: El cantón, incluyendo mi cantón en el pasado.

b) Unidad 9: Necesidades del cantón.

c) Unidad 14: Los símbolos nacionales: la bandera y el escudo, el himno nacional, emblemas nacionales.

En las temáticas propuestas se observa la discontinuidad de los temas que se vieron en años anteriores, considerándose en este nivel, básicamente, dos temas: el cantón y los símbolos nacionales.

### **3er grado**

En el caso del tercer grado se amplían los temas: por ejemplo:

**Texto: Hacia el Siglo XXI** (Pérez, Samper y Badilla, 1996)

- a) Muestra los símbolos nacionales en ilustraciones (p.9)
- b) Recuadro sobre la independencia (p.11)
- c) Nuestras raíces indígenas: describe características de la vida entre los indígenas (p.36-37)
- d) Nuestros antepasados españoles: mapa y descripción de zonas dominadas por los españoles en el período colonial (p.38-39).

La secuencia de párrafos de este aparte hace referencia en síntesis a que algunas poblaciones han mantenido su nombre; cuales eran los principales medios de transporte de la época; las dificultades en las relaciones entre españoles e indígenas, el hecho de que dieron sublevaciones; que a los descendientes se les llamó mestizos, y que hubo muchos intercambios entre la cultura española y la cultura indígena.

- e) La colonización del occidente del Valle Central, el camino a San Ramón, la Colonización del oriente del Valle Central, el desarrollo de Turrialba (describe los procesos de colonización) (p. 40-43).
- f) Nuestras raíces afrocaribeñas, la situación en Limón, las plantaciones bananeras (con relatos históricos) (p. 44-47).
- g) La Gente Guanacasteca, el ganado y los cultivos (e historia) (p.48-50).
- h) Exploremos las llanuras del Norte, y exploremos la zona sur (p.51-54).

i) Costa Rica: un arco iris cultural: describe con bastante detalle costumbres, eventos y actividades que se dan en las diferentes provincias del país, una por una (p.66-95).

Se inician en tercer grado temas sobre la colonización, otras regiones y sus raíces, así como el componente de la diversidad cultural, algunos de los cuales no han sido tratados anteriormente.

#### **4to grado**

Algunos ejemplos de la temática de cuarto grado son:

##### **Santillana** (Morales, 2001)

Los constructores de la cultura:

a) Nuestros ancestros americanos: el concepto de historia (se vincula en un diagrama con herramientas, reloj, personajes, acontecimientos, tiempo, civilización, lugares, hechos, calendario y cultura). Analiza, ¿ por qué es importante conocer la historia de un país?.

b) El ser humano como centro de la historia: hace referencia al origen del ser humano, a las etapas de la evolución (da nombres y fechas aproximadas); define, textualmente, que “la definición de historia, vista como ciencia, se refiere al estudio de hechos y acontecimientos pasados, ocurridos durante el transcurso del tiempo” (p.134). Describe los conceptos de tiempo (época) y espacio (lugar); basado en estos dos conceptos describe los diferentes períodos de la Historia Universal y luego los períodos de la Historia de Costa Rica. Aporta los nombres y fechas aproximadas de duración. Desarrolla, también, la noción de siglos, décadas y años (365 días).

c) Teorías del poblamiento de América: las diferentes hipótesis (definidas brevemente como ideas no probadas): hipótesis autoctonista, aloctonista, oceánica. Relata el poblamiento del actual territorio de Costa Rica, hace unos 14 mil años; describe las dos zonas arqueológicas hasta el Siglo XV: La Gran Nicoya y el Resto del territorio que a su vez, se divide en : la Región Central y la región Gran Diquis (p. 134-137).

d) Organice la historia de su familia por períodos (p.138).



e) Moradores de la Costa Rica antigua: describe con bastante detalle las etapas de evolución: los cazadores de grandes animales (12-8 mil años a.C.); los cazadores y recolectores (8-4 mil años); domesticadores especializados (4-1mil años a.C.; período de agricultores (1mil -500 a.C); período agricultor especializado (500 a.C. a 500 d.C); período cacical-agricultor especializado (500-800 d.C.); período de esplendor cacical (800-1550 d.C)

f) Del poblamiento inicial al período de contacto; plantea otra subdivisión de períodos (cazadores y recolectores 8.000-4.000 a.C.), agricultores incipientes (4.000 -1.000 a.C.), agricultores tempranos (1.000 a. C. -500 d.C) y agricultores tardíos (500-1492).

g) Costumbres y tradiciones indígenas y el legado cultural indígena (visto en la actualidad y descrito con bastante detalle).

Al finalizar plantea actividades que consideran: asociación, resumen, identificación, lectura de artículos históricos, cuadros de síntesis de la evolución de la sociedad antigua de Costa Rica, elaboración de un álbum histórico grupal, elaboración de conclusiones sobre los períodos.

Podrían presentarse, también, ejemplos de quinto y sexto grado, pero como puede verse en el cuadro de objetivos y contenidos, estos son reiterativos de los ya mencionados en estos primeros cuatro años. No obstante, pueden mencionarse algunas estrategias para desarrollar estos conceptos: utilizadas por ejemplo, en el texto de Eduvisión para quinto grado propone: Selección única, crucigramas, relacionar columnas, sopa de letras, esquemas, mapas conceptuales, preguntas, mapas ilustrativos, escenas y objetos de épocas específicas. Para sexto grado en algunos textos proponen, asimismo, diagramas, ilustraciones y análisis de esquemas ya elaborados.

Además, sobresale de las fechas de las publicaciones que los objetivos y contenidos son los mismos desde hace muchos años, a pesar de que los Programas, supuestamente, se cambiaron en el año 2005. De acuerdo con información aportada por personeros del MEP, esto se debió a que se cambiaron las introducciones y enfoques de los programas, pero se mantuvieron los antiguos objetivos y contenidos.

En síntesis, los textos reflejan con precisión lo que estipula el Ministerio de Educación Pública, éstos mantienen objetivos y contenidos de hace ya muchos años, pues aunque algunas consideraciones en las introducciones de los programas han cambiado y se han agregado ejes transversales, los objetivos y contenidos esenciales siguen siendo los mismos. Esto podría explicar algunos aspectos limitantes del proceso enseñanza-aprendizaje de muchos conceptos y nociones básicas, especialmente, cuando se definen orientaciones y lineamientos didácticos nuevos, pero subsisten los mismos temas.

Por otra parte, para analizar los programas vigentes y poder proponer cambios en el plano curricular, se estimó conveniente llevar a cabo una búsqueda de información sobre cómo se tratan estos conceptos en las propuestas curriculares de otros países. En el siguiente apartado se describen los resultados de dicha revisión.



#### 4.8. Análisis comparativo con planes de estudios de otros países

En las páginas siguientes se sintetizan los contenidos de los planes de estudio de diversos países del mundo, con el objetivo de realizar al final de cada ciclo, un breve análisis de las diferencias encontradas, particularmente entre el caso de Costa Rica y estos 5 países: Perú, Estados Unidos, Finlandia, Ecuador y Guatemala.

Tabla 25

*Contenidos sobre tiempo e historia para Primer y Segundo Grados en diversos países*

Aspecto	Perú	1er Grado			Guatemala	Costa Rica
		Texas, E.U.	Finlandia	Ecuador*		
<b>Tiempo</b>						
Orientación espacio-temporal	Nociones: día, mes, año, mañana, tarde, noche	Comprende conceptos de tiempo y cronología: pasado, presente y futuro; producir un calendario; cronología: ayer, hoy y mañana	No menciona	No menciona	No menciona	Noción de tiempo: antes, mientras, después ayer, ahora, mañana
<b>Historia</b>						
Personajes representativos de la historia	4 personajes		No aplica	No aplica	No aplica	Historia de la escuela
Eventos	-Fundación de.. -Proclamación independencia..					
Símbolos patrios	Escudo, bandera, significado e importancia	Identifica himnos y lemas				Símbolos patrios
Costumbres, efemérides		Comprende orígenes de costumbres y celebraciones				Principales efemérides

\*Finlandia y Ecuador no tienen el tema en este nivel; en Guatemala solamente se obtuvo información de 4to grado.

Fuente: Datos oficiales de los Ministerios de Educación de cada país, ver Bibliografía Ministerio y país.

2° grado						
Aspecto	Perú	Texas	Finlandia	Ecuador	Guatemala	Costa Rica
<b>Tiempo</b>			No menciona	No menciona	No menciona	
<b>Orientación espacio-temporal</b>	Nociones temporales: antes-después, secuencia, duración, comienzo y final Líneas de tiempo	Comprender conceptos de tiempo, tiempos antiguos y modernos; pasado, presente y futuro; líneas cronológicas. Calendario por días, semanas, meses y años				Conocimiento de las unidades de tiempo: horas, minutos, días, semanas, meses y años
<b>Historia</b>			No aplica	No aplica	No aplica	
Personajes representativos de la historia		Comprensión de cómo personajes históricos ayudaron a formar comunidad, estado/nación				
Eventos		Comprende importancia lugares y celebraciones				Reconocimiento de los orígenes históricos del cantón
Fuentes de información		Conocer fuentes de información; uso evidencias y fotos				
Símbolos patrios	Símbolos patrios					Reconocimiento de 5 efemérides y de los símbolos patrios
Períodos o etapas	Preinca, incas, conquista, virreinato, independencia, república					Independencia de Costa Rica y principales eventos

Fuente: Datos de los Ministerios de Educación

Tabla 26

Contenidos para 3er grado en los diversos países

3er grado						
Aspecto	Perú	Texas	Finlandia	Ecuador	Guatemala	Costa Rica
<b>Tiempo</b>			No menciona	No menciona	No menciona	
Orientación espacio-temporal	Técnicas de representación de hechos	Utilizar vocabulario relacionado con cronología: épocas antiguas, pasado, presente y futuro; interpretar líneas cronológicas / Describir tiempos en términos de años, décadas y siglos				
Historia			No aplica	No aplica	No aplica	
Personajes representativos de la historia		Comprender individuos, eventos e ideas, colaboraciones de personajes				Conocimiento de las características históricas de la provincia
Eventos	Poblamiento, sedentarismo	Características de las comunidades del pasado y de hoy; compararlas				Explicar el significado de las efemérides
Símbolos patrios						Explicar el origen y significado de los símbolos nacionales
Períodos o etapas	Primeros tiempos en territorio, el Tahuntinsuyo, la Conquista, Independencia y República					
Efemérides						Significado histórico de seis efemérides

Fuente: Datos de Ministerios de Educación de cada país

Puede observarse de la lectura de estas tres primeras tablas, que se dan diferencias muy significativas en los contenidos que se enseñan en materia de tiempo e historia en los diferentes países. En primer lugar, en Finlandia y Ecuador no parece que estos temas se consideren en los tres primeros grados; en el caso de Guatemala se hicieron múltiples intentos por localizar información sobre primer ciclo, pero tampoco se encontró ningún contenido para este ciclo, aunque no se descarta la posibilidad de que sí exista.

El segundo aspecto que interesa recalcar es que para primero y segundo grado, se presentan semejanzas en cuanto a las nociones de tiempo que se consideran en los planes de estudio de Perú, Estados Unidos y Costa Rica, no obstante, en este último país, ya para tercer grado esta noción no se considera en el plan de estudios. De hecho en todos los casos constituyen nociones muy básicas de tiempos inmediatos; mientras que cuando ya se introduce la noción de historia, el concepto se extiende a períodos de mayor alcance.

También, es interesante notar que en el caso de la enseñanza de la Historia varios de los países incluyen los símbolos o lemas patrios, así como algunas costumbres. Solamente, en el caso de Costa Rica se incluyen efemérides en primer grado y se insiste en la repetición de este contenido en los dos grados subsiguientes. En el caso de Estados Unidos, se insiste más en “comprender” líneas cronológicas, personajes, celebraciones. En el caso de Perú se plantea el estudio de las etapas o períodos de la Historia de este país, prácticamente desde 1er grado. Se puede observar que para 3er grado en ese país, se espera que los y las estudiantes puedan interpretar líneas cronológicas, tarea que pareciera ser compleja para este nivel.

Por otra parte, solamente Costa Rica propone como contenido el conocimiento de las características históricas del cantón y de la provincia; aspecto que como se verá más adelante constituye una temática compleja de dominar por los niños y las niñas. Tampoco en ninguno de los otros países se hace alusión a la historia del centro educativo.

Por tanto, se evidencian diferencias muy marcadas, particularmente en lo que se refiere a los contenidos de carácter histórico; pudiéndose afirmar que al contrastar el Plan de Estudios Sociales de 1er ciclo de Costa Rica con los demás, sobresalen las diferencias

particularmente en el énfasis en las efemérides, símbolos y aspectos como la historia de la escuela, el cantón y la provincia, siendo Costa Rica el único caso que los menciona de todos los países considerados.

### Análisis comparativo para Segundo Ciclo

Se consideran a continuación, los contenidos propuestos por los mismos países, para los niveles de 4to a 6to de la educación general básica en 6 países, a efectos de contrastar los contenidos o temáticas que se desarrollan en estos.



Tabla 26

Tabla comparativa de contenidos de tiempo e historia en seis países

<b>4to grado</b>						
Aspecto	Perú	Texas	Finlandia	Ecuador	Guatemala	Costa Rica
<b>Tiempo</b>			No menciona	No menciona		
Orientación espacio-temporal	Nociones de: pasado, presente y futuro Categorías temporales: año, quinquenio, decenio, siglo /líneas de tiempo					
<b>Historia</b>			No aplica	No aplica		
Personajes representativos de la historia		Reconoce grupos indígenas, compare sus estilos de vida Reconoce personajes importantes			Cómo han cambiado las cosas: presencia de diversas culturas, su economía	Reconocimiento del hombre como centro de la historia Reconocimiento de culturas autóctonas y legado de grupos indígenas
Eventos		Identificar eventos de otras regiones				
Símbolos patrios					Identificar fuentes de la historia Elaborar materiales de otras épocas	
						Reconocimiento de los conceptos de historia, tiempo histórico
Períodos o etapas históricas y económicas	Primeros grupos humanos, culturas prehispánicas, mundo incaico, economía en el virreinato, economía en la república	Comprende causas y efectos de la colonización, exploración; revolución, la anexión. Cambios económicos en segunda mitad siglo XIX			Europa en Siglo XV, descubrimiento de América, exploración de Centroamérica, Conquistas; los dos mundos, economía y organización social; eventos detallado, cronologías, TLC	Identificación de los períodos de la historia de Costa Rica

**5to grado**

Aspecto	Perú	Texas	Finlandia	Ecuador	Guatemala	Costa Rica
<b>Tiempo</b>					No disponible la información	
Orientación espacio-temporal	Siglos, milenios, periodos, eras Líneas de tiempo y cuadros cronológicos					
<b>Historia</b>						
Historia personal y familiar			Conocimiento de la propia historia y de la familia, a través de interpretar elementos			
Personajes representativos de la historia						
Lugares				Reconocer el centro histórico de la ciudad		
Eventos		Comprende eventos importantes, comprende cambios políticos, económicos y sociales, siglo anterior y siglo XX		Sedentarismo y nomadismo; poblamiento del país, formas de vida y sobrevivencia		Historia antigua: desde poblamiento inicial hasta expansión, viajes de Colón Reconocimiento de antecedentes de la expansión europea al continente americano
Símbolos patrios				Reconocer diferencias en costumbres y culturas		

Períodos o etapas: cultural/social	Primeras comunidades, el Tihuantinsuyo, la Conquista, el Virreynato, emancipación inicios de la república	Comprende causas y efectos de colonización, conflictos entre países; reconoce cambios sucedidos  Identificar documentos importantes	Épocas prehistóricas, cómo se vivía, impacto de la agricultura, surgimiento de la civilización europea, la época medioeval, el inicio de la época moderna; el país como parte de Suecia, impacto de la Revolución Francesa	Cambios a través de la historia en principales ciudades  Suposiciones sobre posibles cambios a futuro		
---------------------------------------	---	---	--	---	--	--

Fuente: datos de Ministerios de Educación de los países

6to grado						
Aspecto	Perú	Texas	Finlandia	Ecuador	Guatemala	Costa Rica
<b>Tiempo</b>					No disponible la información	
Orientación espacio-temporal	Lectura e interpretación de líneas de tiempo, cuadros cronológicos y otros					
<b>Historia</b>						
Personajes representativos de la historia	Héroes civiles y militares	Comprende contribuciones de individuos y grupos a sociedades históricas y contemporáneas				
Celebraciones y lugares históricos				Identidad con el país		
Eventos		Influencia de eventos históricos en eventos contemporáneos, incluyendo en otras culturas, análisis de conflictos				Proceso de la Conquista, primera y segunda etapas, período colonial hasta independencia y declaración de ésta, consecuencias de la guerra de Ochomogo
Símbolos patrios	Expresiones culturales			Conocimiento de símbolos patrios		
Períodos o etapas	Orígenes, el Tahuantinsuyo, la Conquista y Colonia Virreinato, emancipación, Perú		Saber que la historia se divide en etapas, el cambio no es igual al progreso,			Etapas colonial en detalle

	independiente		ubicarse en el pasado; poder interpretar eventos desde diferentes perspectivas, y porqué es así			
			Distinguir hechos de opiniones Distinguir fuentes primarias de secundarias	Comparación del país con un país europeo		

Fuente: Datos de Ministerios de Educación Pública de los países

De las tablas anteriores, que resumen los contenidos de los planes de estudio de los seis países en estudio, pueden señalarse, entre otros, las siguientes consideraciones:

a) Solamente en el caso de Perú, se explicitan contenidos sobre la noción de tiempo: procediendo del concepto año en 4to grado hasta el de milenios, períodos y eras en 6to grado. Debe indicarse que el hecho de que no se mencionen en los planes de Estudios Sociales de los diferentes países no, necesariamente, quiere decir que no se contemplen en otras materias, por ejemplo matemáticas, en la cual al considerar fracciones en muchos casos se utilizan nociones asociadas a tiempo.

b) En casi todos los países, se intensifica en este segundo ciclo, el estudio de los períodos o etapas de la Historia de cada país, así como la identificación de personajes importantes. Solamente Costa Rica no menciona personajes explícitamente; considera más bien períodos. También, en varios casos se consideran las poblaciones autóctonas o indígenas que originalmente habitaron en los países.

c) En el caso de Guatemala el panorama histórico que se incluye va desde el doblamiento inicial hasta el presente; en el caso de Costa Rica, por una razón que se

desconoce, la historia hasta sexto grado solamente cubre hasta la independencia del país. También, en Guatemala se insiste en la elaboración de materiales alusivos a la Historia, mientras que en Costa Rica la enseñanza de la Historia se da, fundamentalmente, mediante textos.

d) Al contrastar a Costa Rica con Ecuador, país que inicia la enseñanza de historia en 5to grado, puede notarse que en este último país, se le da particular énfasis a la historia de la propia ciudad, incluyendo los cambios del pasado y los que podrían darse a futuro. Constituye un enfoque interesante, porque no se asume desde algo que podría ser más real para los y las estudiantes que es la ciudad donde viven; diferenciándose del caso de Costa Rica en que se habla de cantón y provincia, conceptos que son poco precisos y alejados de la realidad de los niños y las niñas. Otro elemento que llama la atención en el caso de Ecuador es que en sexto grado, proponen como contenido la comparación de la Historia de Ecuador con la de un país europeo, siendo Alemania la seleccionada para este análisis. Se desconoce por qué se escoge tal país, siendo que su cultura es, significativamente, diferente a la de Ecuador. Podría ser por esta misma razón; quizás para exponer a los y las estudiantes a una realidad totalmente diversa y contrastar las perspectivas de ambos países y sus historias.

e) En el caso de Finlandia, se plantea que los y las estudiantes de quinto grado inicien haciendo una construcción de su propia historia y la de su familia; este mismo ejercicio se prescribe en el caso de Costa Rica, pero para primer ciclo, al menos en los textos que usualmente se utilizan en las aulas. Otra diferencia es que inician el estudio de la Historia con la Prehistoria; siendo que en el caso de Costa Rica, como en los otros países latinos considerados, en casi todos ellos se inicia con el tema del poblamiento de América. Para los niños y las niñas la Prehistoria presenta una fascinación importante, motivo por el cual posiblemente es un tema de particular utilidad para entusiasmarlo hacia el estudio de la Historia.

Otro aspecto que parece importante de resaltar y que presenta una diferencia de fondo, tanto para docentes como alumnos y alumnas, es que en el caso de Finlandia, en 6to grado se plantea como objetivos entre otros “Saber que la historia se divide en etapas,[ ...]que el

cambio no es igual a progreso; [...]que es posible ubicarse en el pasado, [...]que es posible interpretar eventos desde diversas perspectivas y principalmente porque se dan estas diferencias. Este ejemplo al igual que el que hace referencia a distinguir entre fuentes primarias y secundarias exige que el alumno o alumna no solamente memorice efemérides o períodos de la historia de un país, sino que los investigue, los contraste, los analice y pueda tomar diversas posiciones o hacer diferentes interpretaciones de un mismo evento. En este sentido, por ejemplo, el aprendizaje que tiende a quedar en los y las alumnas de eventos como la llegada de Colón a América requeriría más de este tipo de enfoque que el que, actualmente, se utiliza, con una lectura parcializada y, a veces, totalmente contrapuesta, sin análisis integrales de sucesos como el mencionado.

f) Al contrastar la propuesta de Estados Unidos, retomada desde lo que se propone en Texas, pues al ser un país federado cada Estado propone su currículo, puede notarse que existen algunas similitudes entre ambos planes: la importancia de la población aborigen, los períodos de la historia de cada uno. También, se observan diferencias, por ejemplo, en 4to grado se estudian procesos de otras regiones que impactaron en el Estado; e incluye en su análisis histórico, aspectos económicos y sociales de los procesos vividos, así como el análisis del impacto de los eventos históricos en el presente. En el caso de Costa Rica pareciera que aunque en algunos objetivos se menciona lo político y lo social, los objetivos van principalmente dirigidos a la adquisición de datos, fechas, nombres de personajes, sin que se haga explícito, al menos en el programa, la importancia de la vinculación del pasado con el presente.

g) En el caso del plan de estudios de Perú, se observa una primera diferencia con el costarricense, en el sentido de que en el plan peruano, la noción de tiempo se mantiene explícita hasta 6to grado, mientras que en el plan nacional, se deja de lado a partir de segundo grado. Mantienen como semejanza la insistencia el estudio de los períodos de la historia de cada país, mientras que a diferencia de Costa Rica, en Perú se incluyen los “héroes civiles y militares” y en Costa Rica se reiteran durante, prácticamente, los seis años los símbolos patrios, a lo cual Perú pareciera darle menos importancia.

Cómo puede observarse de este breve análisis, existen algunos elementos en común entre los países, pero, también, se dan múltiples diferencias, particularmente podría señalarse el momento de inicio de enseñanza del concepto, siendo que en los países nórdicos tiende a darse bastante más tarde que en Costa Rica y otros países de la región; que el énfasis en “comprender” tiende a indicar que en el contexto latinoamericano todavía se mantiene más la memorización que el análisis y discusión de los eventos históricos. El hecho de que se inicia a una edad bastante más avanzada debería permitir una mayor capacidad de los y las alumnas para poder apropiarse a nivel cognitivo de la información que se les proporciona.

Algunos de los mismos contenidos mencionados por los diversos países han sido considerados como parte de la presente investigación, para conocer cuánto efectivamente han aprendido los niños y las niñas en los diferentes grados en una muestra del sistema educativo costarricense, como se verá en el apartado referido a los resultados de los aportes de los niños y las niñas encuestados y entrevistados.



## **4.2. El contexto educativo y las opiniones y criterios de las docentes sobre el proceso enseñanza-aprendizaje de los dos conceptos en estudio**

En el primer aparte se consideró el contexto “marco” del proceso de aprendizaje de los dos conceptos en estudio; es decir, lo que está establecido para el proceso enseñanza-aprendizaje de estos a nivel paradigmático y de plan de estudios en Costa Rica; así como el contraste con otros países.

Además de considerar este marco referencial global, se estimó relevante, como parte de la contextualización, el brindar una breve descripción del centro educativo donde se llevó a cabo el estudio, antes de describir los resultados de las entrevistas hechas a las docentes.

### **4.2.1. El centro educativo**

Para seleccionar el centro educativo, se analizaron diversos criterios. En primer lugar se definió la importancia de que al centro educativo a seleccionar asistieran niños y niñas de comunidades diversas. Los centros educativos que más cumplen con esta característica son los que se ubican en el centro de San José, pues allí asisten estudiantes que provienen de muchos lugares diferentes. En segundo lugar, se requería aceptación y disposición a colaborar de parte de la dirección y el personal docente. Esto se consiguió a través de la gestión de una docente que fue identificada como una persona muy comprometida con su rol y su labor docente que laboraba en la escuela seleccionada. Combinando ambos criterios, se seleccionó un centro educativo

localizado en el distrito central de San José, que tiene una población estimada de 540 estudiantes, tres grupos de cada nivel. Laboran allí cerca de 45 docentes, incluyendo en las áreas de informática, inglés, artes, educación física, entre otros. También, cuenta con personal de apoyo y un centro de atención odontológica a los niños y a las niñas.

Debe señalarse que la planta física representa un verdadero reto para el aprendizaje; por ubicarse dicho centro educativo en el centro de San José no dispone de suficiente espacio para actividades físicas, aunque sí cuenta con suficientes aulas y recursos humanos.

Los niños y las niñas proceden de todas las comunidades periféricas: Tibás, Guadalupe, Moravia, Distrito Central, León XIII, Pavas, Barrios del Sur, entre otros, siendo la mayoría de los y las estudiantes de familias de nivel medio o medio bajo. La gran mayoría de los niños y las niñas viajan en buses, que los trasladan de estas diversas comunidades al centro de San José.

La escuela ha sufrido algunos cambios a través de la historia, fue establecida inicialmente en 1908 y por lo tanto, fue fundada hace 102 años; no obstante el local actual fue construido en 1965 en la Administración Orlich. En 1983, fue unida a otra escuela, bajo una sola dirección. Está ubicada cerca de un parque y a pocas cuadras de los principales museos del país (Nacional, de Jade, de Oro, entre otros).

Ubicado el contexto general y el de nivel de comunidad educativa, se considera a continuación el componente docente, es decir, ya a nivel de aula, lo que las docentes

de Estudios Sociales de los seis grupos participantes informan respecto a cómo trabajan los dos conceptos en estudio.

#### **4. 2.2. Opiniones de las docentes**

Como parte del proceso de recolección de información se entrevistó a las seis docentes que imparten lecciones a los seis grupos participantes en la investigación.

Se trabajó sobre dos dimensiones de tiempo: tiempo cronológico y tiempo histórico. Para cada uno de ellos, los aspectos de interés fueron:

- a. Definición y relevancia del concepto
- b. Objetivos y contenidos a cubrir
- c. Estrategias utilizadas para trabajarlos
- d. Evaluación de los aprendizajes
- e. Aprendizajes esperados para el nivel
- f. Sugerencias para su enseñanza-aprendizaje

A continuación se describen y analizan las respuestas brindadas por las seis docentes de los niños y niñas participantes, es decir, una docente por cada nivel, para cada uno de los dos conceptos y siguiendo el listado de aspectos citado.

### **4.2.3. Sobre la enseñanza aprendizaje del concepto tiempo**

#### **a. Definición y relevancia del concepto tiempo**

En el marco de esta pregunta además, se les consultó qué significaba para ellas el concepto tiempo, a lo que contestaron:

**1er grado.** “Es el presente, pasado y futuro”

**2º grado.** “El reloj, la necesidad de utilizarlo, puntualidad, qué determinadas actividades hago día y noche; minutos, segundos y horas, ½ hora, ¼ hora, identificar cuando es de día”

**3er grado.** “El tiempo, lapso comprendido de un fenómeno; el tiempo en año, siglo, día”

**4to grado:** No responde

**5to grado.** “ Fechas específicas, no hay definición ellos mismos se enredan”

**6to grado.** No lo define

Puede observarse lo limitado de las respuestas respecto a la definición del concepto tiempo; las respuestas hablan por sí mismas; efectivamente, hasta les causó extrañeza que se les preguntara sobre la conceptualización. Las respuestas evidencian que el tema no tiene ninguna importancia efectiva en la rutina diaria, pese a lo que más adelante opinan sobre su relevancia. Se observa, asimismo, dificultad para formular definiciones de los conceptos, por lo que posiblemente esta condición, también, se traslada al dominio logrado por los niños y las niñas. Además, de las definiciones aportadas en el marco teórico, si se investiga la definición del Diccionario de la Lengua Española (2001), el tiempo se define como “...duración de las cosas sujetas a mudanza”, o “...magnitud física que permite ordenar la secuencia de los sucesos un

pasado, un presente y un futuro” (p.2171). Por lo tanto, considerando el análisis desde esta definición breve, las respuestas dadas son limitadas y quedan cortas, exceptuando una de ellas, que habla del pasado, presente y futuro.

Por otra parte, se les preguntó cuán importante consideraban ellas que era el concepto tiempo; interrogante a la que contestaron de la siguiente manera:

**1er grado:** La docente estima que el concepto es muy importante, porque considera que es apropiado para la etapa de desarrollo, que ayuda a madurar, que el concepto es sencillo, que en general los niños más pequeños no perciben el paso del tiempo; pero que a partir de este grado sí empiezan a mostrar interés.

**2° grado:** Es considerado como muy importante, especialmente, por el tema de puntualidad, es un tema básico.

**3er grado:** Lo considera muy importante, porque la ubicación en el espacio y el tiempo es importante.

**4to. grado:** Lo valora como muy importante, por la importancia de que los y las alumnas se ubiquen en el tiempo.

**5to grado:** Lo considera muy importante, pues aplica para muchos otros temas, no sólo historia

**6to grado:** No se evaluó por las consideraciones anteriores.

Las percepciones sobre la importancia del concepto tiempo tienden a contradecir las tendencias observadas anteriormente, en cuanto a que pese a la importancia, no se logran concretar ni desarrollar contenidos ni estrategias específicas para la enseñanza-aprendizaje de este concepto en la práctica de aula. Por tanto, se considera importante pero no se trabaja, no se le da mucho pensamiento y tampoco forma parte importante del plan de estudios. Excepto por una docente que afirma que debería “dársele más tiempo al tiempo”, se observó que el concepto pareciera tomarse como un aprendizaje ya alcanzado, que los y las estudiantes ya lo dominan en forma espontánea y que no es necesario “enseñar” al respecto.

Por otra parte, también, es importante señalar que el concepto tiempo sirve de base para el aprendizaje de otros conceptos (Carretero, 2005), por lo cual éste requiere, ser comprendido y dominado; por ejemplo, para organizar cómo se hacen las tareas o trabajos extracurriculares que le son asignados a los niños y las niñas (Goris, 2006). Requiere, asimismo, trabajarse para insistir sobre la puntualidad, sobre el valor del tiempo para las otras personas y sobre la organización y uso que cada quien le da al tiempo propio.

#### **b . Objetivos y contenidos a cubrir:**

Se describen a continuación las respuestas dadas por las docentes respecto a los contenidos a tratar en relación con el concepto tiempo, de acuerdo con los programas vigentes. Las respuestas son todas textuales, solamente se insertaron algunas palabras o frases para facilitar la lectura de éstas

Respecto a los objetivos y contenidos a cubrir respecto al concepto tiempo, las docentes manifestaron lo siguiente, según nivel

**1er grado:** “El reloj (que se trata principalmente en matemáticas)

Tiempo y espacio: presente, pasado y futuro”

**2º grado:** “Líneas de tiempo e historia de Costa Rica, meses del año; noción de siglo; aunque según el Plan de Estudios, esta noción no se trata en este nivel”

**3er grado:** “En Estudios Sociales se consideran los acontecimientos sucedidos en la historia, las efemérides; en matemáticas, el reloj y el calendario”.

**4to. grado:** “La noción de tiempo y de tiempo histórico, el desarrollo de las etapas de la humanidad”

**5to grado:** “En el caso de 5to se supone que ellos y ellas ya manejan el concepto de tiempo desde 3er grado; no obstante, se les hace problema el orden, por ejemplo, lo del 12 de octubre y lo del 15 de setiembre; se trata de analizarlo desde el cumpleaños, las cosas históricas que se mencionan en la familia. En el caso de 5to grado no hay contenidos vinculados al concepto tiempo”.

**6to grado:** “No contesta ninguna de las preguntas referentes al concepto tiempo, refiere que éste no se trata por cuanto no forma parte del programa de sexto grado”.

De este primer conjunto de respuestas puede deducirse que al menos en el Plan de Estudios de Costa Rica, prácticamente no se trata el concepto tiempo; aparece formalmente en Estudios Sociales solo en primer grado, otros aspectos se cubren en matemáticas, particularmente fracciones del reloj: pero en todo caso, son mínimos los objetivos y contenidos referidos a este concepto. Como se verá más adelante, esta omisión representa una de las posibles explicaciones a los resultados que se encontraron respecto al dominio que los niños y las niñas tienen del concepto tiempo.

Es interesante observar por ejemplo, al contrastar con otros países, que en Costa Rica en general, no se le da prácticamente ninguna importancia o valor al tiempo per se . Pueden existir diversas razones: culturales, sociales, conceptuales, curriculares. Desde el punto de vista cultural o social, podría estar asociada a la poca relevancia que tiende a dársele al tiempo en este país; no se caracteriza el o la costarricense por ser puntual, y por tanto, por hacer un uso efectivo del tiempo.

Asimismo, podría ser el resultado de que, en el sistema educativo no se le haya dado la importancia que corresponde al concepto y, por ende, no se le da espacio en el currículo. Ninguna de las docentes se cuestionó inicialmente si el tema era importante o no, se limitaron a indicar que no formaba parte del currículo excepto en primer grado.

Por otra parte, se observó cierta dificultad, especialmente, de algunas de las docentes entrevistadas para contestar la pregunta, pareciera no ser una experiencia familiar el conocer cuáles son los contenidos vinculados a ciertos conceptos, ni la relación que existe entre la construcción de conceptos y el aprendizaje.

Si se contrastan las respuestas dadas por las docentes con el Plan de Estudios, podría decirse, en síntesis, que efectivamente, el concepto no ha sido retomado como parte del currículo, ni al nivel formal ni en la rutina diaria del aula

### **c. Estrategias utilizadas para los conceptos**

Las principales estrategias identificadas por las docentes para tratar el tema del tiempo fueron:



**1er grado:** Indica que el reloj se enseña abstractamente, sin figuras; el tiempo se les enseña por períodos, por ejemplo, de 6 -12 mediodía; y con secuencias de actividades; por ejemplo, los cambios de horario de las materias.

De las estrategias establecidas por el MEP señala que esas las anota en su diario, que incluyen escribir la fecha y considerar la dimensión espacio todos los días. Indica que ella trabaja con los y las alumnas las horas exactas, la media hora, y que les enseña también las agujas del minuto y hora, la media hora; así como los conceptos de am y pm.

**2° grado:** Las estrategias que se utiliza incluyen el uso de la fecha, a manera de cuento o historia; se trabaja sobre fechas como Santa Rosa, 11 de Abril; aunque los niños y las niñas no tienen bien definidos los meses y años; también utiliza la dramatización, para ver qué pasó el día que se está celebrando. Utiliza hojas poligrafiadas con imágenes, como la Casa de Santa Rosa; se analiza quiénes son los buenos y quiénes los malos en estos eventos.

**3er grado:** Propone que sea a partir de su propia vivencia, cómo se divide el tiempo desde que se levanta hasta que anochece. No menciona ninguna de las estrategias que plantea el Programa del MEP.

**4to. grado:** Considera la línea de tiempo, el tiempo personal, la fecha de nacimiento, la historia desde el primer diente hasta los 10 años. Libros de ejercicios de textos, medidas del tiempo, milenios, siglos.

**5to grado:** Con juegos y con sus propias vivencias; se supone que lo estudian y aprenden para el examen, pero no más; cuando llegan al colegio dan por un hecho que lo saben pero no es así.

**6to grado:** No trata el tema de tiempo en clase

De las respuestas dadas puede observarse que el tema del tiempo tiende a tratarse en forma poco sistemática, pareciera que las referencias a éste se dan solamente cuando emerge el tema en algún momento en el aula. Aún los tiempos convencionales son poco tratados como temas de clase; por ejemplo se utiliza el escribir la fecha como una estrategia para conocer el tiempo, pero no pareciera que se analiza la información que esta contiene para verificar la comprensión de sus componentes.

También, se hace referencia a utilizar el tiempo vivencial o personal (Pozo, 2002) y las experiencias de cambios en la escuela (Goris, 2006) como estrategias para desarrollar dicho concepto. Prácticamente, no se hace ninguna mención del Plan de Estudios, excepto en el caso de la docente de 6to grado, quien no toma en cuenta el tiempo por no formar parte de dicho plan.

De acuerdo con el Plan, entre las estrategias que se podrían utilizar para desarrollar los conceptos de Estudios Sociales, que según dicho Plan deben ser el resultado de “una enseñanza activa y un aprendizaje significativo para el estudiante” (MEP, 2005, p.18) están: experiencias de aprendizaje interesantes, que promuevan resolución de problemas, que partan de su entorno, que fomenten la autoevaluación, promuevan la

autonomía y les brinden una formación integral. También, el plan propone que se incluyan actividades inductivas-deductivas, de abstracción y generalización, con participación directa del alumno y la alumna y que impliquen trabajo en grupo. No se recomiendan las actividades memorísticas ni rutinarias. Es notorio como, de acuerdo con lo que dicen las docentes, el plan se constituye en un documento más, cuyos contenidos están distantes de lo que, efectivamente, pasa en las aulas y, a veces, pareciera que las metodologías propuestas en él están alejadas de la planificación y mediación que el o la docente practica en el aula.

#### **d. Evaluación de los aprendizajes:**

Sobre la evaluación de los aprendizajes vinculados al concepto tiempo, las docentes indicaron lo siguiente:

**1er grado:** La docente indica que sus estudiantes ya tienen una noción del tiempo, por ejemplo, la hora del recreo, del almuerzo, el cronograma en sí; para luego llegar al reloj.

Respecto a ¿cuánto están logrando dominar este concepto?, señala que el tema es atractivo, que les gusta a los y las alumnas, todos quieren tener reloj; es un tema significativo para ellos y ellas.

Sobre ¿cuánto dominan el concepto de tiempo cronológico?, considera que la mayoría lo logra, que lo dominan bien si las preguntas que se les hacen son exactas; no lo logran si se les plantean problemas.

**2° grado:** Se tiende a evaluar por selección única o por ejercicios de completar; se les pide que con sus propias palabras escriban lo que sucedió en una fecha dada. Considera que alrededor de un 50% sí domina los aprendizajes; el nivel de logro es descrito como “mas o menos”, por más que se quiera; porque tanto el espacio como el tiempo son limitados. Afirma que, además, no se va de la mano con las familias, donde se dan muchos problemas y se tiene que correr mucho.

**3er grado:** Se evalúa el dominio del reloj, los meses, el año bisiesto, y los días que tiene el mes. Estima que la mayoría domina estos conceptos y que su nivel de dominio es bueno; menciona, que por ejemplo, las preguntas sobre el reloj las contestan bien.

**4to. grado:** Considera que la mayoría lo domina; y que lo hacen bien; explica que en los exámenes salen bien; “aunque unos 4 de los 30 están perdidos en el espacio”. Se evalúan conceptos como lustro, década y milenio.

**5to grado:** Se supone que en tercero se ha logrado aprender lo del tiempo; en general no hay problema con el cómputo de horas, minutos; lo repasan un poco en la lección de matemáticas. Lo domina la mayoría, pero en realidad no lo comprenden bien, particularmente, lo referente a efemérides.

**6to grado:** El tema de tiempo no se trata en el programa en sexto grado

De las afirmaciones de las docentes pareciera que se logra un dominio relativamente alto del concepto tiempo; no pareciera presentar problemas a la hora de evaluarse. Prácticamente ninguna de ellas explica las formas de evaluación de estos conocimientos. Señala al respecto el Plan de Estudios Sociales (MEP, 2005), para primer ciclo “la medición no debe limitarse a instrumentos que fortalezcan la repetición de información de parte del estudiante. Por el contrario, deben ofrecer espacios al estudiante para que relacione, analice, explique, compare e interprete, los diferentes hechos históricos” (p.21). Pareciera que falta aún mucho camino por recorrer para que la evaluación de conceptos como este deje de depender tan marcadamente de los exámenes o pruebas; como se verá más adelante, los niños y las niñas, pese a recibir muy poca instrucción respecto “al tiempo”, logran elaborar definiciones interesantes, producto posiblemente de su propio razonamiento y experiencia escolar y extraescolar (Goris, 2006).

#### **e. Aprendizajes y contenidos esperados para el nivel**

También se le preguntó a las docentes cuáles consideraban ellas que deberían ser los contenidos para su nivel; a continuación sus respuestas:

**1er grado:** Sobre lo que deberían aprender en primer grado, explica la docente que el tema debe empatar con el nivel de madurez; que pueden contar de 5 en 5 minutos; pues para hacerlo en menos minutos no tienen la madurez. Estima que los objetivos planteados por el MEP para este nivel están bien.

**2° grado:** Deben conocer una secuencia, que se vaya avanzando de kínder a 1° y 2°, cada vez se debe profundizar más. Propondría enseñar con un reloj de la casa, de diferente tipo, por ejemplo, un reloj de arena.

**3er grado:** No responde a la pregunta.

**4to. grado:** “Debería darse más tiempo al concepto tiempo”; que se den más visitas, por ejemplo, al Museo Nacional; que no sean aburridas, que se les ayude a ver cómo se van dando las diferencias a través del tiempo.

**5to grado:** No aplica pues no tiene contenidos.

**6to grado:** No aplica porque no tiene contenidos de este concepto para este nivel.

Como puede observarse, esta pregunta presentó dificultades para ser contestada, es decir, la mitad de ellas no brindó una respuesta. Es interesante observar que cuando se plantean preguntas de esta naturaleza, las respuestas son muy limitadas, pareciera que el personal docente, en general, está acostumbrado a que se “prescriba” el currículo, sin que se conozcan o estudien los criterios de fondo, incluido el nivel de desarrollo cognitivo de los niños y las niñas. Por tanto, cuando se les pregunta sobre otros posibles objetivos o contenidos, no logran concretar aportes.

#### **f. Sugerencias para su enseñanza-aprendizaje**

Las sugerencias para el proceso de enseñanza aprendizaje del concepto tiempo, incluyeron:

**1er grado** : No tiene recomendaciones, considera que se trabaja muy bien.

**2º grado**: Por ejemplo, debería ser el mes del adulto mayor, no el día. No insistir en el día como tal, sino en el tema de fondo.

**3er grado**: No propuso ninguna sugerencia respecto al concepto tiempo.

**4to. grado**: Aparte de lo ya mencionado no tiene otras sugerencias.

**5to grado**: Debería retomarse el tema del tiempo porque se da por un hecho el concepto y no lo dominan.

**6to grado**: No se evaluó.

Es preocupante observar que casi no se dan recomendaciones sobre el proceso enseñanza-aprendizaje de este concepto. Aparte de la indicación de darle más importancia que aporta la docente de 5to grado y quien, como se menciona en otro aparte, evidenció particular interés con el tema de los dos conceptos tiempo e historia, la única otra contribución la hizo la docente de segundo grado, quien propone que no se insista tanto en la fecha o día, sino en el fondo de la razón de la celebración que se está llevando a cabo en un día en particular.

Podría decirse por tanto, respecto al concepto tiempo, que éste está casi ausente del Plan de Estudios; que posiblemente como no está incluido y, por lo tanto, no es

exigido, tampoco, es trabajado suficientemente en las aulas, pese a que se considera un concepto muy importante por casi todas ellas. Se genera el dilema aquí de cómo se seleccionan los objetivos y contenidos para los planes de estudio; de cómo los y las docentes se restringen a lo que plantea el plan y se les dificulta identificar estrategias o contenidos alternativos; y finalmente, como la evaluación es difusa y poco precisa, no se puede conocer con precisión el dominio que los niños y las niñas van adquiriendo de éste u otro concepto o noción. Pese a que las docentes estiman que el concepto es dominado por la mayoría, como se verá más adelante, esta situación no es homogénea; aún se dan múltiples vacíos en la comprensión de los diversos componentes de este concepto.

#### **4. 2.4 Sobre la enseñanza aprendizaje del concepto historia:**

Se describen a continuación las respuestas dadas por las docentes de los diferentes grados a las mismas preguntas formuladas para el concepto tiempo, pero en esta oportunidad concentradas en el concepto historia.

##### **a. Definición y relevancia del concepto historia**

De las respuestas dadas por las docentes a las preguntas formuladas, porque la definición en sí no se preguntó, se deriva que la conceptualización de la historia tiende a referirse a su propia experiencia con el tema; encontrándose entre otras, las siguientes propuestas derivadas, principalmente, de la relevancia del concepto:

**1er grado:** Estima que el tema es muy importante, que está dentro del Programa de Estudios. Retomar estos conceptos rescata los valores costarricenses, por qué somos



lo que somos; rescata a los héroes y la importancia de seguir luchando por mantener una estabilidad social.

**2º grado:** Sobre la relevancia del concepto no contesta la pregunta directamente, solamente, insiste en los aspectos prácticos. Al mencionar la historia hace referencia a las líneas de tiempo, para todo existe una historia, pero que tiende a ser un tema árido y muy abstracto

**3er grado:** Lo considera muy importante, le gusta la historia; estima que no debe ser algo que se aprende de memoria; deberían hacerse preguntas de desarrollo y, también, preguntas hipotéticas como: “qué pasaría si no se hubiera dado tal evento”...

**4to. grado:** Estima que es muy importante; en los exámenes de 4to “meten” mucha materia sobre historia; es aún más importante en 5to y 6to. Además, se requieren más lecciones, cuatro no son suficientes.

**5to grado:** Lo evalúa como muy importante, considera que es fundamental, porque también, le gusta la Historia, ¿saber de dónde venimos?, ¿qué pasó antes?. Menciona que actualmente, el único concepto es que los españoles se llevaron todo; cuesta ubicarse en ese momento y se transmite una percepción negativa y tergiversada de España. Afirma esto por cuanto considera que, también, había españoles pobres, gente que no tenía nada, que venían en busca de recursos; deberían conocerse mejor las razones de ese momento.

**6to grado:** Es muy importante, no obstante, la historia se corta en la Independencia, continúan hasta en 7° año. Ella trata de seguir lineamientos, pero es difícil hacer las adaptaciones.

De las respuestas pareciera que el concepto de historia es, también, considerado como muy importante en la formación y educación de los y las alumnas. No obstante, se insiste en un tipo de enseñanza de las nociones históricas que sea diferente al que se aplica hoy en día; que debe ser más objetiva, cubrir períodos más amplios, tener cantidades de contenidos más equilibrados y, en general, promover aprendizajes que sean más significativos para los y las estudiantes.

#### **b. Objetivos y contenidos a cubrir del concepto historia**

Sobre los objetivos y contenidos a cubrir por nivel, las docentes entrevistadas brindaron la siguiente información:

**1er grado:** Efemérides principales (Santa Rosa, Rivas).

**2° grado:** No contesta la pregunta referente a los objetivos y contenidos a trabajar, Desde la perspectiva de esta docente, “se tienen que tener héroes aunque no hayan existido”. Señala un punto muy relevante y es que se han definido tantos “días de ....”, es decir celebraciones de muchos temas o asuntos, incluidas las fechas históricas. Esto hace que los niños y las niñas no, necesariamente, logran distinguir unos asuntos de otros; es decir, por ejemplo, el día del árbol o del cooperativismo es percibido desde

la misma óptica que una celebración de un evento histórico, lo cual tiende a confundir la construcción de líneas de tiempo u otras estrategias semejantes.

**3er grado:** Afirma que sí existen objetivos; las efemérides; que se considera además, lo de los monumentos y museos; y van incluidos los momentos históricos.

**4to. grado:** Definir qué es Historia; quiénes son los protagonistas de la Historia; conocer que es un hecho histórico; esto no viene en el programa; ni tampoco las efemérides.

**5to grado:** Efemérides, tiempo histórico, fases de la Historia: antes del descubrimiento, Cristóbal Colón, la Colonia, la Independencia como efeméride, valores.

**6to grado:** Desde la Colonia hasta la Independencia; las instituciones, las ONG's, el gobierno, valores y derechos sociales.

Se identifican aquí los principales contenidos que están establecidos para cada uno de los niveles; como puede notarse, estos tienden a ser fechas, eventos y periodos, algunos de los cuales, por ejemplo, las efemérides que se incluyen como contenidos inclusive desde preescolar. Esto se da pese a que el Plan de Estudios (MEP, 2005) respecto a la enseñanza de la Historia señala que: “Es preciso advertir que de ninguna manera, debe abordarse esta disciplina como el aprendizaje memorístico de fechas, datos, personajes o acontecimientos que no cumplan una secuencia lógica. El educador debe ser un

mediador, capaz de estimular la formación de una conciencia histórica, en la que hechos y las fechas solo sean el marco de referencia” (p.16).

Es notorio, también, que por alguna razón desconocida, la historia, solamente, cubre desde antes del Descubrimiento hasta la Independencia; prácticamente no se trata nada sobre los tiempos antiguos, ni sobre la prehistoria ni los tiempos presentes; al menos según lo que manifiestan las docentes, aunque para muchos niños y niñas la época de los dinosaurios es sumamente fascinante, posiblemente, por las películas, juguetes e historias que son alusivos a estos y que ellos y ellas tienen disponibles.

### **c. Estrategias utilizadas para trabajar el concepto historia**

Para contestar la pregunta sobre las estrategias o metodologías que utilizaban para trabajar los conceptos históricos, las docentes señalaron lo siguiente:

**1er grado:** Mediante las celebraciones, de todo tipo, actos cívicos, pues cuando es vivido es más participativo, primer grado, también, participa. Menciona que en su trabajo logra implementar juegos, dinámicas, historias de personajes, investigaciones, tareas.

**2º grado:** Manifiesta preocupación por las celebraciones de un día que se hacen en las efemérides; señala el tema de Pablo Presbere y ¿cuáles son las verdades?; ¿qué han hecho las mujeres?.

**3er grado:** Utiliza los grupos de trabajo; los carteles, investigaciones y fotos del patrimonio histórico. Agrega que con visitas al parque frente a la escuela (Parque Morazán), y a la Escuela Metálica, para retomar las épocas históricas. Por otra parte, se relaciona con monumentos como la Torre Eiffel; primero los dibujan, los pintan y los vamos a ver al parque, esa experiencia les gusta mucho; indica que a ella, también. Cada grupito da una charlita sobre un objeto concreto, ¿qué representa el monumento?, ¿cuántos años después fue hecho?.

**4to. grado:** Utiliza las estrategias que plantea el libro; son las mismas que propone el Programa; ¿qué es un hecho histórico?; la historia personal de ellos y ellas, que ella considera “no es una gran aventura”; además, hay que considerar que la lectura de los hechos históricos cambia; se da el evento y, a veces, se convierte en un hecho histórico y a veces no.

**5to grado:** La lectura, los proyectos, exposiciones, investigaciones; no obstante, falta material audiovisual. Se da mucho tiempo para Español y no para Estudios Sociales, ni Historia ni Geografía. No se utilizan líneas de tiempo, sólo en los viajes de Colón.

**6to grado:** Se hacen investigaciones grupales, se analizan documentos y periódicos, se fomenta cierta competitividad, porque les encanta la competitividad, tienen que leer con detenimiento. Se aprovechan los museos, que tienen una gran riqueza cultural, los monumentos y bustos del parque, que se visitan con guías de estudio. Menciona las líneas de tiempo, exámenes escritos, trabajos extra-clase, crucigramas, elaboran objetos o símbolos patrios.

Indica que los alumnos y las alumnas deberían retroalimentarse después de la lectura de los documentos porque lo que tienen es “un arroz con mango”. No se da un proceso, hay que revisar los programas, se necesitan más materiales y videos, utilizar las salas de cómputo para aprovechar el recurso de Internet, aprovechar el canal de historia en cable.

En el caso del concepto historia pareciera darse una gama más amplia de técnicas y estrategias para su enseñanza-aprendizaje que en el caso del concepto tiempo. De hecho se le da a este concepto bastante más atención que al segundo. Se mencionan muchas alternativas, algunas más formales que otras, pero indican que este concepto sí recibe atención por parte del Plan de Estudios. También, se evidencian aquí muchas actividades potenciales para fortalecer o complementar el aprendizaje que se deriva de los textos; no obstante, se desconoce cuántas de estas actividades, realmente, se logran llevar a cabo. Por ejemplo, por la cercanía a un parque se preguntó si los niños y las niñas podían asistir a éste o alguno de los museos cercanos, no obstante por razones de seguridad se dificultan estas excursiones. Además, aunque sea en el parque cercano, deben ser acompañados por un adulto, lo que puede limitar la exploración y el descubrimiento, pues el evento se vuelve grupal y, tal vez, poco significativo, ya que como actividad grupal, es difícil brindarle atención a quienes eventualmente podrían tener interés en aprender con mayor profundidad aspectos de la Historia.

#### **d. Evaluación de los aprendizajes**

Respecto a ¿cómo evalúan el aprendizaje de conocimientos vinculados a la historia?, las docentes contestaron de la siguiente manera:

**1er grado:**

Se verifica si lo logran entender; por ejemplo, asociar las batallas a la libertad; que nos quisieron esclavizar; que hay un héroe nacional. Estima que lo logran dominar algunos estudiantes, específicamente los que tienen interés; y que el nivel de logro es bueno; según la docente, ya ellos y ellas tienen el concepto, aunque copian las ideas.

**2° grado:** Hace referencia al uso de los exámenes escritos, menciona que estos no miden el nivel, pero que en ellos, los y las alumnas salen bien; respondiendo a preguntas sencillas y de lógica. En el caso de las preguntas de selección, generalmente la respuesta es muy obvia; debería ser más práctica y no tanto de memorización. Por ejemplo, cuestiona para qué sirve saber el nombre del alcalde o conocer sobre el pago de impuestos ; considera que los temas deberían ser más vivenciales.

**3er grado:** Pregunta sobre ¿cuántos años hace que se dieron ciertos eventos?, ¿qué pasaba cuando los abuelitos eran jóvenes?; estima que algunos lo dominan (como la mitad); que lo logran a un buen nivel; especialmente, cuando llenan cuestionarios. También, se da una vistada a las líneas de tiempo.

**4to. grado:** De los dos grupos a cargo, más o menos el 70% lo logra; es decir, la mayoría. El nivel de logro es bueno; en general, en los exámenes salen bien; aunque el conocimiento tiende a ser poco. Menciona que tienen muchas dificultades con las preguntas de desarrollo.

**5to grado:** Es muy vago lo que captan, no saben bien de quién se independizó Costa Rica, unos dicen que España, otros Guatemala o México y hasta de Panamá. A pesar

de que se les da una y otra vez, no lo reconocen. Algunos lo dominan, prácticamente no lo comprenden; cuando se pregunta a adultos o niños en la televisión no saben y no pueden responder. Yo sé lo que he dicho en clase pero no lo saben. No hay capacidad para comprender el concepto historia, sólo a partir de sus propias vivencias.

**6to grado:** Cerca del 80% lo domina, la mayoría muy bien; tiene dos grupos a cargo y en uno 3 de ellos tienen 100's.

Se denota de las respuestas que si bien las docentes consideran que el rendimiento en los contenidos de historia es bueno, no se está logrando que los niños y las niñas aprendan realmente los conceptos. Pareciera, además, que el factor motivación personal ejerce una enorme influencia en el resultado.

Señalan que en los exámenes, las preguntas de selección tienden a ser obvias, mientras que en las de desarrollo, que implican comprensión y análisis, tienden a tener mayor dificultad. Podría decirse, entonces, que posiblemente desde la perspectiva de los niños y las niñas, la Historia es un conjunto de fechas y celebraciones que se deben dar, aunque no se comprenda ni su secuencia ni su sentido como factores que aportan a construir la historia de la sociedad costarricense (pues a ésta se restringe), tanto en el pasado como el presente.

#### **e. Aprendizajes esperados para el nivel**



Se les preguntó a las docentes participantes cuáles consideraban ellas que eran los aprendizajes esperados para el nivel que ellas impartían; a continuación lo que respondieron:

**1er grado:** Lo que enfatizaría sería las visitas a los museos, crear un fondo para excursiones; denuncia que se presentan muchas dificultades para llevar a los y las alumnas a estas actividades; no se dan permisos por los riesgos de sacar los niños y las niñas de los centros educativos; tampoco se cuenta con recursos.

**2° grado:** Deberían ser más vivenciales, pues los y las alumnas logran asimilar algo si está relacionado con su vida diaria; ejemplo Pablo Presbere dañó a su pueblo.

**3er grado:** Enseñaría una historia con más actividades lúdicas, cosas más concretas, ver los hechos; por ejemplo, ir a Guayabo, si se puede, sino mínimo al museo; para que vean las cosas, se interesen, se motiven.

**4to. grado:** Utilizaría más materiales audiovisuales que sean más llamativos; Por ejemplo un chiste, algo entretenido para que en realidad aprendan.

**5to grado:** Debería ser en el colegio, pues tampoco en ese nivel hilan o vinculan el tema; más bien más pequeños funciona lo de la vivencia personal.

**6to grado:** Sugeriría una estrategia que permita relacionar la Historia con la cartografía; señala que cuando había examen de 6to grado, los temas se repasaban; ahora ya no, dado que no hay examen al finalizar este nivel. Menciona que ella utiliza

los libros de Eduvisión; de ellos señala que estos deben revisarse, que contienen muchos detalles que no interesan y que tienen un vocabulario difícil.

De las afirmaciones dadas puede observarse que éstas se refieren a estrategias para desarrollar, fundamentalmente, los mismos contenidos año tras año, enfatizándose principalmente, en el componente vivencial, concreto y experiencial, el cual pareciera quedarse en una expectativa y no convertirse en realidad. Una docente, la de 5to, quien por su propia decisión ha estudiado más sobre historia, propone más bien que el tema debería darse en el colegio, como opinan otros autores (Siegler, 1991); es decir que, a su juicio, para los niños y las niñas de segundo ciclo, el concepto de historia es aún muy difícil de comprender.

#### **f. Sugerencias o comentarios sobre la enseñanza-aprendizaje de este concepto**

1er grado: Los temas de Estudios Sociales son muy extensos para tan pocas sesiones; en dos lecciones hay que tratar una efeméride; es decir, cuatro efemérides en dos lecciones. Opina que la distribución de las lecciones no es la correcta; pues se da mucha matemática y mucho español, pero falta tiempo para otras materias. Se requeriría agregar una lección para disponer de cuatro lecciones de 40 minutos. Se podría quitar agricultura, que en una escuela como esta (centro San José, sin espacio de ningún tipo) no tiene sentido y agregar tiempo para Estudios Sociales y Ciencias. Sugiere además, que se elaboren convenios entre el Ministerio de Educación Pública y el Museo de los Niños, por ejemplo, para que ellos y ellas tengan acceso a más oportunidades.

**2° grado:** Sugiere el uso de medios tecnológicos; darle al tema la importancia que merece; utilizar videos y dramatizaciones; sobre situaciones propias de aquí, no de tipo documental. Se requiere más material, utilizar el que hay ahora, lo que pasa es que es poco, pero no se hace nada al respecto.

**3er grado:** Reitera la importancia de más actividades lúdicas, menos volumen de lecciones de español y matemáticas a la semana; además tienen que cubrir muchos temas; no obstante, solamente, se dan 4 lecciones de Estudios Sociales a la semana. Agrega que hay muchas otras actividades y otros “rellenos”.

**4to. grado:** Considera que el tema es fuerte y difícil de absorber; que no es atractivo llevarlos al Museo Nacional, es diferente en el caso del Museo de los Niños. Considera la posibilidad de utilizar la televisión para enseñar la historia.

**5to grado:** En realidad los niños y niñas no comprenden el concepto; se requeriría que se empiece de pequeños, con una mejor estructura; dar relevancia a los aborígenes, cambiar los conceptos errados (en los aborígenes se dio violencia de ambas partes), ellos nos descubrieron, los libros enfatizan lo que se llevaron, no lo que tenemos como propio. Se requiere más material y más capacitación. También, hay que dar importancia a lo que pasa ahora. Señala el problema de que son solamente cuatro lecciones a la semana de 40 minutos, que es muy poco; se les explica y ella les da más, pero no es suficiente; y en la casa se lo “embuten”; considera que lo importante es que entiendan los conceptos.

**6to grado:** Debe ser más vivencial, que tengan más significado para ellos, que lo puedan ver o hacer dramatizaciones, obras de teatro, asistir a obras. Comenta que el Plan no responde a las necesidades, que los libros están hechos acordes al planeamiento, pero estos deben revisarse. Por la falta de proceso no se llega a hacer análisis, hay que guiarlos en este proceso y no vienen preparados para esto.

El aprendizaje no es duradero ni significativo; aprenden solamente por el momento; no tiene sentido tampoco fraccionar la historia; uno como docente ha fallado pues ellos no conectan una cosa con la otra.

Se evidencia una queja reiterada sobre la cantidad de tiempo que se dedica a esta materia, que en general, para todos los contenidos de Estudios Sociales se limita a pocas horas por semana, y de esas, todavía menos a conceptos como tiempo e historia. Por tanto, las sugerencias incluyen destinar más tiempo para Estudios Sociales, tener más opciones o recursos para experiencias concretas, aprovechar lo que la tecnología ofrece para tratar el tema de la historia; y más actividades lúdicas como dramatizaciones para comprender los diferentes eventos o períodos.

En el caso de la docente de 4to grado ella afirma que a los y las estudiantes no les gusta ir al Museo Nacional pero sí al Museo del Niño; señalando con esta afirmación que, o no se prepara a los y las estudiantes para la visita al Museo Nacional, o los elementos tecnológicos y lúdicos del Museo de los Niños lo hacen mucho más atractivo que el Nacional, siendo este último donde se puede observar objetos y relatos que permiten una comprensión más clara de la Historia de Costa Rica. Pareciera, inclusive, que el nombre “Museo de los Niños” conduce a una confusión sobre los dos tipos de establecimientos. Por otra parte, esta percepción, exigiría una mayor consideración de

ambos entes para que en un caso sea más lúdico y en el otro más educativo, a fin de cerrar la brecha que pareciera darse entre las formas de promover el conocimiento de ambos, para detrimento de los procesos de aprendizaje de los propios niños y niñas.

Globalmente podría decirse, que el personal docente tiende a limitarse a lo que define el Plan; a utilizar algunas estrategias innovadoras pero otras que son tradicionales y que la evaluación tiende a tener el carácter de examen, que posiblemente no es del agrado de los y las alumnas por la cantidad de memorización que éste requiere.

El personal docente, por otra parte, no está acostumbrado a analizar el Plan de Estudios desde la perspectiva de la construcción de conceptos, a pesar de que en éste se define que “ el docente debe tener un papel mediador en la construcción del aprendizaje. Debe propiciar experiencias significativas que le permitan al educando adquirir conocimientos, asumir valores, desarrollar habilidades y destrezas; y sobre todo, desarrollar su sentido crítico” (MEP, 2005, p. 17). Este reto como se verá más adelante, es difícil de lograr cuando los objetivos y contenidos del plan no emergen de estudios ni investigaciones, sino de opiniones o criterios de funcionarios, que aunque con buena intención, desconocen los procesos de desarrollo cognitivo de los alumnos y alumnas que están en las aulas costarricenses.

#### 4.3. Resultados de los cuestionarios aplicados a los niños y las niñas de Primero a Sexto Grado en relación con el concepto tiempo

Dada la aplicación de una metodología de enfoque pragmático y de carácter mixto, se describen a continuación los principales resultados cuantitativos de los cuestionarios aplicados a los seis grupos de niños y niñas, de primero a sexto grados, según la siguiente distribución:

Primer grado:  $n= 21$  niños y niñas

Segundo grado:  $n= 24$  niños y niñas

Tercer grado:  $n= 24$  niños y niñas

Cuarto grado:  $n= 27$  niños y niñas

Quinto grado:  $n= 26$  niños y niñas

Sexto grado:  $n = 26$  niños y niñas

Para efectos de los cuadros y textos, se han corregido las faltas de ortografía; las cuales evidenciaron otro problema que no tiene que ver con el presente trabajo, pero cuyas consecuencias pueden afectar el desarrollo no sólo lingüístico sino cognitivo de estos niños y niñas: la problemática de la ortografía, la redacción y la gramática que se observa en las respuestas brindadas.

Se inicia, entonces, desde los datos del cuestionario, con los componentes del concepto tiempo.

Respecto al concepto de tiempo se analizaron los siguientes variables derivadas de dicho concepto, de acuerdo con lo estipulado en la revisión de la literatura, al respecto:

4.3.1. Noción de día y noche

4.3.2. Noción de minuto y hora

4.3.3. Noción de semana y mes

4.3.4. Concepto de duración y extensión de diversas actividades

4.3.5. Secuencias y actividades rutinarias

4.3.6. Reconocimiento de fechas

4.3.7. Concepto de tiempo

Como se puede observar, se partió de las nociones más básicas o elementales para ir poco a poco elaborando elementos más complejos, hasta llegar al propio concepto de tiempo. Se presentan, inicialmente, los resultados globales de las respuestas dadas por los 148 niños y niñas que completaron el cuestionario; posteriormente, se presentan los 30 casos de niños y niñas analizados individualmente para identificar otros aspectos de carácter cualitativo.

A continuación se describen los resultados de los cuestionarios.

4.3.1. Noción de día y noche

Para conocer cómo entienden los niños y las niñas los componentes del día y la noche, se formularon varias preguntas:

- a) ¿Qué hacemos en el día? (1er ciclo solamente)
- b) ¿Qué hacemos en la noche? (1er ciclo solamente)
- c) ¿Cuándo empieza el día?
- d) ¿Cuándo empieza la noche?
- e) ¿Qué dura más, el día o la noche?

En los siguientes párrafos se describen los datos principales de cada nivel y luego se procede a realizar un análisis interpretativo de éstos, a la luz de lo que propone la teoría y la experiencia adquirida en el proceso de construcción de este trabajo, siguiendo el orden de las preguntas mencionadas anteriormente. Cuando se observen, se señalan las diferencias por sexo.

**a) Actividades del día:**

Los niños y las niñas del primer ciclo mencionaron las siguientes actividades como propias del día o las horas diurnas.

**Primer grado:** entre las actividades predominantes estuvieron el tema de la escuela y estudiar (47.6%), rutinas de aseo y alimentación (23.8%), otras respuestas (9.5%) y no responden o no aplica (19%). En todos los casos, se mencionó, solamente, una actividad.

**Segundo grado:** la primera diferencia que se observó entre primer y segundo grado es que los niños y las niñas de éste último mencionaron más de un evento. Por tanto, los 23 niños y niñas dieron 37 respuestas. Las más frecuentes fueron las referentes a la escuela y estudiar o hacer tareas (51.3%), seguida de jugar (24.3%), comer y rutinas de



higiene (16.2%). Otros indicaron ver televisión (5.4%) y, solamente, un niño no respondió (2.7%). El promedio de actividades por niño/niña fue de 1.56.

**Tercer grado:** también, en este caso, muchos niños y niñas de tercer grado dieron diversas respuestas, para un total de 48, es decir un promedio de 2.0 por persona. Se repitieron los tipos de eventos que se mencionaron con más frecuencia en los grados anteriores: estudiar e ir a la escuela (33.3%), jugar o estar con amigos (29.1%), rutinas de aseo y alimentación (25%) y ver televisión y otras (6.25% cada una).

Esta pregunta de “¿qué hacemos en el día?”, fue aplicada solamente al primer ciclo, observándose una tendencia creciente, que conforme avanzan los y las estudiantes en el proceso de desarrollo y de educación, pueden mencionar un número mayor de eventos, aunque las categorías tienden a mantenerse semejantes en su naturaleza. Es decir, los eventos más sobresalientes para ellos y ellas en su rutina diaria tienden a ser el estudio, el juego y las rutinas requeridas para mantener la salud y la vida.

#### **b) Actividades en la noche**

Respecto a las actividades nocturnas indicaron lo siguiente:

**Primer grado:** la gran mayoría de los niños y las niñas de este nivel señalaron el sueño o dormir como la actividad principal de la noche (71.4%), solamente dos mencionaron jugar (9.5%), tres no respondieron (14.2%) y uno hizo referencias a rutinas (4.7%).

**Segundo grado:** asimismo, en este caso los y las estudiantes hicieron referencia principalmente a la actividad de dormir (58.0%), a rutinas (22.5%), ver televisión (9.6%),

jugar (3.4%) y otras (3.2%). Sí se observó que en las respuestas de segundo grado la descripción de la actividad tendió a ser más amplia que en primero; por ejemplo: “dormir para amanecer bien”; “dormir profundamente” y “ver a mi chica”.

**Tercer grado:** se describieron, fundamentalmente, las mismas actividades, pero con mayor detalle y diversidad que en los casos anteriores. Un 52.7% se refirió a dormir, un 22.2% a comer y rutinas, un 16.6% a ver televisión, un 5.5% a jugar, y una niña (2.7%) dice que “alisto mis cosas para el otro día”. Entre otras respuestas citaron: “me alisto para dormir y antes de dormir juego”, “veo tele me empiyamo y me acuesto”, evidenciando estas últimas, el dominio de secuencias más complejas.

De las dos preguntas anteriores puede notarse que, estos alumnos y alumnas ya tenían una noción bastante clara de cuáles actividades tienden a hacerse más en ciertos períodos del día que en otros; en general, se podría decir que estos niños y niñas comprendían la idea de que en el día hay dos momentos principales: día y noche; aunque sobre este noción sería interesante preguntar en una futura investigación, si además del día y la noche, también, se dominan otros momentos como la madrugada, la mañana y la tarde.

Según Escolano (2000), y considerando las respuestas dadas por los niños y las niñas, el día es la célula mínima de tiempo y en la cual “...además de sucederse la vigilia y la noche, se da cabida al estudio y al descanso, al trabajo y al ocio” (p.87), las cuales, efectivamente, son las actividades más mencionadas por parte de los y las estudiantes participantes en el estudio. Es interesante notar que a pesar de estar iniciando el primer ciclo, ellos y ellas sí asocian actividades concretas a los diferentes momentos del día. En este sentido, como mencionan Piaget (1969) y otros, estos aprendizajes inician desde que el

niño es bebé y empieza a asociar rutinas con momentos específicos, hasta construir poco a poco la idea de ciclo día/noche/día.

Otro elemento que se observa en estos datos es el avance en la capacidad de descripción de las actividades conforme se avanza en el sistema educativo, tanto en cuanto al número, como a la elaboración de descripciones más complejas, que además indican un mejor dominio de las secuencias que caracterizan las actividades, señalando éstas, información del avance en la construcción de los componentes del concepto tiempo.

Asimismo, de esta información podría concluirse que la vida diaria de estos niños y niñas, gira en torno fundamentalmente al estudio, la alimentación, el sueño, las rutinas, el juego y la televisión. Por tanto, podría decirse que estos constituyen los principales contextos en que se da la formación de, prácticamente, todos los conceptos, y no solamente el de tiempo, que ellos y ellas van formando en las diversas dimensiones de su desarrollo.

### **c) ¿Cuándo empieza el día?**

Las siguientes preguntas fueron planteadas a los seis niveles, desde primer grado hasta sexto. A continuación se describen las principales respuestas de las dos preguntas; cuando empieza el día y cuándo la noche; para facilitar su lectura, se presentan en porcentajes. Los espacios en blanco indican que ningún niño o niña lo mencionó.

Cuadro 1

Momento en que empieza el día, según los niños y las niñas de 1° a 6° grado de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009 (en porcentajes por grado)

Descripción	1er gdo	2do grado	3er grado	4to grado	5to grado	6to grado
12 de la noche/o horas			16.6	11.1	11.5/ 3.8	11.5
1 am	4.7	21.7	33.3	14.8	27.0	19.2
En la madrugada	4.7		8.3			3.8
5 de la mañana	38.0	8.7	8.3	14.8	15.3	15.4
6		8.7	8.3	14.8	3.8	11.5
7	4.7	8.7		3.7		
En la mañana	19.0	17.4		18.5	3.8	
Cuando sale el sol/amanecer	4.7			3.7	23.0/ 3.8	27.0
Cuando nos despertamos	4.7	4.3		3.7		
Cuando nos levantamos	9.4		8.3			
Cuando me baño	4.7	4.3	8.3			
Dormir/ alistar		8.7	4.1			
12 de la tarde		4.3				
No aplica		4.3		3.7		
10 am					3.8	
No responde/ no me acuerdo	4.7	8.7	4.1	11.1	3.8	11.5

**d) ¿Cuándo empieza la noche?**

Respecto a cuándo empieza la noche, las respuestas pueden verse en el siguiente cuadro

Cuadro 2

Momento en que empieza la noche, según los niños y las niñas de 1° a 6° grado de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009 (en porcentajes por grado)

Descripción	1er grado	2do grado	3er grado	4to grado	5to grado	6to grado
A la 1	4.7%	4.3%	4.1%		7.6%	
A las 3pm			4.1			
A las 5 (pm)/		4.3	4.1	7.4%	3.8	
A las 6pm/ desde las 6 hasta	14.2	52.1	37.5	25.9	38.4	34.6%
A las 7pm /desde las 7 pm hasta	9.5	8.6	8.3	25.9	11.5	19.2
A las 8 pm	14.2					
10 pm	9.5				3.8	
12 pm			8.3	3.7	3.8	7.6
En la tarde	4.7	4.3		11.1		
Cuando oscurece/ se mete el sol/ sale la luna	4.7	4.3		11.1	23.0	27.0
Cuando vamos a dormir/ poner piyama	9.5	4.3	4.1	3.7		
Otras actividades	4.7	8.6	16.6			
No responde	11.2		8.3			11.5
No sé/ no me acuerdo	4.7	8.6	4.1	11.1	3.8	
N.Aplica	4.7					

Ambos cuadros se analizan en conjunto, por cuanto la naturaleza de las respuestas que se brindan son similares.

En primera instancia es notoria la referencia a ciertos bloques de horas que son identificadas como de inicio del día o de la noche; no obstante, su variabilidad es bastante amplia; por ejemplo la noche puede empezar desde las 1pm hasta las 8 pm; dándose por tanto, una lectura muy diversa entre el estudiantado respecto a este criterio. Pareciera que la asociación con las 5-6 de la mañana predomina entre 1° y 2° grado; en tercero, un porcentaje importante hace referencia a que la mañana empieza a la 1; posiblemente, entendiendo el inicio del nuevo día como asociado a la medianoche; en los niveles superiores puede observarse qué porcentajes importantes se refieren a la mañana o cuando sale el sol; es decir utilizan como referente el fenómeno natural de la salida (o puesta del sol en el caso de la noche) para identificar el fenómeno.

Podría decirse, entonces, que la tendencia es a asociar la identificación del día y la noche con ciertas horas específicas, en pocos casos rangos de horas (desde.. hasta...); y con los fenómenos naturales de la rutina de salida y puesta del sol y salida de la luna. En un tercer lugar podría decirse que el marcador son actividades específicas, siendo una de las más frecuentes el dormir o el comer. De las diferencias a través del proceso educativo, también, puede señalarse que en los primeros tres grados, se observa que las respuestas giran más en torno a eventos de carácter personal, mientras que en los grados superiores estos tienden a desaparecer para asociar el día y la noche más a eventos naturales, pudiendo decirse, entonces, que el concepto va evolucionando hacia una noción más impersonal, “objetiva” y definida por factores de índole externo. Pareciera estarse cambiando de un nivel intuitivo a uno más operativo, aunque en forma tentativa; es decir, como señalaría Piaget (1969), del tiempo vivido al tiempo percibido. Es esperable, efectivamente, que la noción de día y de noche sea interpretada desde una dimensión personal significativa, no

obstante, como puede verse de los resultados, sí se dan tendencias en algunos niños y niñas, hacia criterios que dejan de ser personales para convertirse en indicaciones de cómo se va construyendo este componente del concepto de tiempo.

Por otra parte, según Escolano (2000), “...los tiempos escolares... se constituyen en marcos de aprendizaje y en mecanismos para la auto-regulación de los comportamientos de la infancia” (85), evidenciándose que desde pequeños y pequeñas, las actividades del día, los movimientos del sol y la luna, y el horario y el reloj que poco a poco van aprendiendo, se convierten en elementos de vida diaria de los niños y las niñas, parte de su socialización y de su aprendizaje.

**e) ¿Qué dura más el día o la noche?**

Esta última pregunta del bloque referido al concepto de día/noche, tenía como objetivo investigar cómo experimentan ambos períodos, y si podían distinguir entre la vivencia personal de estos y la información más objetiva, particularmente considerando explorar la noción de duración. Las respuestas, en breve, se pueden observar en el siguiente cuadro, mientras que las razones para las respuestas se mencionan de seguido.

### Cuadro 3

Comparación de la duración del día y la noche, según los niños y las niñas de 1° a 6º grado de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009 (en porcentajes por grado)

¿Qué dura más?	1er grado	2do grado	3er grado	4to grado	5to grado	6to grado	Promedio
El día	57.1%	43.4%	66.6%	70.3%	46.1%	65.3%	58.1%
La noche	9.5	39.1	16.6	7.4	-	7.9	13.4
Son iguales	9.5	17.3	12.5	14.8	38.4	19.2	18.6
Otras respuestas	4.7						0.7
No sé	9.5		4.1	7.4	15.3		6.05
No responde	9.5					7.6	2.85

Al preguntárseles las razones de sus respuestas, contestaron de la siguiente manera:

**1er grado:** La mayoría consideró que el día dura más; dos lo reconocieron como igual; muchos no dieron explicaciones; o dicen “no sé” o “porque si”; algunos se refieren a “jugar”, a que “es más largo, porque Dios quiso”

**2º grado:** En segundo grado las opiniones estuvieron divididas entre día y noche; las explicaciones giraron en torno a que “el día que tiene más horas”, “porque hacemos más cosas”, “porque estamos despiertos” ,” porque trae el sol” ; por su parte, argumentaron que la noche: “porque tiene tarde, noche y madrugada”; “porque uno puede descansar” ,” la noche es más larga”. Dos niños y dos niñas las consideraron igual, “porque duran lo mismo” o “tienen 12 horas”

**3er grado:** La gran mayoría estimó que el día dura más (“tiene más horas, .. tiene 12 horas,.. empieza a la medianoche, ..tiene 24 horas, ...porque hay 6 horas en la noche”; “porque la noche



no rinde”, “porque se me hace largo cuando vengo a la escuela, ”), algunos pocos identificaron que es la noche ( “nos da tiempo para dormir”, “porque me aburro”). Dos niños y una niña señalaron que son iguales, “los dos duran lo mismo... los dos tienen 12 horas).

**4to grado :** La gran mayoría consideró que el día dura más; brindaron explicaciones como “que tiene más horas,... más tiempo, ... describieron el número de horas pero las respuestas son confusas: 23, 12, 12 ½, 7; otros señalaron que la noche pasa rápido, ..el día dura más, ...cuando uno duerme la noche pasa rápido,... la noche es muy corta”. Solamente, dos niños y dos niñas los identificaron como iguales, tres señalaron que ambos tienen 12 horas, uno no sabe porqué.

**5to grado:** Aquí se observó que se dio un cambio importante, casi la mitad de los niños y las niñas dijeron que los dos son iguales. Aún otro tanto consideró que el día es más largo porque “empieza a las 0:00 horas porque dura más horas; porque en el día, juego bastante y en la noche duermo y no lo siento, son más horas de día que de noche”. Ninguno estimó que la noche fuera más larga; y de los que dijeron que era igual, sus explicaciones fueron: “ los dos tienen 12 horas, los dos llegan hasta las 12”.

**6to grado:** En este 6to grado se observó, otra vez, un cambio de pensamiento; la gran mayoría dijeron que el día es más largo: porque “ tiene más horas, porque estoy más activo, porque tiene 15 horas, 24 horas, porque tiene más horas. Cinco de ellos consideraron que ambos son iguales; indicaron que “duran igual porque tiene 24 horas y el día dura 12 y la noche 12; es un mismo tiempo, tienen las mismas horas, uno citó “tienen las mismas horas..creo”.

En el caso de esta pregunta, se observaron procesos muy interesantes; se nota que se da un cambio progresivo de primero a sexto, en el sentido de que las explicaciones son cada vez más complejas y de carácter menos personal, aunque este último tipo de respuestas se mantienen aún en sexto grado.

Además, se percibe que conforme se avanza en el sistema van prevaleciendo más las respuestas como “ambos son iguales”, no obstante, debe señalarse que en forma aislada, aún en primer grado había algunos estudiantes que lo identificaron así; el incremento es notorio hasta quinto grado, luego en este caso decayó y se volvió a considerar que el día es más largo por un porcentaje importante de niños y niñas.

Asimismo, se observa que muchas respuestas tienen un carácter “tentativo”, de naturaleza intuitiva en términos piagetianos (Piaget, 1969); algunos de ellos o ellas inclusive hicieron comentarios como “no sé”, a pesar de afirmar que el día o la noche es más larga; otros aún en sexto continuaron refiriéndose a que “en el día puedo jugar más”, “en la noche dormimos y se nos pasa rapidísimo”, pudiéndose considerar entonces, que a pesar de la información que se recibe, la vivencia o experiencia personal continuaba siendo el criterio que prevalecía. Al analizar las respuestas surgió la duda de si será que el grupo de 5to participante en el estudio, ha analizado en algún momento con mayor cuidado el tema; o si será que el grupo como tal, tiene conceptos más elaborados y claros del alcance de las nociones de día y noche. De la información aportada por el personal docente sí se observó que la docente de este nivel tenía particular interés en el tema tiempo e historia, lo cual podría influir en el nivel de respuestas que ofreció este grupo de niños y niñas.

Si se retoma lo planteado por Piaget (1969), respecto a los estadios por los que se pasa en el proceso de desarrollar la noción de tiempo, podría decirse que los niños y las niñas más pequeños se encontraban generalmente en el Estadio I, es decir, el intuitivo, mientras que algunos y algunas de los de más edad, estaban en el Estadio II, en el cual pueden ir haciendo algún nivel de análisis y de correcciones, e ir separando lo espacial de lo temporal. En estas respuestas de los niños y las niñas fue muy evidente esta asociación que se hacía entre lo temporal (horas) por ejemplo, y lo espacial o el entorno (oscuridad, claridad, etc.). En este sentido, se observó, también que los procesos cognitivos que se dieron se limitaban fundamentalmente al reconocimiento y a lo perceptual (Bruner, 1996).

Al revisar los datos fue evidente que el componente “día/noche” del concepto tiempo sí se iba construyendo paulatinamente, pero es preocupante que el nivel de desarrollo se da casi a nivel personal, pues se encontró que desde primero hasta sexto,

algunos niños y niñas de todos estos niveles, sí pudieron contestar que tanto la noche como el día duran, aproximadamente, 12 horas. Pareciera que las respuestas, efectivamente, eran producto de vivencias o enseñanzas que se han dado fuera del ámbito escolar, por lo que formaban parte de los aprendizajes espontáneos o de carácter familiar de uno de ellos o ellas, y no producto de la enseñanza formal. Se puso en evidencia aquí la interacción que se da con otras áreas del desarrollo humano, así como con el contexto en que se desenvuelven los y las estudiantes.

En este sentido, es interesante subrayar que esta pregunta puede ser contestada fácilmente en el contexto físico costarricense, donde la variación horaria respecto a día y noche es mínima. Este no sería el caso si esta misma pregunta se estuviera formulando en zonas del planeta donde el día puede durar muchas horas más por la cantidad de horas luz que se dan, especialmente, en el período del verano; en estos casos la información que el entorno le proporciona al niño o niña sería menos clara que para el área del trópico donde está ubicada Costa Rica.

De estas preguntas se analizó aquí la comprensión de la noción día/noche, más adelante se retomará lo referente a los razonamientos de por qué uno dura más que otro y la relación de estas explicaciones con el factor duración o extensión.

#### **4. 3.2. Noción de minuto y hora**

En el caso de 1er ciclo se formularon tres preguntas sobre aspectos del concepto de tiempo que los y las estudiantes, según el Plan de Estudios, debían dominar; es decir, cuántas horas hay en un día, cuántos minutos en una hora y cuántos en media hora; las respuestas pueden verse en el gráfico siguiente, con algunos ejemplos de respuestas específicas ubicados en paréntesis al lado de la categoría.

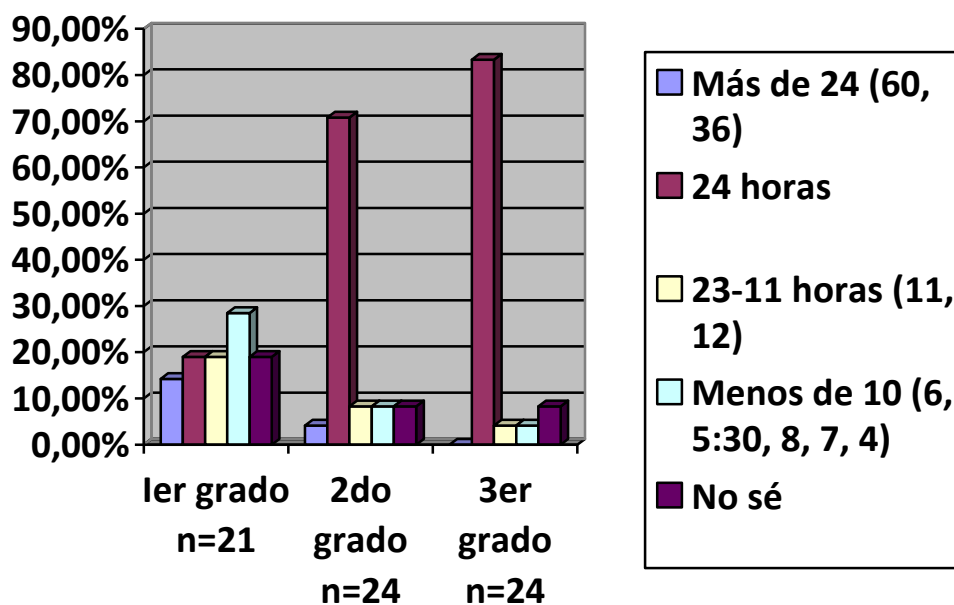


Gráfico 3: Número de horas en un día según los niños y las niñas de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009 (porcentajes por grado)

Del Gráfico 3 puede notarse claramente el avance observado de 1er grado a 3er grado en relación con el aprendizaje del número de horas en el día; es decir, en tercer grado más del 80% dominaban bien el dato; aunque un porcentaje relativamente bajo, pero importante, aún no ha aprendido este dato básico. Respecto a ¿cuántos minutos hay en una hora?, la información encontrada indicó lo siguiente:

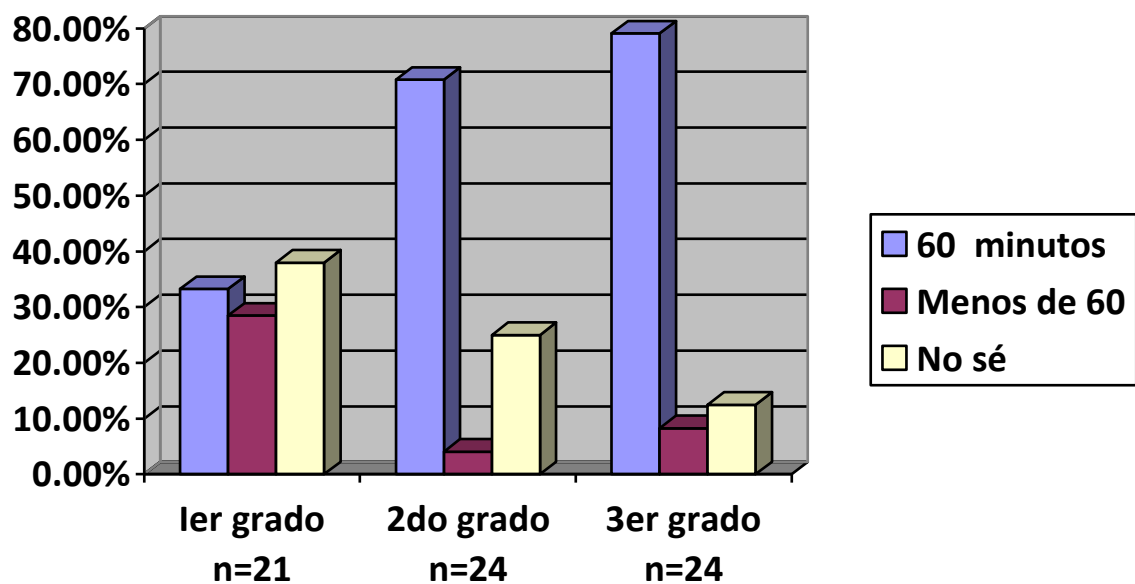


Gráfico 4: Número de minutos en una hora según el criterio de los niños y las niñas de Primer Ciclo, de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009

En el caso de los datos reportados en este gráfico, se pudo observar un cambio significativo, particularmente, entre 1° y 2° grado; donde se duplicó el número de niños y niñas que lograron contestar correctamente esta información básica. Respecto al número de minutos en media hora, se notó mayor dificultad para dominar el dato, como puede verse en el siguiente cuadro.

#### Cuadro 4

Número de minutos en media hora según los y las alumnas de 1er ciclo de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009 (porcentajes por grado)

Respuestas	1er grado	2do grado	3er grado
Más de 30	23.8%	4.1%	4.1%
30 minutos	4.7%	58.3%	75.0%
Menos de 30	33.3%	16.6%	8.3%
No sé	38.0%	20.8%	12.5%

En el caso de ¿cuántos minutos hay en una hora o media hora?, este dato usualmente no lo elabora, espontáneamente, el propio niño o niña, sino es más bien de un dato que ellos y ellas deben aprender para poder ir dominando el concepto de tiempo en general; a partir de información que les provee el entorno, particularmente, los docentes en los centros educativos. En este sentido, von Glasersfeld (1996) afirma que los niños y las niñas tienen particulares dificultades en identificar el número de minutos en fracciones de horas.

Puede observarse, además, que pese a los cambios dramáticos de primer a tercer grado, un porcentaje importante de niños y niñas no había logrado dominar estas nociones aún en tercer grado.

Según los Programas de Estudio del MEP, los y las estudiantes deben conocer bien el reloj cuando llegan a 3er grado, no obstante, se pudo observar que éste no fue logrado por cerca de un 15% de los niños y las niñas. Pareciera confirmarse lo que proponen Burne y otros (2009), respecto a la complejidad de las habilidades que tienen que ser

desarrolladas para lograr dominar los elementos del reloj; aún en conceptos tan básicos como el número de horas en el día o las horas en que empieza el día y la noche. Estos autores insisten en que este aprendizaje no se logra espontáneamente, pues a pesar de que requiere un cierto nivel de desarrollo cognitivo para comprenderlo, este no es suficiente, se necesita instrucción y enseñanza para dominarlo (Burne y otros, 2009).

Sobre ¿qué es un minuto?, pregunta que se le consultó a todos los niveles, se encontraron pocas referencias a nociones que van más allá de una respuesta numérica, para tratar de dar una respuesta con una descripción conceptualmente más elaborada, cómo puede verse en el siguiente gráfico

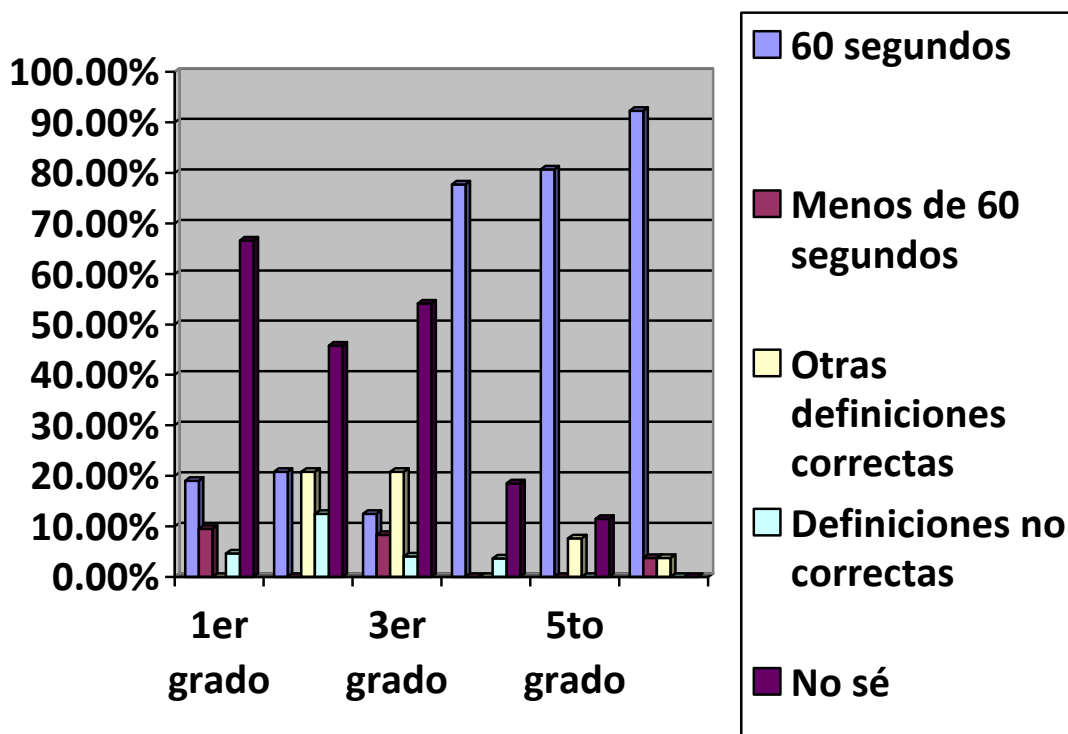


Gráfico 5: Noción de minuto según los niños y las niñas de 1° a 6° grado de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009

De las respuestas brindadas se encontraron explicaciones que incluyeron:

- 2do grado: “El minuto es la especialidad de la hora y el día”; “ el minuto es la especialidad” (copia del anterior posiblemente sin entender); “la parte de una hora”; “es el grande” (se asume que el minuterero), “un pedazo de hora” , “es una marca”.

-3er grado: “son como segundos de la hora”; “es decir, el segundo de una hora”; “ lo que cuenta para que cambie la noche”; “ un minuto es para saber las horas cuanto duran”; “ un minuto es una cantidad de tiempo formada por segundos formada por centésimos”.

-5to grado: “cada minuto que pasa”, “es lo que marca la hora”.

-6to grado: “una fracción de la hora: 60 segundos”.

Cómo puede observarse en la anterior información, de carácter más cualitativo, los niños y niñas mostraron razonamientos interesantes, se estima que en la mayoría de ellos el carácter es más espontáneo y no producto de la instrucción que han recibido. Como se mencionó, según Burny y otros (2009), el aprendizaje de estas nociones de hora es complejo y difícil para los niños y las niñas de primer ciclo, además de que este tema no ha recibido suficiente atención en los planes de estudio. En la opinión de estos autores, se le ha dado poca relevancia a un tema que requiere de instrucción explícita y sistemática para que pueda ser dominado. En sus estudios, en el contexto de Bélgica, se estima que la mayoría de los niños y las niñas de 8 -10 años ya leen correctamente el reloj (Burny y otros, 2009), por lo cual podría decirse que en el caso de los niños y las niñas



costarricenses participantes en el presente estudio, todavía un porcentaje importante no lo ha logrado en 4to o 5to grado, es decir a una edad superior a la que proponen estos autores.

Por último, considerando el nivel de dificultad de la pregunta, se le planteó solamente a los de segundo ciclo, ¿cuántos minutos hay en 2 ½ horas?; a lo que respondieron:

#### Cuadro 5

Minutos en 2 ½ horas, según los niños y las niñas de 4to a 6to grado de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009 (porcentajes por grado)

Respuestas	4to grado	5to grado	6to grado
Más de 150	3.7%	0%	3.8%
150 minutos	25.9%	53.8%	42.3%
Menos de 150	33.3%	7.6%	11.5%
No sabe	33.3%	34.6%	42.3%
No aplica	3.7%	3.8%	0%

Se confirma aquí la dificultad para calcular y dominar la lectura del reloj y del tiempo ya que porcentajes importantes de estudiantes no lograron dar una respuesta correcta a esta pregunta; de hecho, apenas alcanza la mitad en el caso de 5° grado, y quienes lo logran en 4° y 6° son aún menos, mientras que altos porcentajes “confiesan” no saber. Estos resultados indicarían que aún no se ha aprendido correcta o suficientemente lo que corresponde a la lectura del aspecto numérico del tiempo y particularmente a hacer cálculos del reloj que trascienden lo básico (hora, media hora).

#### 4. 3.3. Noción de semana y mes

Respecto a la estructura y percepción de la semana, se le plantearon tres interrogantes a los educandos de primer ciclo: ¿cuántos días tiene la semana?, ¿cuáles son? y ¿cuál te gusta más y por qué?.

Respecto al número de días en la semana, las respuestas de los niños y las niñas de 1er ciclo, pueden verse en el siguiente gráfico:

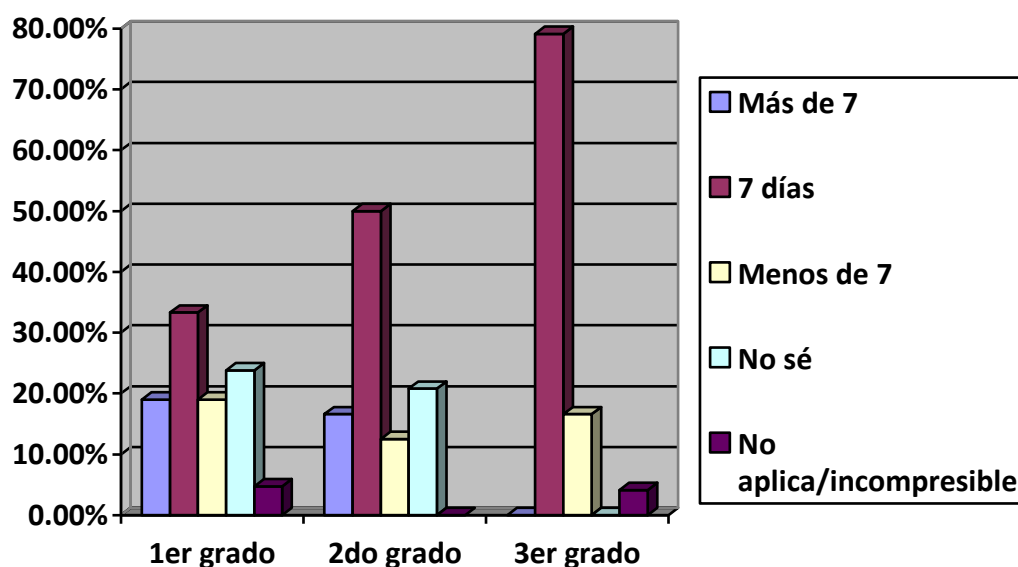


Gráfico 6: Número de días que tiene la semana según los niños y las niñas de primer ciclo de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009

Es interesante observar que cuando se analizan las respuestas se pudo percibir el proceso de dominio del número de días que componen una semana conforme avanzan en el sistema educativo; no obstante, aún en 3er grado algunos niños y niñas tenían dificultad y consideraban que la semana tenía 5 días y no 7, esto por cuanto la semana pareciera que

es vista como de lunes a viernes, es decir, el período en el que están en el centro educativo y donde se les repite diariamente, y a veces hasta el cansancio, la fecha del día, y el nombre del día de la semana. Llama la atención que los y las docentes consideran que repitiendo las fechas, escribiéndolas todos los días, a veces con varias copias, los niños y las niñas están comprendiendo lo que están escribiendo, cuando en la realidad pareciera que no es así. Por ejemplo, iniciar el día anotando una fecha como: martes 15 de marzo del 2009, es un ejercicio que posiblemente es poco claro para un niño que se inicia en el primer grado, y a veces, hasta en el segundo, ya que de la secuencia de datos que anotaron, en el mejor de los casos comprendieron el día de la semana, como se corrobora en el siguiente cuadro.

Cuadro 6

Dominio de los nombres de los días de la semana por parte de los niños y las niñas de 1° a 3er grado de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009 (porcentajes por grado)

Respuestas	1er grado	2do grado	3er grado
Menciona todos	19.0%	62.5%	79.1%
Menciona 5	42.8%	20.8%	16.6%
Menciona menos de 5	14.2%	0%	0%
No sé	23.8%	16.6%	0%
No aplica	0%	0%	4.1%

En una investigación previa (León, y otros , 2004) se había encontrado que a nivel de preescolar solamente el 28% de los niños y las niñas podía mencionar los días de la semana correctamente; en este grupo se observó que el porcentaje en primer grado es

inferior, pero que luego repuntó marcadamente hasta lograrse en casi un 80% en tercer grado, se observa, por tanto, un avance en la construcción de esta noción. Siegler (1991) por su parte, estima que no es sino hasta iniciar la escuela que los niños y las niñas comprenden la noción de semana, pero aún así no pueden hacer recuentos inversos de los días de la semana.

Sobre ¿cuál día les gusta más y por qué?, se evidenció la preferencia por ciertos días más que otros; a continuación los resultados:

Cuadro 7

Día favorito de la semana de los niños y las niñas de primer ciclo de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009 (porcentaje por grado)

Respuestas	1er grado	2do grado	3er grado	Promedio
Lunes	19.0%	4.1%	0%	7.7%
Martes	0%	4.1%	0%	1.3%
Miércoles	0%	4.1%	0%	1.3%
Jueves	4.7%	0%	0%	1.5%
Viernes	0%	33.3%	37.5%	23.6%
Sábado	42.8%	16.6%	41.6%	33.6%
Domingo	9.5%	29.1%	16.6%	18.4%
No responde	19.0%	0%	4.1%	7.7%
No aplica	4.7%	8.3%	0%	4.3%

De todas estas respuestas solamente 8 niños y niñas mencionaron los días de lunes a jueves como favoritos; sus razones fueron: “porque estudia”, “empieza la semana”, “juego con mis amigos”, “porque me gusta”, “salgo temprano”; “porque así disfrutamos el

día”, “porque me dan plata”, “porque veo a un compañero”. Se observó que ningún niño o niña de 6to grado mencionó los días entre semana, posiblemente por su asociación con la asistencia a la escuela, ya que las razones que dieron para preferir viernes fueron: en 5to: “porque salgo de clases dos días”, “porque no tenemos clases”, “porque después del viernes es sábado”, “porque salimos a las 12:10”. En 6to explicaron así: “porque descanso viernes, sábado y domingo”, “porque me puedo dormir tarde”, “porque salimos temprano”, “porque terminan las clases”.

Los días sábados y domingos fueron los favoritos de muchos niños y niñas; las razones incluyen: “porque puedo descansar”, “porque voy de paseo”, “porque no tengo clases”, “porque mi mamá me lleva al parque”, “porque voy a la iglesia”, “porque puedo jugar”, porque veo a mi papá”, “porque juego play”, “porque uno sale a pasear”, “porque salgo con mi familia”. Como mencionan Plakitsi y otros (2000), el tiempo es percibido a nivel personal, por lo que permite hacer, si se tiene tiempo o no para ciertas actividades, o en qué se invierte el tiempo disponible.

El concepto de semana, como se mencionó en el marco teórico, proviene originalmente de la idea de la creación y que se trabajaban seis días y se descansaba el 7°. (Trepát y Comes, 2002). Tal y como Escolano (2002) señala, y los datos lo confirman; la semana “impone un devenir de las actividades, interrumpe regularmente cada siete días, los trabajos y los procesos de la vida y fija tiempo para el reposo, la fiesta y el culto” (p. 86). La preferencia tan marcada por los períodos de fin de semana debe llamar la atención del sistema educativo sobre las razones por las cuales a los niños y las niñas no les gusta el período escolar y qué se podría hacer al respecto.

En síntesis, podría decirse que la noción de semana la dominan la gran mayoría de los niños y las niñas en 3er grado, tal y como lo proponen Trepát y Comes (2002); este logro puede deberse a que, posiblemente, desde el preescolar vienen escuchando los días de la semana con frecuencia.

En cuanto a la noción de mes, se analiza primero la información básica que deben tener todos los niños y las niñas respecto a este período de tiempo; en primer ciclo se formularon algunas preguntas más simples, en el caso de segundo ciclo se modificaron para conocer otros componentes de esta noción.

Para primer ciclo se formularon preguntas sobre ¿cuántas semanas hay en un mes?, ¿cuántos meses en el año?, ¿cuáles son? y ¿cuál es el mes favorito?. En el caso de segundo ciclo, se preguntó ¿cuántos días hay en cada mes?, ¿cuántos meses tiene el año?; ¿cuál es el tercer, sétimo y onceavo mes?, y finalmente al igual que en el primer ciclo, ¿cuál es el mes favorito y por qué?. Respecto al número de semanas en un mes, se encontró lo siguiente:

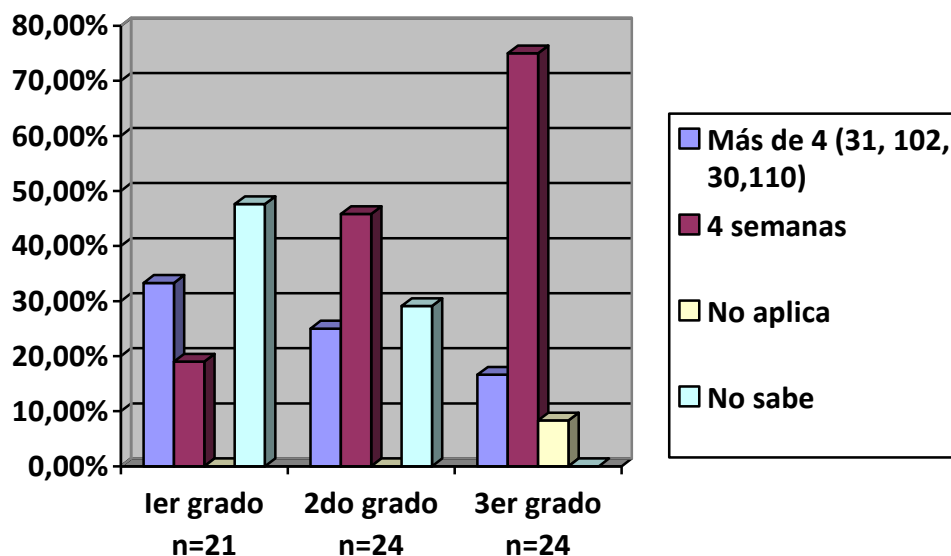


Gráfico 7: Número de semanas en el mes según los niños y las niñas de Primer Ciclo de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009

En el gráfico 7 puede notarse claramente la tendencia a disminuir el error y a aumentar la capacidad de contestar correctamente, pues el porcentaje que mencionó “4” se incrementó marcadamente de primer a tercer grado; mientras que el porcentaje que dijo “no saber” bajó drásticamente. También, se consideró dentro de la categoría “4” unos pocos casos que dijeron que “a veces son 4 a veces 5, dependiendo del mes”, estos niños y niñas tenían, efectivamente, una noción aún más clara del concepto mes y sus variantes. Es importante recordar que los niños y las niñas empiezan por día/noche, luego por semana y por mes, siendo este último componente no constante, ni en cuanto al número de días ni al número de semanas.

Al preguntarles sobre el número y nombre de los meses, casi todos lograron decir el número cuando estaban en 4to o 5to grado, mientras que los nombres de los meses, fundamentalmente aprendidos de memoria, cuando estaban en 3er grado, como puede verse en los dos siguientes gráficos.

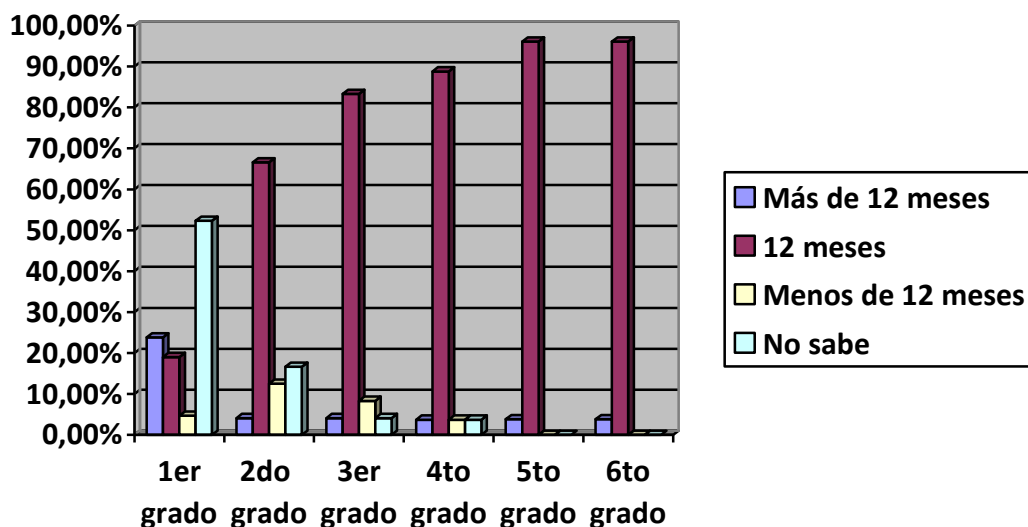


Gráfico 8: Número de meses en el año, según los niños y las niñas de 1º a 6º grado de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009

Como puede observarse en el Gráfico 8, el número de meses es un dato que es aprendido por la mayoría de los niños, casi desde 3er grado, muy pocos niños o niñas contestan con respuestas erradas en el segundo ciclo. Esto se debe, posiblemente, a la cantidad de experiencias que tienen con la fecha, la cual se escribe, diariamente, en la pizarra y se repiten con frecuencia los nombres de los meses, lo cual se evidencia en los resultados del siguiente gráfico.

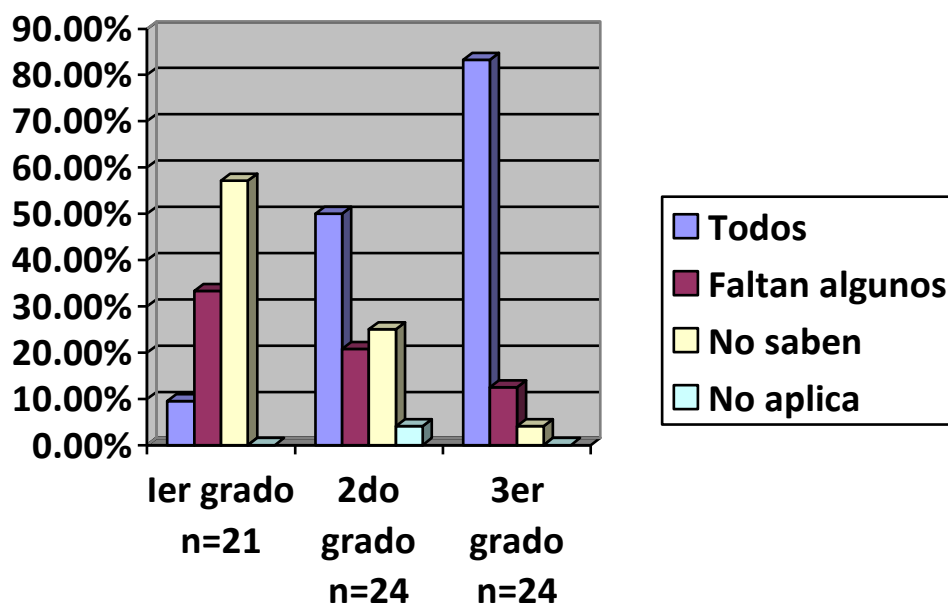


Gráfico 9 Nombre de los meses del año que conocen los niños y las niñas de 1º a 3er grado de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009

Considerando que casi todos los niños y las niñas de 3er grado ya dominaban prácticamente todos los nombres de los meses, se optó por preguntarle a los de segundo ciclo, ¿cuál era el tercer, el séptimo y el onceavo mes del año?; resultando que esta tarea no fue tan fácil para un porcentaje importante de estudiantes de este ciclo, como puede verse a continuación.



## Cuadro 8

Identificación del 3er, 7° y 11° mes del año, por parte de los alumnos y las alumnas de 2° ciclo de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009 (porcentajes por grado)

Respuestas	4to n= 27	5to n=26	6to n=26
Identifica los tres	44.4%	69.2%	84.6%
Faltan algunos o está incorrecto	51.8%	30.7%	15.4%
No sabe	3.7%	0%	0%

Según Escolano (2000), los niños y las niñas perciben la semana, al igual que el año, el mes o el día “como una unidad de cómputo que afecta todos los sistemas de organización de la vida colectiva y también de la escolar” (p. 87). Si bien por otro lado, se considera que los niños y las niñas tienden más bien a vivir en el presente (Stairways of the Mind, 1996-2000, entre otros), poder medir el paso del tiempo debería permitir un reconocimiento más acertado de su uso. Por ejemplo, el niño que no domina las horas puede estar por tiempos muy prolongados haciendo tareas que luego le impiden poder jugar o disfrutar de ratos libres, ya que no se da cuenta de las horas que pasan.

De esta información podría señalarse la urgencia de que el tema “tiempo” y sus componentes formen parte integral del currículo, en una secuencia que permita garantizar que al finalizar el 2° ciclo de la Educación General Básica, todos y todas puedan leer correctamente el reloj, reconocer días y meses, ubicarse en el año en forma más sistemática de lo que están logrando actualmente, según reflejan estos datos.

Finalmente, respecto al mes favorito, la señalización que hacen los niños y las niñas participantes se centran en pocos eventos; como puede verse a continuación:

## Cuadro 9

Motivo de escogencia del mes favorito por parte de los y las estudiantes de 1° a 6° grado de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009 (porcentajes por grado)

Respuesta	1er grado	2do grado	3er grado	4to grado	5to grado	6to grado
Cumpleaños	23.8%	41.6%	20.8%	66.6%	53.8%	30.7%
Navidad	47.6%	41.6%	66.6%	29.6%	26.9%	57.6%
Ambos	0%	0%	12.5%	0%	0%	0%
Otros	9.5%	8.3%	0%	3.7%	19.2%	3.8%
No sabe	19.0%	8.3%	0%	0%	0%	0%

Como en otras investigaciones, la comprensión del tiempo en niños y niñas pequeñas gira, frecuentemente, en torno a asuntos o a eventos de relevancia personal (Trepata y Comes, 2002; Goris, 2006), entre ellos el cumpleaños o la Navidad, que son citados en forma predominante; en realidad los otros puntos de referencia temporal son poco frecuentes, lo cual indica que el dominio de otras fechas o eventos es muy limitado. Se corrobora, como menciona Goris (2006) que la construcción del concepto es un proceso lento, paulatino y progresivo (p. 71).

De la información presentada hasta el momento, sobre el conocimiento vinculado a las nociones de minutos, horas, días, semanas y meses se hace evidente, entre otros criterios, que:

-lo que se ha estado considerando es, principalmente, el tiempo físico (Trepata y Comes, 2002), o el tiempo convencional de Siegler (2001), es decir, el calendario o el reloj; ambos forman parte del aspecto numérico del tiempo.

-de las respuestas se observó que no se da suficiente instrucción al respecto, por lo que muchos niños y niñas brindaron respuestas espontáneas e intuitivas a las preguntas formuladas. Este punto se confirma, por ejemplo, con las razones dadas a la pregunta: ¿qué dura más el día o la noche”.

-desde la perspectiva Piagetiana, muchos niños y niñas no estaban aún en la fase operativa, en la cual podrían analizar estas nociones en dos dimensiones a la vez; sino que aún estaban limitados por aspectos perceptuales o intuitivos.

-los listados de actividades que asociaban a ciertos períodos de tiempo reflejaron, como menciona Goris (2006), el carácter cultural de la noción del tiempo, así como los ritmos familiares e institucionales a los cuales él hace referencia.

-la noción de minutos, horas, días, semanas, meses, se logra comprender, según Siegler (2001), cuando los niños o las niñas inician la escuela, pues para lograrlo se requiere de tres tipos de representaciones: asociativas (por ejemplo con el cumpleaños o la Navidad); listados verbales ordinales (como poder decir los días de la semana) e imágenes mentales (que se hace evidente cuando pueden decir los días de la semana en secuencias diversas).

Por ende, podría decirse que respecto a estas nociones, se tienden a confirmar los criterios aportados por la literatura, observándose, además, que pese a que el dominio de estos aumentó en forma marcada conforme avanzaban en su proceso educativo, algunos niños y niñas aún en 6to grado presentaban dificultades para dominarlos.

#### 4.3.4. Noción de duración y extensión del tiempo

En las páginas siguientes se describen los resultados de las preguntas hechas respecto a la duración o extensión de tiempo de diversas actividades en las que usualmente participan los niños y las niñas.

Al respecto, en una de las preguntas vistas en los apartes anteriores se le había pedido a los y las estudiantes que explicaran qué duraba más, si el día o la noche. Además de esta interrogante, se les pidió que dieran sus razones sobre la duración de estos. Para considerar en este aparte, la noción de duración, se retoman las explicaciones dadas a dicha pregunta, de las cuales pueden derivarse algunas tendencias interesantes:

a) Los niños y las niñas de primer grado difícilmente lograron dar alguna explicación a su respuesta; los de segundo, tendieron a justificar tanto el día como la noche como más duraderos. Relacionaron el día con actividad y la noche con descanso, al igual que algunos niños y niñas de grados superiores.

b) Lo interesante es que a partir de 3er grado empezaron a utilizar el número de horas como justificación para considerar un período como más largo que otro o a considerarlos iguales; a partir de este nivel y hasta 6to grado iba en disminución el número de quienes consideran que la noche era más larga, manteniendo el argumento del día como con más horas, más actividad.

c) El reconocimiento progresivo de que son más o menos equivalentes el día y la noche respecto a la duración estimada (es decir, 6am-6pm; 6pm-6am) se observó cuando se analizaron los datos de primero a sexto; no obstante este proceso no fue vivido por todos

los niños y las niñas en forma homogénea, ni siquiera en 6to grado, lo cual indica que se da un nivel mixto de dominio; unos estudiantes más claros en su comprensión y las razones de ésta y otros u otras aún en un nivel muy intuitivo y personal.

De acuerdo con las respuestas se evidencia lo que menciona Piaget (1969) respecto a la asociación de tiempo, duración y velocidad, pues muchas de las respuestas indican que las explicaciones que brindan los y las estudiantes sobre duración, tienen que ver con la percepción personal de la rapidez con la que pasa el día o la noche; asimismo como menciona Siegler (2001), los niños tienden a juzgar cantidades de tiempo a partir de puntos o eventos concretos.

Por otra parte, se interrogó a los y las estudiantes de 1º a 3er grado sobre ¿cuánto duraba la clase de Estudios Sociales? y si este tiempo era percibido como mucho o poco. Como se verá en los resultados sistematizados en el cuadro siguiente, las percepciones son muy diversas por lo que tiempos iguales no, necesariamente, son percibidos por las personas como de la misma extensión. Los siguientes cuadros reflejan las frecuencias simples, no porcentajes.

Cuadro 10

Tiempo que dura la clase de Estudios Sociales según los niños y las niñas de 1° a 3er grado de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009 (frecuencias por grado)

Respuestas	1er grado	2do grado	3er grado
Número de minutos			
1 minuto	5	0	0
2 minutos	1	0	0
8 minutos	1	1	0
12 minutos-25 minutos	3	0	0
30 minutos	0	5	2
40- 45 minutos	0	3	6
60 minutos / 1 hora	0	2	3
70 minutos	0	0	1
80 -90 minutos	1	1	4
No sabe, pero valora tiempo	3	7	3
No sabe / no responde	5	3	2
No aplica/ no se entiende	2	2	1
Dos lecciones/ 1:20	0	0	2
Total	21	24	24

Respecto a la estimación de duración de la lección independiente del número de minutos, en términos de si ésta duraba mucho o poco, el gráfico 10 muestra las respuestas dadas por los niños y las niñas de primer ciclo

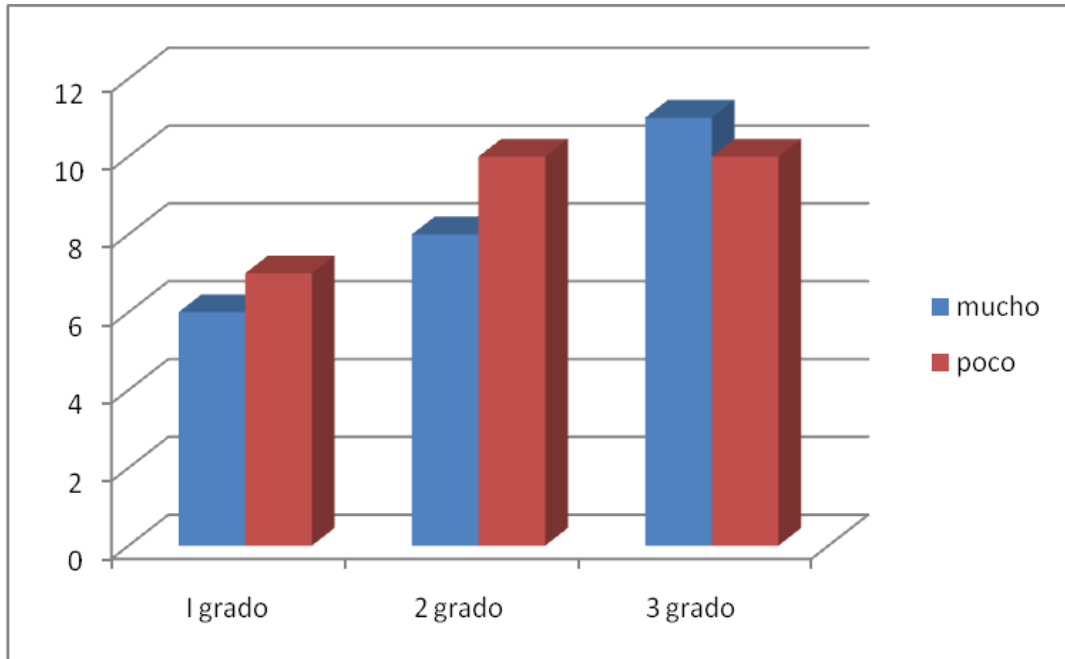


Gráfico 10: Valoración de la duración de la lección de estudios sociales según los niños y las niñas de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009.

De estos datos, se evidencia las diferencias tan marcadas en la noción, que parece fundamentalmente espontánea, de ¿cuánto dura una lección?; ya que las respuestas indicaron que ésta va desde unos pocos minutos hasta dos lecciones o 120 minutos; se observa además, que el mismo período de tiempo es percibido como de duración diversa por los y las estudiantes. Estas variaciones podrían estar vinculadas al nivel de disfrute o de involucramiento que se tiene con la actividad; pudiendo formularse la hipótesis de que a mayor participación y realización, menor es la sensación de tiempo que transcurre, mientras que entre más aburrimiento y poca relevancia o identificación con la actividad, el tiempo pasa más lentamente.

Algo semejante sucede con las lecciones de Matemáticas, tema sobre el que se le preguntó a los y las estudiantes de segundo ciclo. Como puede observarse los rangos de tiempo disminuyeron y fueron más precisos; no obstante, se mantuvieron las diferencias personales en cuanto a si el período pasa rápido o despacio; o en sus propias palabras si dura “mucho” o “poco”.

Cuadro 11

Duración de la lección de Matemáticas según los niños y las niñas de 2° ciclo de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009 (frecuencias por grado)

Respuestas	4to grado	5to grado	6to grado
Número de minutos que dura la lección			
Un minuto	0	0	1
20 minutos	2	0	
30 minutos	2	1	0
40 minutos	7	0	8
59/60 minutos	1	5	4
80 minutos	8	8	11
120 minutos	2	6	1
360 minutos	0	1	0
No sabe	5	3	1
No responde	0	2	0
Total	27	26	26

Sobre la velocidad con la que transcurre esta lección, los criterios emitidos por los y las estudiantes de segundo ciclo pueden verse en el siguiente gráfico.



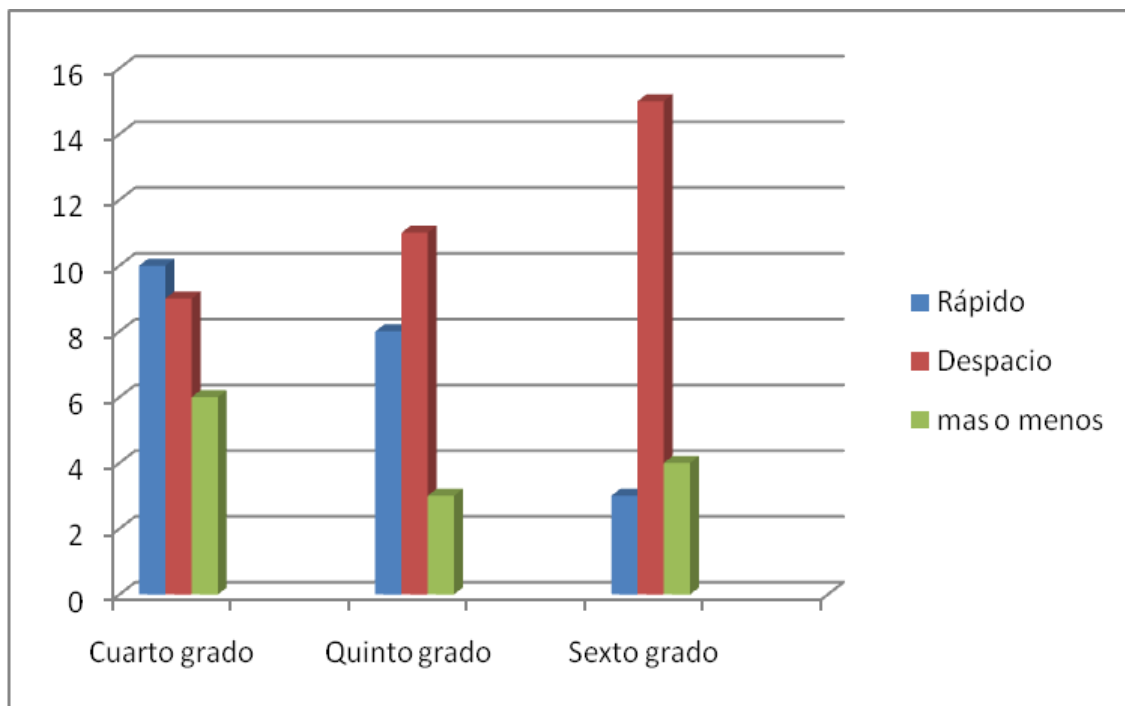


Gráfico 11: Valoración de cómo pasa el tiempo en la lección de Matemáticas según los y las estudiantes de 2º ciclo de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009

Como puede observarse en el Gráfico 11, se encontraron enormes diferencias de opinión; asunto que debería ser de conocimiento y atención del y de la docente, puesto que la motivación de los alumnos y alumnas depende en gran medida de su percepción del tiempo; para quienes lo perciben despacio posiblemente no se esté disfrutando lo que se está aprendiendo; mientras que para quienes lo describen como rápido, es posible que la tarea no sea tan tediosa ni cansada. Por otra parte, si bien en general el tiempo es vivido por los niños y las niñas, fundamentalmente, a nivel de experiencia propia, también necesitan ir comprendiendo poco a poco el tiempo real, ya que no reconocer que el reloj continúa su recorrido sea que se perciba rápido o despacio, puede conducir a dificultades en la interacción social, el estudio y hasta el ocio.

Asimismo, puede notarse, la tendencia a que a mayor grado, más tendencia a señalar el paso del tiempo como más despacio. Preocupa, también, que niños y niñas de 5to y 6to grado aún no sepan bien cuánto dura una lección, pues exceptuando aquellos que contestan 40 u 80, que son las dos posibilidades reales, todos los demás no están dando respuestas correctas, es decir, ni siquiera saben cuánto dura cada lección que reciben.

Tanto Piaget (1969) como otros autores han señalado la estrecha vinculación entre duración y velocidad cuando se considera el tiempo. Se observa claramente de estas respuesta que como dicen Trepát y Comes (2002), el tiempo es una construcción de la mente y como tal, incluye tanto el tiempo físico como el humano, denotándose de estas respuestas que iguales tiempos físicos no son percibidos de la misma manera por las personas ya que esto depende de la experiencia de cada una.

Por otra parte, se le preguntó a los niños y las niñas sobre su programa favorito de televisión y si éste duraba mucho o poco. Las respuestas tanto en 1er ciclo como en 2do ciclo, fueron muy diversas; es decir no se identifican los mismos programas, motivo por el cual no es posible analizar esta información sistemáticamente. No obstante, respecto a la valoración general de la duración de estos, sí se pudieron observar los siguientes resultados.

Cuadro 12

Duración/Velocidad a la que pasan los programas favoritos de televisión según los niños y las niñas de primero a sexto grado de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009 (frecuencias por grado)

Duración y velocidad del programa.	1°	2°	3°	4°	5°	6°
Dura mucho y pasa despacio	7	9	12	9	8	2
Dura poco y pasa rápido	6	4	8	12	17	20
Dura más o menos	0	0	1	3	1	1
No responde	8	11	3	3	0	3
Total	21	24	24	27	26	26

Lo más notorio de estos datos es el incremento en la tendencia, conforme el grado es mayor, a visualizar el tiempo como “pasando rápido” al estar viendo el programa favorito de televisión; en contraste con el cuadro anterior, en el cual se evidencia que las lecciones se perciben como “pasando despacio o lento”. Según Piaget (1969) las nociones de duración y cambio son esenciales para construir el concepto tiempo. Por otra parte, el propio Einstein (citado por Piaget 1969) insistía en que el tiempo no es absoluto sino que depende del observador. Como puede deducirse de estos comentarios el concepto es complejo y combina elementos objetivos y subjetivos muy marcados y de carácter interactivo.

En un mundo cada vez más controlado por la tecnología, la cual presenta usualmente velocidades y ritmos que superan los procesos típicos de aula en forma muy marcada, las experiencias audiovisuales tienden a ser percibidas por muchos niños y niñas

como transcurriendo más rápido que la rutina educativa. Sobre qué implicaciones tiene esto para el personal docente es difícil de derivar conclusiones definitivas, ya que el hecho de que el medio de transmisión sea digitalizado, o de última moda, no quiere decir que se está aprendiendo mejor o peor. Podría estarse ante un fenómeno poco estudiado, que se refiere a la diferencia en el dominio de conceptos entre los aprendizajes logrados por medios más tradicionales y aquellos adquiridos por medios tecnológicos; y por tanto, cuánto contribuyen efectivamente estos últimos a la construcción de conceptos, no solamente al disfrute o a la participación en el mundo multimedia.

Como parte del reconocimiento que hacen los y las estudiantes del concepto de tiempo, se les preguntó sobre la duración de cuatro situaciones usualmente conocidas para ellos y ellas: la duración de cambio de un semáforo, la duración de un castigo; así como la velocidad con la que pasa el tiempo mientras están en la escuela o cuando están jugando. A continuación, se presenta el primer cuadro con las respuestas referentes a ¿cuánto dura un semáforo en cambiar? y si este período es valorado como de “mucha” o “poca” duración.

Cuadro 13

Estimación que hacen los niños y las niñas de 1° a 6° grado de un centro educativo del Área Metropolitana, de cuánto dura un semáforo en cambiar y si esto es mucho o poco, 2009 (frecuencias por grado).

Tiempo y valoración	1er grado		2° grado		3er grado		4to grado		5to grado		6to grado	
	Mu	Poco	Mucho	Poco	Mucho	Poco	Mucho	Poco	Mucho	Poco	Mucho	Poco
- 30 segs	0	2	0	0	0	3	0	3	0	4	1	1
1 min.	0	4	0	4	0	6	1	6	1	3	2	8
2 mi	0	2	0	0	0	2	0	2	1	2	2	1
3m	0	0	0	1	0	0	0	4	0	2	0	0
4-5m	0	2	1	2	0	3	1	2	1	1	1	3
8-10m	0	1	1	3	0	3	1	2	0	0	0	1
+10m	0	0	3	1	0	0	1	0	2	0	0	1
No Resp.	10		8		7		4		9		5	
Total	21		24		24		27		26		26	

Un semáforo en el caso de Costa Rica es una experiencia “conocida” para las poblaciones lejanas o fuera del área metropolitana y “muy familiar” para quienes residen en el Valle Central. Por tanto, sorprendió un poco la valoración que los niños y las niñas hicieron de cuánto dura un semáforo en cambiar; aunque efectivamente, no todos los semáforos tienen la misma velocidad de cambio, el que niños y niñas de niveles superiores indicaran que éste duraba 4-5 minutos u 8-10 minutos pareciera indicar una lectura particular de la duración de un minuto, así como la poca observación que ellos y ellas hacen del paso del tiempo en sus mentes o en sus relojes. Las respuestas respecto al caso del semáforo presentan extremos, en el sentido de que éste, generalmente, dura lo más 2 minutos en cambiar, aunque pareciera que estos periodos cortos podrían ser aun mas difíciles de comprender por los niños y las niñas. Como menciona Goris (2006), los tiempos cortos cotidianos, el tiempo de todos los días, es visto desde las particularidades que tiene el tiempo para los más pequeños (p.44). También, en el caso de los castigos, la

duración de estos puede variar significativamente, tanto en cuanto a la duración “objetiva” de estos como a la percepción “subjetiva” de dicha duración, como puede verse en el siguiente cuadro:

Cuadro 14

Duración de los castigos según los niños y las niñas de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009 (frecuencias por grado)\*

Tiempo/ valoración	1er grado		2º grado		3er grado		4to grado		5to grado		6º grado	
	Mucho	Poco	Mucho	Poco	Mucho	Poco	Mucho	Poco	Mucho	Poco	Mucho	Poco
-30min	1	1	1	0	1	3	0	1	0	1	0	0
30min	0	0	3	4	0	0	0	0	1	2	0	0
1 hora	0	1	0	1	0	0	2	2	2	0	0	1
2horas	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1
5-6hor	0	2	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
1 día	2	0	1	1	4	0	1	1	1	2	0	0
3-5 días	1	0	1	0	2	0	0	0	0	1	2	4
1 sema	2	0	2	0	5	0	8	0	3	3	1	2
2 sem-1 mes	0	0	1	0	4	0	0	0	1	0	2	0
Otros	4	0	1	0	0	0	0	3	0	1	2	0
Total de “dura mucho”	10		11		17		12		9		6	
No responde	7		5		3		3		5		7	
No aplica*	0*		2*		0*		5*		2*		3*	
Total	21		24		24		27		26		26	

\* Del total, 12 niños y niñas dicen que no los castigan

Del total de niños y niñas que responden , un 65 % de ellos y ellas consideran que los castigos duran “mucho”, esto se da especialmente cuando éstos se extienden más de 24 horas, o hasta una semana o más, en cuyo caso éstos son efectivamente percibidos como períodos más extensos para los niños y las niñas de estas edades. Los castigos usualmente están asociados, también, a experiencias negativas (dolor, culpa, privación), por lo cual posiblemente son percibidos como más “lentos”, pues implican en muchos casos, no tener acceso a actividades que se disfrutan como jugar con otros afuera, ver televisión, jugar nintendo o computadora, ya que éstos son los instrumentos que muchos padres y madres utilizan para sancionar las conductas inapropiadas de sus hijos o hijas (Ver Cuadro 14).

En los dos siguientes gráficos se presenta la información brindadas por los niños y las niñas respecto a su valoración de cómo pasa el tiempo en dos circunstancias diferentes: cuando están en la escuela y cuando están jugando.

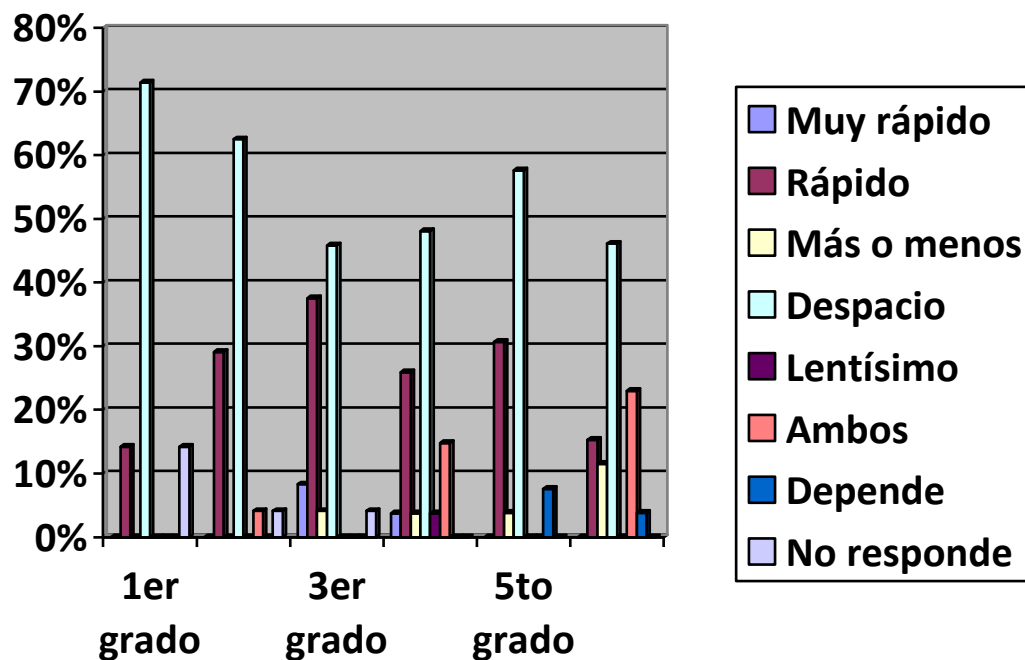


Gráfico 12: Valoración que hacen niños y niñas de un centro educativo del Área Metropolitana respecto al paso del tiempo mientras se está en la escuela, 2009

Es notorio en el Gráfico 12, que para un porcentaje importante (promedio 47.2%), considera que el tiempo en la escuela transcurre despacio, pocos de ellos o ellas sienten como rápido o muy rápido (promedio de este último: 25.4%), mientras que como se puede ver en el siguiente gráfico, la vivencia que se tiene del paso del tiempo cuando se juega es marcadamente diferente.

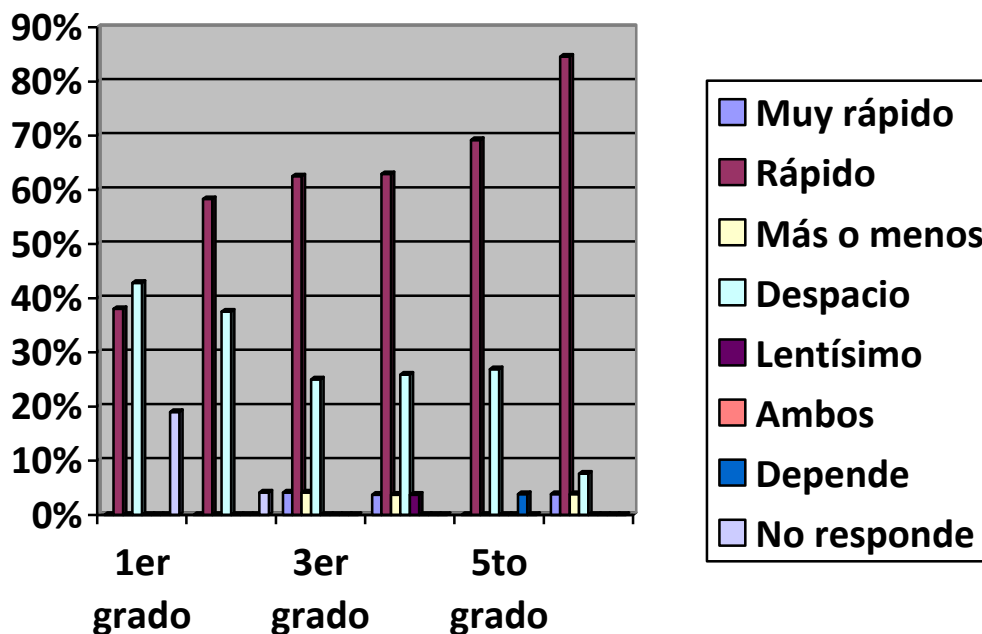


Gráfico 13: Opinión de los niños y las niñas de 1ero a 6to grado de cómo pasa el tiempo cuando juegan de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009

Del gráfico 13, se observa claramente el orden ascendente en la percepción de la velocidad del tiempo cuando se juega, desde 1° hasta 6° grado, y el orden descendente en la sensación de lentitud. Podría elaborarse la hipótesis de que en los niveles iniciales el reconocimiento del paso del tiempo es diferente, menos preciso; mientras que en los niveles superiores se reconoce con mayor claridad. También, podría considerarse que para los niños y las niñas de menor edad, tanto jugar como estudiar son vividos en un presente



indefinido, mientras que los niños y las niñas de grados superiores son más conscientes del tiempo y la duración de las actividades. Por tanto, podría decirse que la construcción del concepto tiempo no solamente involucra cambios cuantitativos sino también, cualitativos, manteniendo siempre ese carácter humano (Trepát y Comes 2002), experiencial (Sigler, 1991) e interno y externo (Stairways of the mind, 2002).

Respecto a simultaneidad, que es otro componente del concepto tiempo, se preguntó a los y las estudiantes si podían realizar dos actividades al mismo tiempo y cuáles; sus apreciaciones pueden verse en los datos siguientes.

Cuadro 15

Capacidad que tienen los niños y las niñas de 1ero a 6to grado de un centro educativo del Área Metropolitana, para hacer dos cosas al mismo tiempo, 2009 (porcentaje por grado)

Respuestas	1er grado	2º grado	3er grado	4to grado	5to grado	6to grado
Sí pueden	23.8%	25.0%	66.6%	70.3%	53.8%	69.2%
No pueden	57.1	70.8	29.1	22.2	46.1	30.7
No responde	19.0	4.1	4.1	7.4	0	0

De las respuestas presentadas en el Cuadro 15, se evidencia una tendencia creciente a poder hacer dos cosas al mismo tiempo, condición que requiere poner atención simultánea a dos eventos o situaciones. Ejemplos de dos cosas que se pueden hacer a la vez citadas por los niños y las niñas participantes incluyeron:

1º “Escribo y pinto”, “alzar dos pesas”

2° “Cambiar y comer al mismo tiempo”, “jugar play y tragar comida”, “jugar y hacer la tarea

3° “Escribir y hablar”, “Comer y ver tele”, “Hacer la tarea y comer o hablar”

4° “Leer y escuchar música”, “Comer y hacer trabajos”, “Ver tele y hacer la tarea”

5° “Escribir mientras hablo”, “Lavar y barrer”, “Ver tele mientras juego computadora”

6° “Escuchar música y dibujar al mismo tiempo”, “ Hablar por teléfono y ver tele”, “ Pensar mientras como o escribo”

Asimismo, en el Cuadro 15, es evidente el cambio, es decir la tendencia a que a mayor edad y mayor nivel educativo, más se considera la posibilidad de hacer dos cosas al mismo tiempo. De los ejemplos se puede derivar que quienes manifiestan poder hacerlo, sí comprenden el concepto de simultaneidad, excepto en un caso de primer grado, donde “alzar dos pesas” es percibido como hacer dos cosas a la vez.

Respecto a la memoria de eventos del pasado mediato, respondieron lo siguiente:

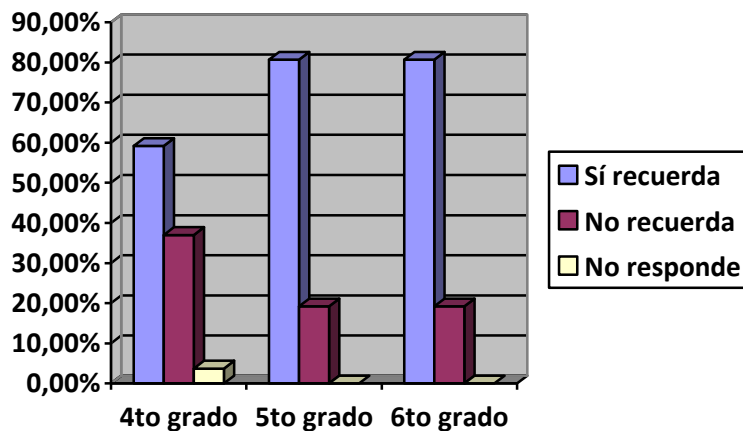


Gráfico 14: Porcentaje de niños y niñas de un centro educativo del Área Metropolitana que logra recordar eventos de la semana anterior, 2009

Como puede verse en el Gráfico 14, sobre eventos vividos la semana anterior, un porcentaje importante de los niños y las niñas de 4to a 6to grado recordaron qué hicieron la semana pasada; no obstante, de sus respuestas específicas habría que cuestionarse si, efectivamente, son actividades propias de la semana anterior o aquellas que forman parte de la rutina de todas las semanas, y por tanto no constituyen necesariamente recuerdos o memorias de eventos específicos de ese período. Pocos son los casos en que se mencionaron eventos puntuales, como paseos o actividades semejantes que sí podrían representar actividades concretas de esa semana en particular.

Según Piaget (1969), la memoria constituye un elemento importante en la construcción del concepto tiempo; Galvani (citado por Trepát y Comes 2002) por su parte, estiman que existen diversos tipos de memoria que se utilizan dependiendo de la naturaleza de las actividades. Podría ser que al vivir los niños y las niñas fundamentalmente “en el presente” los recuerdos de la semana anterior no están fácilmente accesibles, o que viven en una rutina que no cambia mucho de una semana a otra, en cuyo caso el factor principal no sería la memoria.

Respecto a las actividades favoritas identificados por ellos y ellas, es decir en qué prefieren invertir su tiempo, las respuestas indicaron una amplia gama de actividades, centradas la mayoría de ellas en recreación, deporte, compartir con otros; actividades que les brindan satisfacción, disfrute y descanso; mientras que otras como estudiar fueron mencionadas por poquísimos alumnos; y prácticamente ninguno citó “leer”. De nuevo se plantearía aquí la importancia de analizar el porqué el aprendizaje o la lectura no constituyen actividades atractivas para casi ningún niño o niña, evidenciándose así el divorcio enorme que la cultura costarricense le adscribe al aprendizaje o trabajo y al disfrute y la recreación; y por tanto, el tiempo que se invierte en cada una de estas actividades.

Cuadro 16

Actividades favoritas que mencionan los niños y niñas de 2° ciclo de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009 (frecuencia por grado)

Actividad favorita	4to grado	5to grado	6to grado
Jugar	5	4	4
Jugar futbol	0	4	2
Jugar play	3	2	0
Televisión	2	1	1
Estar con amigos o compañeros	0	0	4
Gimnasia, patinar, bici, correr	1	2	1
Cine, parque diversiones, mal	1	2	1
Estudiar	1	2	1
Pasear, playa	3	1	0
Arte; música, dibujo, canto	1	0	2
Eventos especiales	0	3	0
Familia	1	0	0
Otros: Internet, dormir, dar quejas	1	1	1
Nada / no responde	8	4	7
Total	27	26	26

De estas respuestas se hace evidente la enorme importancia que para los niños y las niñas aún en segundo ciclo tiene el jugar, ya que es en esta actividad en la que prefieren invertir su tiempo.

#### 4.3.5. Concepto de tiempo.

Para finalizar esta parte del cuestionario y después de haber contestado las preguntas consideradas anteriormente, se le preguntó, en forma directa, a los niños y a las niñas de los diferentes grados, ¿cuál era su concepto del tiempo?; a esta interrogante, en primer ciclo tuvieron algunas dificultades para responder como puede observarse en el gráfico siguiente :

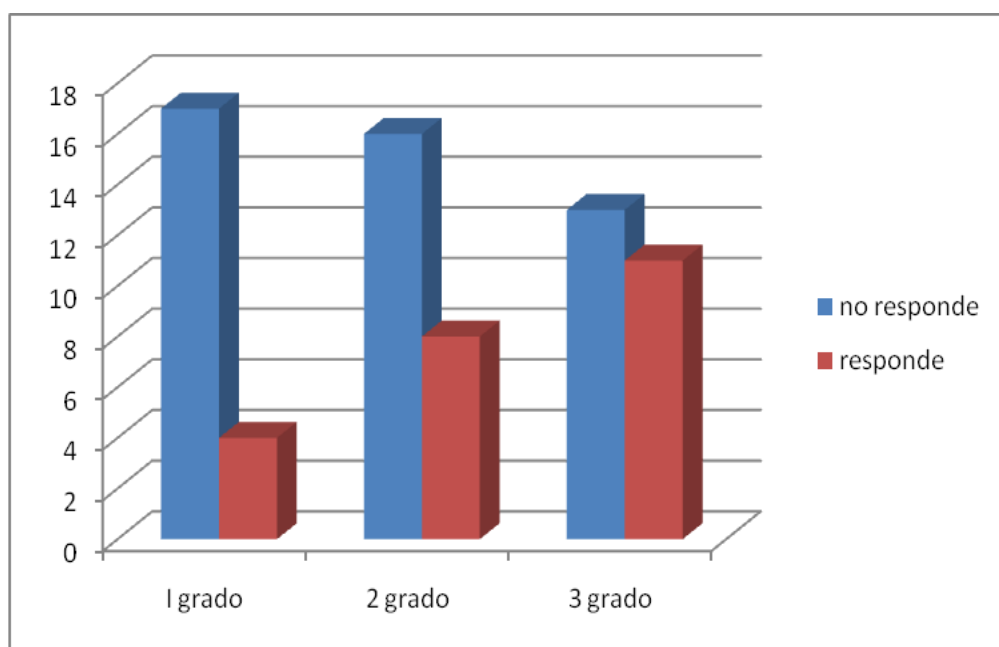


Gráfico 15 Capacidad para dar definición del tiempo según los niños y las niñas del primer ciclo de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009.

A continuación se detallan las definiciones que dieron los niños y las niñas de primer ciclo respecto al concepto tiempo.

Cuadro 17

Descripciones del concepto de tiempo dadas por los niños y las niñas de primer ciclo de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009 (frecuencias por grado)

Categoría emergente	Primer Grado	Segundo Grado	Tercer Grado
Paso del tiempo	1 Por lo que pasamos	0	1 El tiempo vuela
Valoraciones positivas	1 Cambiar a otro mundo	1 Lindo	1 Es lindo y pasa rápido/ es bonito
Horas y minutos	2	2 Las horas, los minutos y los segundos / 4 horas	0
El reloj	0	1	1
El día	0	2	0
Medición	0	1 Sirve para medir el tiempo	2 Me ayuda a saber qué horas y cuánto falta Algo que me dice qué horas estoy o debo estar
Actividades	0	1 Hacer la tarea y ver tele	2 Estudiando y jugando Si juego bola, que me tiempo para descansar
Otras	Todas de tercer grado:		
	1: Para mi el tiempo es la vida y las vidas de los demás	1: Es algo que hicimos en el pasado o que vamos a hacer en el futuro	1 Es para mi lo que falta entre el día y la noche y yo lo defino viendo la hora

Tal y como se puede evidenciar en el Cuadro 17, en los primeros tres grados fue interesante observar el avance en el desarrollo del concepto de primero a tercero; en el primer y segundo nivel, pocos niños y niñas lograron dar una definición del concepto. En primer grado, un alumno hizo referencia posiblemente a “viajar en el tiempo”; una al paso del tiempo y otra al reloj. En segundo, se enfatizó más bien la medición del tiempo y la asociación del tiempo con ciertas actividades, mientras que en tercero sí se evidenciaron

algunas definiciones ya elaboradas sobre el concepto de tiempo que van más allá de las apreciaciones hechas en grados anteriores.

En general, de las definiciones dadas por los y las estudiantes sobresalen las relacionadas con las horas y sus componentes, al igual que las referencias al reloj; y al tiempo como organizador de actividades; también, es concebido como algo que pasa y pasa y que “vuela”, asumiendo, especialmente, en esta última la noción de velocidad que Piaget (1969) tanto insistió como elemento clave en la comprensión del tiempo.

Particularmente, en lo que se refiere, a las últimas tres se puede destacar una noción más elaborada; es decir, el tiempo visto como la vida, el reconocimiento del pasado y el futuro y por otra parte, como una transición entre una actividad y otra. Estas respuestas indican que se tiene, aunque sea por unos pocos niños y niñas, un concepto incipiente y que podría considerarse, fundamentalmente, una construcción del niño niña, a partir de sus propias vivencias y la lectura de éstas.

Si bien para Piaget (1969) los niños y las niñas en estas edades, difícilmente, comprenden los conceptos de tiempo, distancia y velocidad, se observa que alguno de ellos intentan ya elaborar su propia definición.

En el segundo ciclo, como es de esperar, el porcentaje de estudiantes que logra contestar tiende a ser mayor que en el primer ciclo, como puede verse en el Gráfico 16, a continuación.

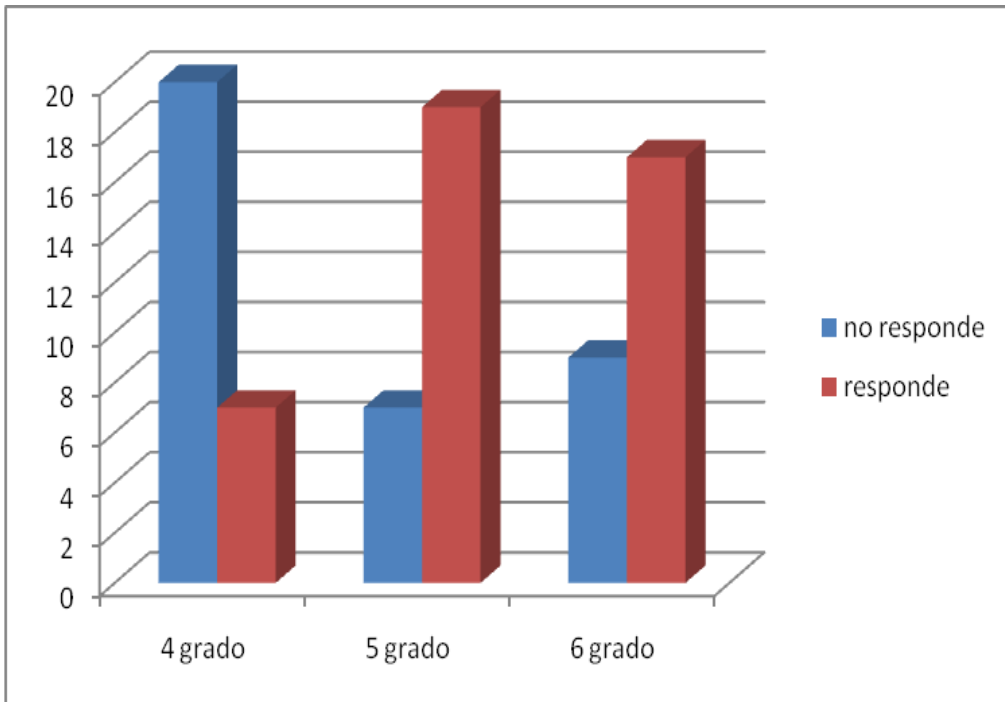


Gráfico 16: Capacidad para dar respuesta respecto a la definición de tiempo en segundo ciclo de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009.

Por otra parte, la capacidad para describir el concepto tiempo se incrementa conforme se avanza en edad y experiencia educativa, como puede verse en el siguiente cuadro



Cuadro 18

Descripción que dan niños y niñas del segundo ciclo de un centro educativo del Área Metropolitana respecto al concepto tiempo, 2009. (frecuencias por grado)

Categoría emergente	Total	Descripciones		
		4to grado	5to grado	6to grado
Paso del tiempo	6	Lo que dura un día, un mes y un año	Es donde transcurre todo / Algo que pasa y pasa Es un momento que pasa / Es lo que pasó en cada momento en el espacio	Algo que nunca se va a detener Son los momentos que uno pasa cotidianamente
Paso de las horas en el día	11	Para mí es que pasan las horas y se vuelve el día y después la noche Horas que pasan y pasan, pasan, pasan (repite 16 veces) El tiempo corre uno se queda dormido y ya han pasado horas de horas Muchas horas y horas que pasan	Para mí el tiempo son como 12 horas y después vuelve el mismo tiempo de las 12 horas pero es de noche El transcurso del día desde la una de la mañana hasta las 12 de la noche Es todo el día y la noche/ Es todo lo que pasa durante las 24 horas /es lo que duramos todo el día	Son para mí como muchas muchas horas Son horas y horas que pasan, es el día y la noche Son horas que pasan y pasan corriendo hasta que llega la noche y el próximo día
Horas, minutos y segundos	7	Para mí el tiempo son las horas, los minutos y los segundos Son las horas, minutos y segundos que pasan	Es la medida en que se miden los segundos, minutos y horas Son las horas, los minutos y los segundos (2)	Son minutos, horas y segundos que te pasan de un día a otro o de la noche al día Horas, minutos, segundos
Valoraciones positivas	4		El tiempo es algo maravilloso que Dios nos dio para poder orientarnos en lo que debemos durar haciendo cada cosa El tiempo es un regalo	Algo que no se debe desaprovechar El tiempo es lo que hace que nosotros podamos seguir adelante
Actividades	7		Es lo que dividimos para hacer varias cosas Es lo que a uno le dan para hacer algo Es un espacio que ocupamos para hacer actividades diarias Algo como un horario	Es el momento en que uno hace una cosa Es lo que me permite hacer más cosas ( el tiempo lluvioso) En el transcurso del días en el que hacemos muchas actividades Es cada momento, cada instante del cual hacemos distintas actividades
Otras	7	El tiempo es algo que pasa rápidamente o lentamente mediante segundos, minutos, horas, días, semanas, meses, años, lustros, décadas, siglos, milenios, etc.	Es lo que pasa todos los días, cada hora, cada mes Es tener un poco de tiempo para todos	Es algo importante en la vida con el que te guías, para hacer tus labores cotidianas o estar listo a tiempo (2) El tiempo para mí son las horas de la vida El tiempo es lo que dura

Una agrupación tentativa de las respuestas indica que se podrían identificar, entre otras las siguientes categorías respecto al concepto de tiempo que tienen los niños y las niñas entre el 4to y el 6to grados:

- la idea de paso del tiempo (entendido como movimiento, Piaget, 1969)
- la idea del transcurso del día y su proceso cíclico de día/noche/día, así como el paso constante de horas y horas (Escolano, 2002)
- la noción de horas, minutos y segundos, que posiblemente proviene de la instrucción que reciben y de la noción de medición del tiempo (Burni y otros, 2009)
- la visión del tiempo como un bien que debe ser valorado (Plakitsi y otros, 2000)
- la asociación del tiempo con la organización de actividades (Escolano 2002)
- las nociones más elaboradas vinculadas al ámbito personal y al impacto que el tiempo tiene en la vida de los seres humanos.

Si se analizan en forma integrada los dos cuadros anteriores, referidos al Primero y al Segundo Ciclos, es evidente el cambio que se va dando conforme se avanza en el sistema educativo respecto al concepto de tiempo y la variabilidad y profundidad de las definiciones; se podría decir que aparte del grupo relativamente importante que dice no saber qué es el tiempo, los niños y las niñas que contestaron ofrecieron su verdadera versión de lo que creen que es el tiempo: esto por cuanto, aparte de las respuestas centradas en el reloj, las horas, los minutos y segundos; las otras muestran una reflexión y elaboración propia de parte de los y las estudiantes que les permitió, proponer la variedad de categorías de respuestas que se propuso anteriormente.

De acuerdo con el Plan de Estudios Sociales de Primer Ciclo, el tema del tiempo se trata fundamentalmente en primer grado, abordando contenidos como antes-mientras, después, ayer, ahora, mañana; mientras que en segundo grado solamente se trata en Matemáticas lo referente al reloj, horas y minutos. En tercer grado no hay ningún contenido específico en Estudios Sociales referente al concepto tiempo; y en cuarto grado, la única referencia está incluida en el contenido referente al concepto de historia y tiempo histórico, en el cual se menciona la ubicación en el espacio y el tiempo. A partir de allí, en quinto y sexto no hay referencias específicas al concepto tiempo o alguno de sus componentes, solamente se proponen contenidos sobre historia, posiblemente porque se considera que ya todos los alumnos y las alumnas comprenden el concepto, posición que no necesariamente se evidencia en los resultados obtenidos.

Ante este panorama, es interesante observar que a pesar de que el “tiempo” prácticamente no se trata como tema en el sistema educativo costarricense, un número importante de niños y niñas, especialmente, en segundo ciclo logra elaborar una definición del concepto asociadas éstas a, prácticamente, todos los elementos considerados por Trepát y Comes (2002) en su tabla del componente del concepto tiempo.

#### **4. 4. Análisis de casos**

##### **Concepto tiempo:**

Además de la aplicación del cuestionario a los 148 niños y niñas de los 6 grados, se llevó a cabo una entrevista semi- estructurada con 10 estudiantes (5 niños y 5 niñas) de tres grados: segundo, cuarto y sexto.

Una de las preocupaciones emergentes a partir de la aplicación del cuestionario fue la cantidad de respuestas que implicaban desconocimiento, tales como “no sé”, “no me acuerdo” o simplemente que no respondían. Por tanto, en la realización de las entrevistas a profundidad se insistió en obtener ampliaciones o aclaraciones de las respuestas dadas; esto se logró en alguna medida, no obstante, muchos niños y niñas continuaron manifestando que no sabían o que no se acordaban.

Metodología utilizada para el análisis de casos:

El retomar la información caso por caso permite un análisis diferente al que se realizó en la primera parte de este trabajo y que tuvo como objetivo conocer la variabilidad y frecuencia de las respuestas. Al abordar las respuestas dadas por cada niño o niña en forma integral se ponen en evidencia contradicciones, explicaciones y razonamientos que no pueden ser comprendidos a la luz de los cuadros iniciales, aunque la información que estos contienen brinda un marco de referencia para el análisis de cada individuo. Esta es la riqueza de llevar a cabo un trabajo de diseño mixto, que aunque complejo y lento en su

procesamiento brinda información complementaria y fortalecida para comprender procesos de construcción y aprendizaje de conceptos, especialmente, dada la falta de estudios semejantes.

Considerando que en los cuadros generales descritos anteriormente que reflejan las principales tendencias, se aporta la información de los grupos completos, se mencionarán aquí los *principales elementos* de un grupo de casos, 5 niños y 5 niñas de 2°, 4° y 6° grados que fueron los seleccionados para participar en las entrevistas. Se hace referencia, particularmente, a las preguntas que se consideraron más valiosas de explorar en relación con concepto de tiempo, por lo cual se consideraron, principalmente, las siguientes sub-categorías del concepto tiempo:

- a)Razonamiento sobre día y noche
- b)Dominio general del reloj
- c)Noción de semana y mes y preferencias al respecto
- d)Nociones de duración
- e)Secuencias y simultaneidad
- f)Concepto de tiempo.

Se analizan a continuación los “casos”, iniciando con el segundo grado y separando y comparando las respuestas de hombres y mujeres cuando se observaron diferencias; al final de cada bloque se usó un análisis integrado contrastando lo encontrado con la teoría disponible. Cabe aclarar que, posiblemente, el término “caso” no es el más idóneo desde

la perspectiva de los derechos humanos, por tratarse de personas y no de “casos”; no obstante, se mantiene por ser la técnica denominada “análisis de casos”.

Asimismo, para facilitar la identificación de las subcategorías se utilizará la letra cursiva para señalarlas.

### **3.7.1. Casos de segundo grado: mujeres**

**Caso 1:** Esta niña considera *respecto a la noción día/noche*, que el día inicia a la 1 de la mañana y termina a las 6 de la tarde; y por tanto, el día es más largo que la noche; no obstante, cuando presenta su razonamiento al respecto, asocia noche a oscuridad y día a claridad; aunque anteriormente ha contestado que el día empieza a la 1 de la mañana, cuando evidentemente está oscuro. Aquí, parecieran confundirse en forma simultánea dos criterios, uno el de las horas y otro el tema oscuridad/ claridad; sin poder entrelazar los dos para construir un respuesta coherente; es decir, no logra considerar las dos dimensiones al mismo tiempo, característica del pensamiento pre-operatorio. Domina la mayoría de las preguntas *referentes al reloj y a la noción de semana y mes*, considerando favoritos aquellos días o meses en que no se va a la escuela; se encontró por tanto, la dicotomía marcada a favor del tiempo libre y el no disfrute del aprendizaje ni la estancia en la escuela. Sobre la *noción de duración*, las respuestas que brinda esta niña indican incertidumbre al respecto; en unos casos contesta “no sé”, en otros hace cálculos que parecieran poco reales (castigos que duran 2 minutos). Por otra parte, reitera la tendencia general a considerar el

tiempo en la escuela como lento y el tiempo de jugar como rápido. Domina claramente *secuencias* (como la matutina) y logra describirlas con amplitud. No parece conocer el concepto de *simultaneidad* ni tampoco logra brindar una *definición del concepto tiempo*; dice que “lo copió, pero no se acuerda”.

De la revisión de la información aportada por esta niña se podría señalar que se evidencian algunas respuestas que indican dificultad para considerar dos dimensiones o actividades al mismo tiempo; el razonamiento está asociado a experiencias perceptuales como claridad y oscuridad y a factores emocionales a favor del tiempo libre. No logra elaborar una definición del concepto tiempo, aunque evidentemente sí logra describir secuencias, hacer algunas estimaciones de duración y reconocer mediciones estándar del tiempo. Es importante señalar, también, que algunas de sus respuestas, al igual que de otras niñas, podrían ser resultado de la influencia ambiental y cultural; de lo que ellas escuchan del entorno.

**Caso 2:** La segunda niña presenta algunos razonamientos particulares *respecto a la noción de día y noche*; por ejemplo plantea que el día empieza a las 12:00 de la tarde y la noche a las 6:00 pm; no obstante, luego vuelve a ver el reloj y agrega que “*el reloj* no dice cuando empieza el día”; condición que pareciera presentarle un conflicto cognitivo que no tiene cómo resolver. Lo interesante es que luego, cuando se le pregunta cuál dura más (el día o la noche), dice que el día es más largo en el cuestionario, pero en la entrevista contesta que “igual, porque tienen igual 12 horas”. Es posible que entre la aplicación del cuestionario y la entrevista se haya dado alguna conversación con otro niño o niña o con docente, en la cual se haya analizado las respuestas dadas, pues cambió radicalmente su

respuesta. Aunque da como razón el tener 12 horas ambos, pareciera que eso se lo dijo otra persona, pues su respuesta espontánea original difiere, significativamente, de la que brinda al final. *Domina el reloj, los días de la semana y los meses del año*, pero no logra definir qué es un minuto y para contestar la pregunta sobre ¿cuánto falta para que llegue diciembre?, tiene que hacerlo con los dedos. Sobre las *fechas favoritas*, las asocia a experiencias sociales y familiares y a poder pasar tiempo con sus padres. De las preguntas sobre *duración*, solamente, contesta la referente a cuánto dura un castigo; manifiesta que dura un día y que eso es poco. Efectivamente, un castigo de solo un día no representa un período demasiado extenso y, posiblemente, por esta razón el castigo no es percibido como duradero. Su versión de *secuencias* es simple y escueta, considera que no puede hacer dos cosas al mismo tiempo y propone como *definición de tiempo*: “lo que pasa en todo el día, ejemplo: día y noche”.

De la síntesis de este caso, podría señalarse que al igual que el anterior, presentan formas de razonamiento que parecieran estar ubicadas en el nivel de la intuición más que de la capacidad operativa desde el punto de vista Piagetiano; es decir, ella responde sin hacer consideraciones de análisis y congruencia de la información y sus respuestas indican un nivel relativamente limitado del concepto tiempo, aunque sí logra dar una definición de índole concreta.

**Caso 3:** Esta niña, *respecto al día y la noche*, considera que el día empieza en la mañana y la noche a las 5 de la noche; que en la tarde es cuando el sol se esconde, después es el día y luego la noche, haciendo alusión al carácter cíclico de este fenómeno. Al interrogársele sobre cuál dura más contesta “el día, porque el sol sale primero”; denotando



una mezcla de criterios en su razonamiento, que pareciera tener más un carácter intuitivo-perceptual. Asimismo, no domina las preguntas *sobre el reloj, ni sobre el concepto de minuto, ni el número de meses en el año*. Tampoco, los conoce todos, dice que no lo sabe, pero agrega que “copia la fecha todos los días”. Responde que *prefiere* el viernes “porque después sigue el sábado”, y Diciembre “porque se celebra la Navidad” *Sobre la duración*, hace manifestaciones interesantes, de las cuales se puede deducir la relevancia que tiene el componente socio-afectivo en la dimensión del tiempo y su duración. Es decir, el paso de 5 horas durante las cuales está “entretenida” pasan “rápido” o se le hacen “poquito”; mientras que estar castigada se le hace una eternidad, dice ella que un castigo dura “toda la vida”, es decir, se hace interminable. Logra hacer *secuencias* relativamente extensas respecto a las actividades matutinas, pero no respecto al proceso de hacer tareas, dato que se repite en muchos otros casos. Sugiere esta información que, efectivamente, un número importante de niños y niñas no han aprendido (o no se les ha enseñado) una rutina para hacer sus tareas. Esta falta de información puede afectar, significativamente, tanto su actitud hacia la tarea como el resultado final, por lo cual sería importante que los y las docentes se tomaran un espacio de tiempo, periódicamente, para reiterarle a sus estudiantes los pasos a seguir para realizar los trabajos que se les asignan, incluyendo los posibles tiempos que estos requieren. Finalmente, en el cuestionario dice no saber *qué es el tiempo*, pero al insistirle en la entrevista, considera que el tiempo es cuando el reloj tiene una aguja en el 10 y otra en el 3; pareciera indicar 10:15 am; intenta leer el reloj de la investigadora.

En el caso de esta niña, las limitaciones en el dominio del concepto parecieran ser aún mayores que en las dos situaciones anteriores; existen dificultades hasta en la

memorización de días de la semana y de meses del año así como, en la comprensión del concepto duración; da, fundamentalmente, respuestas intuitivas.

**Caso 4:** Esta otra niña de segundo grado, considera que *el día* inicia cuando se levanta, a las 5 am y termina cuando cena, a las 6pm; y de primera entrada, considera que ambos duran lo mismo; no obstante indica que “siente que el día dura más porque hace más cosas en el día que en la noche”; domina con precisión las mediciones *del reloj, la semana y el mes*, y responde todas las preguntas sobre *duración de actividades*. Todas sus respuestas indican que pareciera ver pasar el tiempo “despacio”, sea viendo tele, ante un semáforo, en un castigo, en la escuela y cuando juega. Sobre *simultaneidad*, considera que dos cosas no se pueden hacer al mismo tiempo y no logra elaborar una *definición de tiempo*, solamente dice que no sabe. Las percepciones de esta niña parecieran indicar que contrasta lo que sabe con lo que vive, que percibe que el tiempo pasa lentamente la mayor parte del tiempo, y a pesar de que conoce muchos componentes del tiempo, no logra dar una definición de éste.

Esta niña logra contrastar la información factual con su propia experiencia respecto a ¿cuándo empieza el día?, y maneja con soltura información básica del reloj, la semana y el mes. También, logra contestar sobre duración y otros elementos pero no logra elaborar una definición de tiempo, a pesar de que se le da la oportunidad durante la entrevista.

**Caso 5:** Respecto *al día y la noche*, esta niña primero dijo que el día empezaría a las 7:00, luego en la entrevista corrige y dice que a la “1 cuando está durmiendo”; finalmente, contesta que la noche empieza a las 6pm, considerando que el día *dura* más porque es cuando “estamos despiertos”. *Domina parcialmente el reloj y define el minuto* en forma

interesante: “el minuto es la especialidad de la hora y el día”. *Conoce la semana y el mes con precisión.* No domina muy claramente el concepto de *duración* y tiende a valorar el paso del tiempo como “despacio”. Domina *secuencias* y *define el tiempo* como “había una vez”, haciendo referencia a la forma cómo inician muchos cuentos y al reloj.

De nuevo, se observó que en el caso de esta niña, hay un poco de confusión respecto a la información del día y la noche; no obstante pareciera lograr un dominio parcial de la mayoría de los componentes que se estudiaron vinculados al tiempo. En el caso de la definición del tiempo hace una asociación clara con los cuentos y una relación con el pasado “había una vez”, pero no logra elaborar una propuesta de definición.

### **Síntesis de las niñas de segundo grado**

En síntesis, los aportes de estas niñas, que aún son de corta edad, al tener todas 8 años, indicaron que la noción de tiempo que manejaron es aún producto de propuestas espontáneas, de carácter intuitivo, entre las cuales pueden identificarse algunas que dan indicios de asociaciones más elaboradas. Por tanto, desde el punto de vista de Trepát y Comes (2002), estas niñas se ubican entre el estadio del “tiempo vivido y el tiempo percibido”; en este último se está haciendo esfuerzos para ir comprendiendo el tiempo con mayor orden.

Siguiendo la propuesta de Trepát y Comes (2002), estas niñas dominan parcialmente el tiempo físico, pero principalmente el humano o existencial; o en palabras de Pozo (1999), el tiempo vivencial. Ya evidencian también haber desarrollado alguna noción no muy

precisa del tiempo convencional (Siegler, 1991). En general, pareciera que de las respuestas dadas, la mayoría de ellas podría ubicarse en el estadio II en el que se inicia la introspección sobre el concepto pero todavía con un carácter intuitivo y tentativo.

Se puede deducir, también, que pese a que en 1er grado se trata el tema del tiempo en forma simple, solamente las respuestas atinentes a las horas parecieran ser producto de la instrucción y la enseñanza; las demás, específicamente las asociadas a duración, ciclos, secuencias, entre otras, son resultado de la experiencia, espontaneidad o inventiva de las propias niñas.

### **3.7.2. Casos de 2do grado: varones**

**Caso 1:** Respecto a la *noción día/noche*, este niño señala que el día empieza a las 5 (“a las cinco parece de noche pero es de día”), y “a las seis se ve oscuro, termina a las 4”; aquí se nota el intento por combinar criterios de horas con criterios de claridad/oscuridad; además agrega que dura más la noche porque “empieza a las 6 y luego a la una y va así por eso dura”. Estas respuestas son muy interesantes porque evidencian el pensamiento del niño y no lo que se les trata de enseñar por repetición o memorización. Aunque, tal vez, el razonamiento no parezca “correcto”, indica que este niño hace sus propios análisis, a partir de su experiencia diaria y de la información que recibe del entorno, pero procesada a su manera. Además, domina los *elementos del reloj, la semana y el mes*; pero no logra dar

una *definición de minuto*. Muestra nociones de *duración y secuencias* con explicaciones lógicas, también, percibe el tiempo en la escuela como “lento” y el juego como “rápido”. Sobre *simultaneidad*, considera que es muy difícil hacer dos cosas al mismo tiempo. Al insistirle sobre la *definición de tiempo*, propone que el tiempo “es el día, el tiempo va, las horas van haciendo el tiempo”.

De estas apreciaciones puede plantearse que si bien este niño tiene solamente, un dominio parcial del concepto, sí logra expresar en palabras una definición muy interesante “las horas van haciendo el tiempo”, considerándose en esta explicación el componente dinámico que tiene el tiempo y, a la vez, la idea de que se va construyendo o acumulando conforme va pasando.

**Caso 2:** En este caso el niño afirma sobre el día y la noche, que el día comienza a la 1 am, “se levanta de día, a las 5am” y la noche empieza a las 6pm; considera que dura más el día porque “tiene más horas”. Es muy interesante observar la idea de más o menos horas, pues esta selección depende, también en este caso, fundamentalmente, de experiencias personales, como lo menciona la literatura científica al respecto. Este niño *domina el reloj, la semana y los meses, secuencias* y, parcialmente, lo relacionado con *duración*, pues afirma que un semáforo dura 30 minutos en cambiar y un castigo dura 1 minuto. A esta última cifra agrega que “poquísimo, porque nunca me castigan”. También, percibe el tiempo en la escuela como despacio y el tiempo jugando como rápido. Su *definición de tiempo*, al entrevistarle, fue “mucho tiempo para hacer las cosas”.

En el caso de este niño se observa que se conocen algunos componentes del concepto tiempo y otros no, y que la noción que se tiene está asociada al “tiempo para hacer cosas”.

Es decir, interpretando esta respuesta, pareciera que se asume el concepto de tiempo, principalmente, desde el componente de duración y acción.

**Caso 3:** Este niño repite como el anterior que *el día* empieza a la 1 de la mañana y la tarde a las 6pm. En este caso considera que dura más *la noche* porque “tiene tarde, noche y madrugada”. Domina el *reloj* y explica que un *minuto* es “un pedazo de una hora, 60 segundos”, evidenciando que comprende la noción. Domina *semana, mes* y *duración* excepto por el caso del semáforo (considera que dura 10 minutos y que es poco). Respecto a las *secuencias*, elabora listas detalladas de los eventos, y es el primer niño o niña que en este nivel hace una lista detallada del procedimiento para hacer la tarea (desde hacer la portada hasta hacer las preguntas). Estas respuestas detalladas de secuencias pueden tener que ver, en este caso particular, con el reconocimiento de todos los pasos para lograr un proceso, responder a una memoria más desarrollada o, también, a una mayor atención a detalles que la que se observa en otros niños y niñas de este nivel.

**Caso 4:** En este caso, el niño titubea al contestar las preguntas sobre el *día* y *la noche*; en ambas situaciones manifiesta que no sabe; luego propone “3 de la mañana con los rayos del sol” y “6 de la tarde cuando oscurece.” Estas respuestas plantean que quizás, para muchos niños y niñas, la asociación horas y ciclos del día/noche no están claros, puede ser porque nunca se les ha cuestionado sobre esto, no se les ha enseñado o porque aún no están en condiciones de comprenderlos en forma sistemática, pues gran parte de las respuestas, incluidas las de este niño, reflejan ese abordaje intuitivo casi como de adivinanza. Este niño, asimismo, tiene dificultades para identificar datos del *reloj*, ya que sus respuestas a estas preguntas no son correctas. Domina los *días de la semana* pero no los *meses del año*;

en las interrogantes sobre *duración* reitera respuestas de “no sé”, al insistirle responde “a veces mucho a veces poco”. De este grupo, es el único niño que considera que el tiempo en la escuela pasa rápido, muestra dificultades importantes para elaborar *secuencias* y respecto al *concepto tiempo* plantea: “no sé, 8 años es mucho tiempo, 60 años poco tiempo, más o menos”, lo cual pareciera reflejar una confusión bastante importante respecto al concepto tiempo.

**Caso 5:** Este niño asocia el inicio del *día* con tener que levantarse e ir a la escuela y la *noche* con que la mamá se va al gimnasio y lo cuidan los abuelos, es decir experiencias concretas y específicas; al consultarle ¿cuál *dura* más?, dice que la noche, pero no sabe por qué. Como diría Pozo (1999), se centra solamente en lo vivencial y según Trepát y Comes (2002) se ubicaría en el estadio del tiempo vivido. De acuerdo con lo que se le pregunta, evidencia noción de *duración* y *de secuencias*; sus respuestas y razonamiento son lógicos. Solamente él y otro niño consideran que pueden hacer dos cosas al mismo tiempo; en este caso “ver tele y hacer la tarea”, actividades que posiblemente no son compatibles por el tema de la distracción que se genera, pero que los niños y las niñas a menudo argumentan poder hacer *simultáneamente*. Finalmente, respecto al *concepto tiempo*, plantea que no sabe, luego al insistirle en la entrevista dice “que no tiene idea, que lo del reloj se lo enseñaron hace tiempo”!!!. De esta frase es interesante subrayar como los niños y las niñas entienden frases de la cotidianidad como “ya no hay más tiempo”, o “apúrese, se va a hacer tarde”, entre otras, pero no logran elaborar una definición o concepto de tiempo. Es decir, independiente de que sea a nivel consciente o no, el tiempo ejerce una influencia muy importante en la vida de los niños y las niñas, así como de todas las personas, pero en

muchos casos es vivido solamente a nivel existencial o vivencial, sin mayor análisis conceptual, sistemático o científico.

### **Síntesis de los niños de segundo grado**

A manera de comentario general, en los varones de segundo grado, todos de 8 años de edad, se evidencia de nuevo ese nivel intermedio de desarrollo del concepto tiempo que los ubica en el Estadio II de Piaget (1969) y entre el tiempo vivido y el tiempo percibido de Trepat y Comes (2002). Confirma lo que plantea Ben Levi (2000), en el sentido de que a pesar de los años que llevan de desarrollo intelectual, la comprensión de este concepto es poco precisa, dada su complejidad y alto número de conocimientos previos que se requieren para su construcción.

Es interesante, observar el interés de la mayoría de estos niños por dar una respuesta, en algunos casos más precisa, en otros menos. Pareciera que a pesar de no haber recibido mucha instrucción al respecto, sí han venido formando, a partir de sus propias experiencias, sus observaciones de ésta, sus reflexiones y análisis, una noción inicial en el proceso de construcción de este concepto.

### **3.7.3. Casos de Cuarto grado: mujeres**

Para el caso de cuarto y sexto grado se mantuvieron las mismas categorías de segundo, pero algunas preguntas tuvieron variaciones por considerarse demasiado simples para los y las estudiantes de estos niveles. Se agregaron: actividades de la semana pasada, fechas cercanas (día anterior y posterior).



**Caso 1:** Para esta niña, *el día* empieza a la 1am de la mañana, luego corrige a “cuando alumbra el sol a las 5am”; y *la noche* empieza a las 5pm “cuando está oscuro”; no obstante, reconoce que los dos duran igual, 12 horas cada uno. Esta niña domina las nociones *del reloj, meses, duración* (excepto el caso del semáforo), *secuencias* y recuerda actividades de la semana pasada. Confunde el concepto de antier, pero sí manifiesta poder hacer dos cosas a la vez. De todos los 148 estudiantes participantes, esta niña elabora la definición más precisa de lo *que es el tiempo*: “El tiempo es algo que pasa rápidamente o lentamente mediante segundos, minutos, horas, días, semanas, meses, años, lustros, décadas, siglos, milenios, etc.” Este es el único caso de todos los y las participantes de todos los niveles, en que se mencionan espontáneamente lustros, décadas, siglos y milenios, y además, en el orden correcto. Esta “excepción” es muy interesante pues confirma que a esta edad es posible, aunque no común, que una niña pueda hacer la descripción anterior sin equivocaciones; evidentemente, es una definición fundamentada en la concepción de medición del tiempo, pero representa, desde esta perspectiva, la descripción más integral de esta naturaleza que se obtuvo en todo el estudio. Implica que es posible a los 10 años, que es la edad de esta niña, comprender la dimensión cuantitativa, métrica o convencional del tiempo. Aunque de la respuesta no es posible inferir una comprensión total del concepto, la definición dada por esta niña incorpora el carácter dinámico del paso del tiempo, al igual que su estructura organizativa. Se evidencia lo que dice Siegler (1991), en cuanto a que para dominar el tiempo convencional se requiere de tres tipos de representaciones: asociativas, listas ordenadas e imágenes mentales (p.233).

**Caso 2:** Esta niña refiere que *el día* inicia a las 5 am “cuando sale el sol” y *la noche* a las 5pm “cuando sale la luna”. En el cuestionario contesta que el día *dura* más porque tiene más horas, pero en la entrevista cambia la versión porque los dos son iguales; se estima que también en este caso debe haberse dado una conversación posterior a la aplicación del cuestionario, que cambió el criterio original, aunque preocupa un poco si se da, efectivamente, un cambio a la comprensión de lo que originalmente se creyó. Esta niña no logra describir *un minuto*, *sí reconoce meses y duraciones*. Tanto ella como la niña anterior, visualizan el tiempo de la escuela como “lento” y cuando están jugando como “rápido”. De nuevo, se reitera aquí la importancia que tiene desde el punto de vista psicológico (Piaget, 1969), o interno (Stairways of the Mind, 1996-2002) como se vive el tiempo; pues muchos de los niños y las niñas, como se vio en los datos cuantitativos, perciben el tiempo en la escuela como “lento”, lo cual posiblemente implica que éste se hace más largo, tedioso y aburrido; mientras que cuando juegan, el tiempo pasa “rápido”; es decir no se nota su duración. Por ende, la valoración que ellos y ellas hacen de la velocidad no parece depender tanto de lo racional o convencional, sino de la vivencia y el disfrute, como se observó, también, en los datos globales. En este sentido, cabe resaltar la necesidad de que el trabajo didáctico considere la incorporación de elementos lúdicos y dinámicos, que promuevan el interés e involucramiento de los niños y las niñas en el aprendizaje.

Menciona *actividades de la semana anterior*, y reconoce *fechas* cercanas (antier y pasado mañana) claramente. Puede elaborar secuencias simples y considera que sí puede *hacer dos cosas a la vez*. En el cuestionario contestó que no sabía *que era el tiempo*, al volvérselo a preguntar en la entrevista contesta que “no sé, son las horas que pasan”.

**Caso 3:** Esta niña dio respuestas muy escuetas, según ella, *el día* “inicia en la madrugada” y *la noche* a las 7pm, responde las preguntas más simples relacionadas con los días y meses, pero no contesta qué es *un minuto*, dice no saberlo. Sobre la *duración* de las clases, esta niña menciona que la lección de Ciencias se hace menos larga pero la de Estudios Sociales dura más, aunque ambas duren el mismo tiempo real (80 minutos, según ella), reiterándose así lo dicho anteriormente sobre el tiempo subjetivo. Ella es la primera entre todos los niños y las niñas que afirma que el semáforo dura segundos; percibe el tiempo en la escuela como rápido y lento cuando juega, al revés de la mayoría de los otros(as) estudiantes. Otra explicación puede tener relación con factores de género, al ser el juego de las niñas usualmente más calmado que el de los niños. No se logra ubicar en las *fechas* y es la única de estas cinco niñas, que considera que no puede *hacer dos cosas a la vez*; finalmente, respecto a la *definición de tiempo* contesta “no sé” y no muestra interés en elaborar ninguna idea, vuelve a ver para otro lado. Esta no disposición a colaborar solamente se dio en este caso de los 30 entrevistados, posiblemente, por desconocimiento, no voluntad para hacer el esfuerzo de pensar o por temor a equivocarse.

**Caso 4:** Esta niña de 4to grado plantea que *el día* empieza a la 1 am y *la noche* a partir de las 6 pm; considera que “*dura* más el día porque empieza desde la 1 am y dura como hasta las 3 o algo así; reconoce el reloj correctamente y la noción de mes y su secuencia, así como la noción de *duración* según las preguntas que se le formularon. Ubica bien *fechas* y elabora *secuencias* de eventos con claridad. Puede *hacer dos cosas al mismo tiempo* y define el tiempo como “la base de una historia”, aunque no logra explicar claramente lo de base. Efectivamente, el “había una vez...”, es una forma en la que los niños y las niñas escuchan sobre el tiempo desde que están de corta edad; es una forma

que no establece un tiempo definitivo pero que sí alude claramente al pasado, y constituye la frase inicial de muchos cuentos que se le leen a los niños y las niñas en los hogares o centros educativos.

**Caso 5:** Esta niña formula una serie de *razonamientos respecto a que el día es más largo* porque entra a la escuela “a las 7 hasta las 2:20”; y además “porque empieza a las 6 am hasta las 12:30 am”; es evidente que intenta dar una justificación pero se observa todavía confusión en relación con las horas y las actividades. Conoce bien *el reloj y los meses*, las respuestas sobre *duración* son posibles; reconoce *las fechas* y como las demás, recuerda *eventos de la semana pasada*. Considera que *sí puede hacer dos cosas a la vez* y define el *tiempo* como “pasar haciendo cosas cuando pasan las horas”. También en este caso, al igual que en otro descrito anteriormente, la niña hace referencia al paso del tiempo asociado a actividades como secuencias de eventos que se viven, tanto en el plano cultural-social como personal- psicológico, y que configuran la noción de tiempo experiencial o vivencial, que caracteriza a la mayoría de las respuestas dadas por los y las estudiantes.

### **Síntesis de las niñas de 4° grado**

En resumen, en comparación con las niñas de 2° grado, estas de mayor edad, demuestran un mayor conocimiento de los tiempos convencionales, logran hacer estimaciones más precisas de la duración de ciertos eventos, pero todavía no se evidencia lo que Piaget (1969), plantea como reversibilidad operativa. Es decir, logran hacer, al igual que algunos pocos de 2° grado, una asociación entre fenómenos del día y horas específicas, pero no logran realizar el razonamiento inverso, que es lo que permite corregir y dar una

respuesta más precisa. Por ejemplo, cuando una de ellas dice que el día es más largo porque “entra a las 7 y sale a las 2:20”, está en el estadio del tiempo vivido, sin poder separar la vivencia per se de la “razón” de la duración del día.

También, se observa imprecisión o duda en algunas de las respuestas, pudiendo decirse que este grupo de niños se encuentra en el Estadio 2, aunque algunos demuestran dominio parcial de habilidades del Estadio 3 (Piaget, 1969), o tiempo percibido de Trepát y Comes (2002). Podría decirse, entonces, que están en proceso de transición de un nivel al otro.

No obstante estas diferencias, sobresale el caso de la niña que logra ir desde “segundos, horas, minutos hasta siglos” con una secuencia perfecta. Es difícil saber quién se la enseñó, pues ella la anota espontáneamente en el cuestionario, lo que sí queda claro es que sí es posible que niños y niñas de 4° grado conozcan, al menos de memoria, la secuencia del tiempo cronológico o convencional. (Siegler, 1991; Trepát y Comes, 2002).

#### **3.7.4. Casos de 4to grado Varones**

**Caso 1:** Este niño manifiesta que el *día* inicia a la 12:00 am y la *noche* empieza “cuando se mete el sol”, se evidencia que para un caso recurre a la explicación del *reloj*, pero para la otra, utiliza los fenómenos que cambian en el día. Domina las preguntas sobre el *reloj*, así como las relacionadas con *duración*, a las cuales brinda explicaciones lógicas. Considera, como muchos niños y niñas que un castigo de una semana es “mucho” y percibe que el tiempo en la escuela pasa “despacio” mientras que cuando juega pasa “rápido”.

Reconoce *fechas* correctamente, puede hacer *secuencias amplias* y considera que *sí puede hacer dos cosas a la vez*. No sabe dar una definición de *qué es el tiempo*, manifiesta “no sé si lo han hablado”, refiriéndose a que aparentemente, no se lo han enseñado en la escuela. Es interesante notar que para muchos niños y niñas si no se lo han enseñado “no se sabe”, mientras que otros logran elaborar, a partir de sus propias experiencias o su propia capacidad creativa, algún tipo de respuesta, correcta o no, y además estos últimos se sienten lo suficientemente capaces de decirla.

**Caso 2:** Este niño afirma categóricamente que el *día* tiene más horas, que empieza en la mañana y que la *noche* dura de las 7:00 am hasta las 12:00. Aquí se puede mencionar otro elemento a tomar en cuenta en la construcción de la noción de día y es que para algunos niños o niñas, a pesar de que la pregunta “¿cuándo empieza el día?” va seguida inmediatamente de “¿cuándo empieza la noche?” se observa confusión en cuanto a la noción de día/ noche confundiéndola con la idea de día de 24 horas; confundiendo en algunos casos una noción con otra. Además, se nota que el niño no conoce bien la secuencia de *los meses*, aunque sí tiene noción de *duración, de fechas y de secuencias*, inclusive elabora el relato con “primero... segundo...”. Considera que *sí puede hacer dos cosas a la vez* y da varios ejemplos, más que la mayoría de sus compañeros. En el cuestionario, primero dice no saber *qué es el tiempo*, pero luego al insistirle en la entrevista, indica que “es lo que hacemos, tenemos, lo que nos pasa”, que es un intento de proponer una definición. Se observa que en estos dos casos se da cierta dificultad para verbalizar las ideas o para poder expresar lo que se piensa. Podría suceder que dado que la mayor parte de la experiencia educativa formal es transmisión y repetición de información, cuando se

pregunta sobre un concepto del cual no se les ha hablado, se presentan serias limitaciones para pensar por sí mismos, aún cuando se les insisten durante la entrevista.

**Caso 3:** Este niño de 4to grado considera que *el día* empieza a la 1 de la mañana y la *noche* a las 12pm; y estima que “el día igual dura aproximadamente 12 horas”, siendo uno de los pocos que responde que ambos períodos son iguales. En esta situación, el niño inicia muchas respuestas con “no sé”, luego hace referencia a una respuesta; por ejemplo intenta calcular los *minutos* en 2 ½ horas, pero al final, no lo logra. También, en este caso, pareciera darse una indisposición a pensar sus respuestas, pues a veces al intentarlo, responde bien pero otras veces en realidad está adivinando y se equivoca. Algunas estimaciones de tiempo que brindan son lógicas, otras no. Del mismo modo responde, también, a las preguntas sobre *duración, secuencias, simultaneidad y hasta a la definición de tiempo*. A esta última señala que “No sé, es el pasado, el presente y el futuro”, se observa que sí tiene una noción tentativa del concepto, a pesar de que en varias de las preguntas muestra incertidumbre. La idea de pasado, presente y futuro constituye uno de los componentes del concepto tiempo, como lo describen Trepát y Comes (2002); al referirse a este como la noción de “orientación” (p.55). Para poder saber si el niño o niña lo domina en todo su alcance, habría que profundizar aún más en la explicación. El problema que se presentó durante las entrevistas para lograr mayores explicaciones fue que al pedir las, el niño o niña contestaba lo mismo, e inclusive cuestionaba al entrevistador con un “¿no entiende?”.

**Caso 4:** Este niño estima que el *día* inicia “cuando sale el sol”, a las 6:00 y la *noche* a las 7:00 “cuando oscurece”. Luego en el cuestionario considera que el día *dura* más porque

“la noche pasa rápido pero el día dura más”. Se observa el carácter tentativo e intuitivo de su respuesta. A varias de las otras preguntas da respuestas incompletas, tiene dificultad con el reconocimiento de detalles del *reloj*, la secuencia de *meses*, pero sí logra enlistar las actividades diarias en *secuencias lógicas*. En el cuestionario contestó que no sabía dar una *definición de tiempo*, pero al entrevistarlo indica que “cuando aprovecha para jugar, ver tv, salir con la familia, hacer tareas”. Se reitera aquí la noción de tiempo como “actividades que pasan centradas en el mismo”, se nota que las respuestas corresponden fundamentalmente al Estadio del tiempo vivido (Trepát y Comes, 2002).

**Caso 5:** Este niño, también, indica que el *día* empieza a las 6 am y la *noche* a las 7pm; pero estima que el día *dura* más, aunque no logra dar una explicación al respecto. Puede dar respuestas correctas sobre el *reloj* y la secuencia de *meses*, no obstante, las estimaciones de *duración* no son muy lógicas; por ejemplo menciona que un semáforo dura 15 minutos en cambiar. También para él, el tiempo en la escuela pasa “despacio” mientras que mientras juega pasa “rápido”. Tiene algunas dificultades con *fechas* y tiene una noción de *secuencias* simples. Al preguntarle sobre el *concepto de tiempo* manifiesta “horas que pasan y pasan y pasan” y repite varias veces hasta terminar riéndose. Enfatiza por tanto, la noción de temporalidad, concibiendo el tiempo como un fenómeno que pasa y pasa y continúa pasando; mezclando en este sentido la idea de que el tiempo pasa y pasa (sugiriendo variabilidad), pero al mismo tiempo continua siempre pasando (permanencia del cambio). Es interesante como esta definición pareciera reflejar una combinación de ambos elementos, aunque éstos a primera vista parecieran contradictorios.



## **Síntesis de los varones de 4to grado**

En general, en el caso de los varones de 4° grado pueden observarse oscilaciones y diferencias en el dominio de los diversos componentes del concepto tiempo. Si bien pueden contestar algunas preguntas, estas tienden a ser aún tentativas, evidenciarse que el concepto no está logrado, aunque sí hay raíces incipientes para su desarrollo. De las respuestas queda manifiesto que la repetición, posiblemente por no ser significativa o pertinente, tampoco redundará en aprendizaje duradero, por lo cual tampoco la memoria registra los datos referentes a periodos de la historia o efemérides. Por tanto podría decirse que al menos para estos grupos ni los organizadores (Brenes 1996) ni los andamiajes (Vigotsky, 1978) existen o están siendo efectivos; cabría cuestionarse si efectivamente se están enseñando dichos conocimientos.

Se reitera, por otra parte, el carácter subjetivo y circunstancial de la noción de duración, pues la extensión y velocidad del paso del tiempo depende de la actividad misma y no de los minutos y horas transcurridas en el reloj (Plakitsi y otros, 2000). Si se dan algunas respuestas más exactas y precisas que en 2° grado, pero aún se nota que el grado de comprensión es muy limitado. Como menciona Goris (2006), a veces se cree que es sencillo construir el concepto de tiempo, pero se requiere de mucha experiencia y sistematización para lograrlo.

### 3.7.5. Casos de 6to grado Varones

**Caso 1:** Para este alumno de 12 años, el *día* empieza “cuando sale el sol” y la *noche* “es cuando sale la luna”, cuando se le interpela que pasa cuando no hay luna, dice que “cuando oscurece”. Considera que “los dos *duran* iguales, los dos tienen 12 horas”; es decir, porque tienen igual número de horas. Conoce bien las respuestas de las preguntas sobre el *reloj*, *los meses y sus secuencias* y *la noción de duración*. Recuerda *eventos anteriores* y domina las fechas sobre las que se le pregunta. Puede hacer *secuencias* de actividades; considera que *no puede hacer dos cosas al mismo tiempo*; *define el tiempo* en la entrevista como “algo que nunca se va a detener, porque la tierra sé que da vueltas”

En este caso, el niño parece hacer referencia a que “como la tierra da vueltas, los ciclos del día nunca se van a detener”, asociando un fenómeno físico con su explicación de la idea que tiene de tiempo, visto éste como un fenómeno incesante, permanente, indefinido y pareciera infinito. De nuevo, a pesar de que, posiblemente, nunca se le ha enseñado, o no recuerda la definición de tiempo, sí es capaz de construirla, a partir de otros aprendizajes.

**Caso 2:** En el caso de este niño de 11 años, el *día* empieza a las 5 de la mañana y la *noche* a las 6pm; considera que la noche *dura* más, “porque es más oscuro”; posiblemente a nivel personal la noche es percibida como más larga, aunque la respuesta evidencia un pensamiento asociado al estadio del tiempo vivido de Trepát y Comes (2002). Domina claramente lo referente *al reloj*, *los meses*, *la duración de actividades*, *las fechas* y *las secuencias de actividades simples*. Finalmente, *define el tiempo* como “lo que dura. Tiempo es lo que está pasando”.

Es interesante observar que en general, los varones dan respuestas más escuetas y puntuales que las niñas, quienes tienden a extenderse en sus explicaciones. Esta diferencia puede deberse al mayor desarrollo de la habilidad verbal que tiende a darse en las mujeres versus los hombres.

También, en este caso se propone una definición que en sí misma es contradictoria, pues plantea lo que “dura” y lo que “está pasando”, al mismo tiempo. Lo que demuestra que para 6° grado sí se está logrando una construcción más abstracta del concepto. Esta naturaleza compleja del tiempo es posiblemente lo que dificulta su comprensión, aún para el mundo adulto.

**Caso 3:** Este otro niño considera que el *día* empieza a la 5am y la *noche* a las 7pm, y dice que la noche tiene 12 horas, no obstante, estima que el día *dura* más, dando como razón que “estoy más activo”. De nuevo pareciera que el razonamiento se mantiene en el plano de experiencia personal, con un nivel de razonamiento de nivel intuitivo, y de tiempo vivido; pues no logra tomar en cuenta, al contestar en forma simultánea, dos piezas de información que el mismo produce, al decir que la noche tiene 12 horas y que hay 24 horas en el día. Aún, en este caso, de un niño de 12 años, no se ha logrado llegar al nivel operativo, pues si reflexionara sobre lo que está diciendo, se daría cuenta que alguno de sus argumentos no es válido. Sí se evidencia que domina lo evaluado en relación con el *reloj*, *las secuencias*, *fechas* y *la duración* de eventos; al revés que otros, considera que en la escuela el tiempo pasa rápido y que mientras juega pasa despacio; además sí considera que puede *hacer dos cosas al mismo tiempo*. Por otra parte, respecto a su *definición de tiempo* en el cuestionario anota que “no sabe”, luego cuando se le entrevista menciona que el

tiempo es “el momento en que se están realizando las actividades”, señalando con esta definición que tiene una idea del tiempo como momentáneo, presente e inmediato; diferente a las nociones de cambio y permanencia identificadas en otros casos.

**Caso 4:** En este caso, el niño considera que el *día* empieza de las 6:00 a las 11:30 y la *noche* de las 12:00 a las 8:00 de la mañana; una percepción diversa de otras que se han mencionado. Estima, además, que la noche *dura* más, “porque se disfruta mas”. Se le dificulta el manejo de tiempos del *reloj*, *meses del año*, *secuencias* y *duración*, lo cual señala que no porque se haya avanzado en el sistema educativo formal, se dominan estas nociones; también para él el tiempo en la escuela pasa “despacio” y jugando pasa “rápido”. No logra describir eventos de la *semana anterior*, pero si conoce *fechas* cercanas. Sobre *secuencias*, responde que no tiene ningún orden para hacer sus actividades y que sí puede hacer *dos cosas al mismo tiempo*. Finalmente, a pesar de insistirle dice que no sabe *qué es el tiempo*.

**Caso 5:** Para este estudiante, el *día* empieza a las 6am y la *noche* a las 6pm, y estima que *duran* igual “porque son 24 horas y el día dura 12 y la noche 12”, evidenciando un razonamiento más operativo que algunos de los casos anteriores. Domina las nociones del *reloj*, *los meses* y *sus secuencias*, las preguntas sobre *duración* y las *fechas*, así como las *secuencias* de actividades que realiza. Estima que puede hacer *dos cosas al mismo tiempo* y su *definición del tiempo* es “es lo que nos hace que nosotros podamos seguir adelante no paramos” y agrega “no hay tiempo para retroceder para atrás”, evidenciándose en este caso el dominio de lo operativo, de la reversibilidad y la comprensión del pasar del tiempo.

## **Síntesis de los varones de 6to grado**

En resumen, respecto a los casos de los varones de 6° grado, se pueden observar importantes diferencias individuales, se dan desde situaciones en que las respuestas siguen siendo intuitivas y pre-operatorias (como en casos 2 y 4) hasta otros en los cuales se proponen ideas elaboradas y razonamientos de carácter operatorio (como en caso 2 y 5).

Es notorio que para algunos componentes del concepto tiempo como el reloj, el mes, las secuencias y la duración, las respuestas indicaron que los niños logran cada vez mayor precisión y dominio de éstas, pero se pueden identificar otros componentes del concepto tiempo, en los cuales muchos de ellos continúan aún en niveles de pensamiento que podrían considerarse por debajo de lo esperado para estas edades, especialmente, si se contrastan con los resultados de otros países.

Según Piaget (1969) el dominio del concepto tiempo a nivel operacional no se logra hasta los 7 años, Goris (2006) por su parte, considera que se requiere aún más tiempo, pues como propone Cockburna (1998) tiempo es un concepto abstracto y complejo.

De nuevo, es importante recordar que si bien las propuestas paradigmáticas del Plan de Estudios dicen ser constructivistas y significativas, en la práctica esto no es así, y en el caso del concepto de tiempo lo que se trabaja es mínimo, fundamentalmente, el dominio del reloj y el calendario. Lo demás depende de la capacidad de análisis, sistematización y aprendizaje que los niños hacen de su experiencia diaria.

### 3.7.6. Sexto grado Mujeres

**Caso 1:** Esta joven de 12 años, afirma que el *día* “empieza cuando el sol sale”, y la *noche* “cuando la luna cae”; ella considera que el día es más largo “para trabajar”; domina lo relacionado con el *reloj, los meses y su secuencia, la noción de duración, las fechas, secuencias*. Manifiesta además que puede hacer *dos cosas al mismo tiempo*; y su *definición del tiempo* es “son horas que pasan y pasan corriendo hasta que llega la noche y el próximo día”. En el caso de esta niña pareciera que sus respuestas reflejan un dominio importante de los componentes principales del tiempo; ha construido una noción de “paso del tiempo” que está vinculada a la idea de Piaget (1969) de velocidad “pasa corriendo”. Además, tienen una concepción cíclica de los días y las noches y su sucesión continua, evidenciando una construcción del concepto tiempo bastante elaborada.

**Caso 2:** Esta niña indica que el *día* “empieza cuando sale el sol” y la *noche* “cuando se esconde el sol descansa; *dura* más la noche”, aludiendo a algunas explicaciones de carácter animístico; es decir, no solamente intuitivo sino también, de niveles preoperatorios en otros sentidos. Las respuestas de esta niña indican que su dominio de las nociones de *reloj, duración y recuerdo de eventos pasados* es parcial; mientras que logra contestar con mayor precisión preguntas vinculadas con la *secuencia* de meses, *fechas, secuencias* de actividades; y finalmente *define el tiempo* como “algo que no se puede desaprovechar”. En este caso se presentan explicaciones mixtas, en cuanto a que algunas hacen referencia a aspectos concretos y físicos y en otras respuestas, como la definición de tiempo, la niña hace aportes diferentes a otras niñas. No es posible afirmar si este es su

criterio propio o si alguien le ha señalado esta idea; pero su respuesta indica que está de acuerdo con ella, aunque esta respuesta tenga más un carácter valorativo que cognitivo.

**Caso 3:** Esta joven contesta lo relacionado con el *día y la noche* basado en las horas; indica que el día empieza a la 1 de la madrugada, luego anota “7-12 de la noche / 1-6 de la tarde / 6-12 día / 12-5 madrugada”; es decir da una respuesta diferente a todos los demás niños y niñas en el sentido de que divide el día en bloques de tiempo, contestando luego que la noche empieza a las 6 de la tarde y que el día y la noche duran lo mismo. Domina las nociones del *reloj, los meses y su secuencia*, las preguntas sobre *duración* con respuestas lógicas; también para ella el tiempo en la escuela pasa despacio y cuando se juega, rápido. Describe *secuencias* con detalle y considera que puede *hacer dos cosas al mismo tiempo*. Finalmente su *definición del tiempo* es “el transcurso del día en el que hacemos muchas actividades”, relacionando entonces, el concepto con la acción, adoptando la idea de secuencia y de paso del tiempo, es decir, la noción dinámica de éste. Esta niña, también, hace una propuesta de distribución del día que es innovadora en cuanto a la aportada por sus compañeras; esto es, lo divide en bloques de tiempo, evidenciándose otra forma de combinarla.

**Caso 4:** Para esta niña *el día* empieza a las 12:00 am y *la noche* a las 7:00 pm, al preguntarle *¿cuál dura más?* contesta: “los dos” y al pedirle que explique indica “tienen las mismas horas....creo”. Domina algunos aspectos del *reloj, la secuencia de meses, y de duración*, aunque en algunas de las preguntas vinculadas con este último tema, las respuestas no son muy lógicas. Reconoce *fechas*, puede describir *secuencias* en forma simple y sí considera que puede *hacer dos cosas al mismo tiempo*. Su respuesta a la

*definición de tiempo*, “no sé, uno ve el reloj, cuánto tiempo tiene para hacer las cosas” y agrega que de eso no les hablan. De nuevo en este caso queda claro que el tema del tiempo no forma parte del currículo que se desarrolla en el aula, pese a que casi toda la experiencia escolar (lecciones, recreos y otras actividades) están marcadas por el tiempo. También, se evidencia en este caso, como en algunos otros, casi un reclamo de la niña del porqué se le pregunta sobre algo que no se le ha enseñado, aludiendo a una dicotomía entre lo formal y lo no formal, en la cual pareciera que uno no nutre al otro en lo que se refiere a la construcción de conceptos. Esto sucede pese a que se reconoce que la construcción de conceptos se inicia con los conocimientos experienciales que cada niño o niña tiene en su vida diaria, por lo cual podría decirse que al no relacionarse ambas fuentes, se mantiene un “divorcio” entre uno y otro que no favorece el avance y consolidación del conocimiento.

**Caso 5:** En este caso, la niña contesta que el *día* inicia a la 1:00 am y la *noche* a las 6:00 pm, se evidencia, como en casos anteriores, la confusión con el concepto de día como día del mes o año, y no contrasta día como noche; es interesante notar también que, al igual que esta niña, varios niños y niñas contestan que el día comienza a la 1:00 pero ninguno hace referencia a lo que pasa entre las 12:00 pm y la 1:00 am. Pareciera que ese “rato” no es muy reconocido por los niños y las niñas, por lo que los primeros 59 minutos no quedan claramente identificados. Esta niña domina nociones *del reloj, de los meses, de duración, fechas y secuencias de tiempo*. Puede hacer *dos cosas al mismo tiempo* y define *el concepto de tiempo* como “es cada momento, cada instante del cual hacemos distintas actividades”, retomando de nuevo la idea de tiempo y acción.



## **Síntesis de las estudiantes de 6° grado**

También, en el caso de este grupo de niñas son evidentes las diferencias entre ellas, y entre ellas y las niñas de grados inferiores, se observa un avance notorio en el dominio de algunos componentes del concepto tiempo en relación con las niñas de niveles inferiores. Por otra parte, también, se observan diferencias intra-individuales, que podrían explicarse por el concepto de “decalage” descrito por Piaget (1969), en cuanto a que una niña conoce algunos elementos del concepto tiempo pero otros no; han sido pocas las niñas o los niños que dominan casi todos los componentes a cabalidad. Es decir, se va dando como propone Prepat y Comes (2002) una negociación o equilibrio entre el tiempo físico y el tiempo humano, manteniéndose con fuerza todavía el factor personal (como refería Einstein, citado por Piaget, 1969) y experiencial de Siegler (1991). Se va dando un mayor acercamiento al tiempo convencional, pero aún se observa que la comprensión simultánea de tiempo, distancia y velocidad no es una tarea simple aún para quienes se suponen, se encuentran en un nivel operatorio de razonamiento. Podría plantearse, entonces, que aún en 6to grado están en proceso de adquirir este concepto, y que para quienes ya van para el colegio, no dominar claramente algunos de los componentes del concepto puede llegar a representar una dificultad ante los retos que enfrentan en secundaria, donde la organización del tiempo es un asunto trascendental para lograr el éxito académico.



#### 4.4. Análisis de resultados sobre el concepto Historia

En el caso de la presente investigación, el concepto de historia fue analizado desde las siguientes variables derivadas:

4.4.1. Historia personal

4.4.2. Historia familiar

4.4.3. Historia de la comunidad y provincia

4.4.4. Historia de la escuela (contenido incluido en plan de estudios)

4.4.5. Percepción del futuro

4.4.6. Efemérides de Costa Rica

4.4.7. Tradiciones y símbolos

4.4.8. Historia de Costa Rica

4.4.9. Historia general

4.4.10 Concepto de historia

En las páginas siguientes se presentan y analizan los resultados obtenidos de la aplicación de instrumentos a los niños y a las niñas de 1° a 6° grado sobre los conocimientos y aprendizajes logrados por ellos y ellas respecto a los componentes citados anteriormente. Debe notarse que en algunos casos las preguntas solamente fueron aplicadas a un ciclo y no a otro, la decisión fue tomada considerando el nivel de dificultad

de los ítems y su pertinencia con referencia al plan de Estudios Sociales. Dada la gran diversidad de respuestas obtenidas en casi todos los ítems, se optó por utilizar, en la mayoría de los casos frecuencias simples, con cálculos de porcentajes globales. También, es importante señalar que para algunas de las variables no fue posible localizar información teórica, motivo por el cual ésta no se reporta.

#### 4. 4.1. Historia personal

Respecto a la historia personal se formularon preguntas relacionadas con las vivencias previas de los niños y las niñas en momentos específicos de sus vidas: cuando eran bebés, cuando entraron al kínder, cuando iniciaron el año. Los cuadros presentan las frecuencias simples para hombres y mujeres y al final del cuadro, el total y los correspondientes porcentajes. Esto por cuanto se estimó que calcular porcentajes de números tan bajos no brindaba información comparable.

Cuadro 19

Recuerdos de cuando se era bebé que reportan los niños y las niñas de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009 (frecuencias por grado)

Categorías	Primer grado		Segundo grado		Tercer grado		Cuarto grado		Quinto Grado		Sexto grado		Total	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	Frec	Porc
Activid. Diarias	6	3	3	2	5	1	3	2	2	2	4	2	35	23.6
Accidentes, traumas	1	3	0	1	0	2	4	0	2	3	3	3	22	14.8
Activid. Especial.	0	1	1	1	1	0	0	1	3	1	0	0	9	6.0
Caract. Físicas	0	0	1	5	1	1	0	0	0	1	0	0	9	6.0
Caract. Psicológ.	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	4	2.7
Travesuras	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	4	2.7
Lugares	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	3	2.0
Amigos, personas	0	0	0	0	0	0	0	2	2	0		2	6	4.0
Nada	0	1	0	0	1	2	3	2	3	1	1	2	16	10.8
No me acuerdo	3	1	8	0	3	4	3	3	0	1	3	3	32	21.6
Poco	2	0	1	1	0	0	0	1	1	2	0	0	8	5.4
Total	12	9	14	10	12	12	15	12	14	12	12	14	148	99.6

Respecto a cuándo se era bebé puede observarse qué porcentajes importantes (32.4%) contestaron “nada” o “no me acuerdo”, es decir cerca de una tercera parte de los niños y las niñas no tiene recuerdos claros de su primera infancia. Posiblemente, esto implica que la familia no habla con frecuencia de eventos de ese momento de la vida de los niños y las niñas, que no se guardan objetos ni fotografías de esa época que los niños y las niñas puedan ver, y o que los niños y las niñas no guardan ningún registro a nivel consciente de los eventos sucedidos en esos primeros años. Por otra parte, las actividades típicas asociadas a la rutina diaria son, también, muy mencionadas, así como situaciones traumáticas que se vivieron. Estas últimas subrayan la fuerza que tiene la memoria emocional en la historia de las personas. Las actividades especiales constituyen otra de las categorías de situaciones que se recuerdan, al igual que algunas características personales sean físicas o psicológicas. Es interesante que ellos y ellas se recuerden como “gordito”, “flaco” o términos semejantes, asimismo, rasgos personales como “travieso” o “inquieto”. Desde la perspectiva teórica se trató de ubicar información sobre la visión que los niños y las niñas tenían de su propia infancia, no obstante no fue posible encontrar estudios referentes a este punto; existen algunas investigaciones pero abordadas desde la visión adulta de la propia infancia (Hyun y Richarson, 2010).

Algunas de las tendencias antes mencionadas pueden verse, también, en las respuestas contenidas en los siguientes dos cuadros.

Cuadro 20

Recuerdos de cuando se entró al kínder de los niños y las niñas de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009 (frecuencias por grado)

Categorías	Primer grado		Segundo grado		Tercer grado		Cuarto grado		Quinto Grado		Sexto grado		Frec.	Porc.
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M		
Amigos, personas	4	1	1	1	2	2	4	2	3	2	1	3	26	17.5
Actividades propias edad: jugar, dormir, comer	2	3	2	4	0	4	1	1	2	2	2	1	24	16.2
Accidentes, traumas, eventos negativos	0	1	2	0	1	2	4	2	2	1	4	4	23	15.5
Activid. Especiales	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	2	6	4.0
Caract. Físicas	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	3	2.0
Caract. Psicológicas	0	0	0	0	1	0	0	1	0	2	0	1	5	3.3
Travesuras	1	0	0	0	1	1	0	1	2	0	0	1	7	4.7
Lugares	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	3	2.0
Aprendizaje	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	3	2.0
Maestra(o)	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	3	2.0
No responde	1	2	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	5	3.3
No sé/nada	2	2	5	0	1	1	1	0	0	0	0	0	12	8.1
Sí	1	0	2	2	1	0	1	2	1	3	0	0	13	8.7
No	0	0	0	1	3	1	2	0	0	0	1	0	8	5.4
Poco/más o menos	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2	1.3
Otros	0	0	0	0	0	0	1	3	0	1	0	0	5	3.3
Total	12	9	14	10	12	12	15	12	14	12	12	14	148	99.4

En el Cuadro 20, respecto a los recuerdos del kínder o jardín, sobresale en forma muy interesante el tema de los compañeros y los amigos; lo que evidencia que para esta edad las amistades se han convertido ya en personas muy importantes para los niños y las niñas; seguido de las otras categorías que se repiten del primer cuadro. Llama la atención el contraste con la poca cantidad de ellos y ellas que recuerdan a la o el docente y los

procesos de aprendizaje que se dieron, en lo que casi para todos es el primer año en el sistema educativo. También, en este contexto se aumentan levemente los recuerdos negativos o de eventos traumáticos. Como lo mencionan Hyun y Richarson (2010) estos recuerdos tienden a permanecer y ser procesados de forma diferente. Se empieza a evidenciar la importancia de lo social y lo emocional en los registros memorísticos, que parecieran predominar sobre los aprendizajes específicos, tendencia que requiere un mayor análisis a la luz de cómo se conceptualiza el aprendizaje y su vinculación con los componentes personales y sociales, tanto en la práctica de aula como en la formación docente que se imparte en los centros universitarios.

Cuadro 21

Recuerdos que tienen los niños y las niñas de un centro educativo del Área Metropolitana respecto al inicio del año escolar, 2009 (frecuencias por grado; algunos mencionaron más de uno)

Categorías	Primer grado		Segundo grado		Tercer grado		Cuarto grado		Quinto Grado		Sexto grado		Total	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	Frec.	Porc.
Amigos, personas	0	1	0	2	2	3	4	3	5	4	6	6	36	24.3
Maestros o maestras	0	0	0	0	0	1	2	3	3	0	2	1	12	8.1
Accidentes, traumas, eventos negativos	0	0	2	1	3	0	3	1	0	2	0	0	12	8.1
Actividades propias edad: jugar, dormir, comer	0	0	0	0	0	0	1	2	2	0	0	0	5	3.3
Aprendizajes	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4	2.7
Caract. Psicológicas	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	3	2.0
Lugares	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	3	2.0
Activid. Especiales	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0	3	2.0
Caract. Físicas	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0.6
No responde	9	7	9	5	7	8	4	2	2	4	5	7	69	46.4
Total	12	9	14	10	12	12	15	12	14	12	12	14	150	99.8

Es notorio, en el Cuadro 21, qué porcentajes importantes no recuerdan o no logran mencionar algún evento específico asociado al principio del año escolar; si se suman las 6 categorías de respuestas que reflejan esta condición, éstas corresponden al 39.7% . Los que sí recuerdan ese momento reiteran la relevancia de lo social, en términos de amistades o compañeros y compañeras, seguidos de los y las docentes, quienes sí representan en este caso figuras relevantes, posiblemente por la primera impresión que la figura del maestro o maestra le causó a los alumnos y las alumnas al inicio de las lecciones.

Pese a que podría decirse que la comprensión de la historia como concepto tendría que empezar por conocer la historia propia, aunque, no se cuenta con estudios científicos referentes a este conocimiento; es decir, en la literatura se ubican miles de autobiografías y otras referencias, pero éstas tienden a centrarse en elementos de la historia personal vinculados a problemas o enfermedades y prácticamente ninguna sistematización de recuerdos de la infancia, al menos en los documentos encontrados.

Por tanto, podría decirse, en un análisis fundamentalmente empírico, que las historias personales son un tema poco sistematizado, pero de relevancia, pues si no se considera la propia historia para comprender el paso del tiempo, luego será difícil comprender las historias de otros entes o culturas. El análisis de recuerdos colectivos señala en primera instancia, que cerca de una tercera parte no recuerda nada o tiene registros vagos que no logra elaborar; mientras que los que sí los tienen evidencian que los primeros recuerdos están asociados, principalmente, a cuidados básicos y eventos traumáticos, y que en edades más avanzadas, se identifican más que todo, amistades y personas, seguidas de eventos rutinarios o especiales, con poca mención de experiencias de



aprendizaje tradicional. Se corrobora, por tanto, los resultados citados por Worthington (s.f.) respecto al estudio realizado en Vermont sobre la naturaleza de los recuerdos de la primera infancia y la importancia del ambiente los juegos y las personas. Al respecto, podrían decirse que conforme se madura y crece se va pudiendo reconstruir con mayor frecuencia aspectos y recuerdos de la primera infancia, pero que éstos tienden a mantener en todos los niveles el carácter personal social, es decir los niños y las niñas mas grandes tampoco hacen muchas referencias a aspectos académicos o de aprendizaje. Subrayarían estos resultados la importancia de la memoria social y emocional y el impacto que ésta tiene en los registros de cada persona.

#### 4. 4.2. Historia familiar

En los siguientes 4 cuadros se pueden observar las respuestas que los niños y las niñas dieron, por grado y sexo, respecto a los conocimientos que ellos y ellas tienen de la historia de sus familias, primero de parte de los abuelos y abuelas, quienes tradicionalmente pasan de generación en generación las visiones del pasado y luego de parte de sus progenitores.

Cuadro 22

Niños y niñas de un centro educativo del Área Metropolitana que han recibido información de sus abuelos y abuelas, 2009 (frecuencias por grado)

Categorías	Primer grado		Segundo grado		Tercer grado		Cuarto grado		Quinto grado		Sexto grado		Frec.	Porc.
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M		
Sí	1	2	3	3	4	4	5	8	8	8	6	1 1	63	42.5%
No	11	7	11	7	7	8	10	4	6	4	6	3	84	56.7%
No conoció a los abuelos	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0.6%
Total	12	9	14	10	12	12	15	12	14	12	12	14	148	99.8
Porcentaje a quienes sí les han contado	14.2%		25%		33.3%		48.1%		61.5%		70.8%			

Un 56.7% de los niños y niñas no han recibido ninguna información contada por sus abuelos o abuelas que les permitan recordar hechos pasados sea de la familia o la comunidad. Es interesante observar cuán poco se trasmite a los y las estudiantes más pequeños o pequeñas, al menos en esta muestra información sobre el pasado de las familias, pudiéndose identificar, no obstante, que conforme avanzan en su desarrollo, se da un porcentaje ascendente de interés y reconocimiento de datos sobre el pasado que les han transmitido sus abuelos o abuelas. Esto puede deberse a un aumento en la comunicación entre ambas generaciones y, posiblemente también, a factores maduracionales e interés por la propia identidad e historia personal que muestran los niños y las niñas conforme crecen.

Cuadro 23

Temas sobre los que les han hablado los abuelos y abuelas a los niños y las niñas de 1er a 6to grado de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009

Categorías	Primer grado		Segundo grado		Tercer grado		Cuarto grado		Quinto grado		Sexto Grado		Frecuenc
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	
No había tanta tecnología, era rústico no moderno	0	0	0	0	1	1	2	1	3	2	0	1	11
No había tanta delincuencia	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	6	8
Que era mejor que ahora, era lindo	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	3	1	6
Experiencias traumáticas: robo abuelo, asustaban, salió leona	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	4
Mundo no era tan loco, era tranquilo, era limpio	0	0	0	1	0	0	0	0	1	2	0	0	4
Era más natural, carreteras eran campos	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	4
Había que trabajar	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2	0	0	4
No da explicación	0	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	4
Había billetes diferentes	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	3
Jugaban, juguetes diferentes, muñeca de trapo	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	3
Otros	0	0	0	0	0	0	0	2	1	2	1	1	11
No aplica: abuela murió cuando mamá nació	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
Total	1	1	4	3	3	2	4	8	8	8	6	11	63

Los pocos niños y niñas a quienes se les ha hablado sobre el pasado, identifican principalmente, el factor tecnología y el de seguridad como los más mencionados; la visión del pasado se remonta a un mundo más tranquilo, natural y sin violencia ni complicaciones

tecnológicas; un mundo que pareciera bastante ajeno a la experiencia al menos de los y las estudiantes de áreas urbanas. También, en algunos casos se señalan condiciones negativas como castigo físico y experiencias traumáticas, pero predomina la visión de un pasado mejor y menos riesgoso que la vivencia actual (Ver Cuadro 23).

En lo que corresponde a la categoría “Otros”, en el Cuadro 23, se identificaron respuestas como: cocinaba rico (2), hacía payasadas (1), hicieron casa (1), mucho (1), muy bonito (1), no habían carros (1), viven en otro lugar (1), le pegaban (1), no había edificios lujosos (1), feo no había casi nada (1); que apuntan hacia elementos que han llamado la atención de los niños y las niñas, sea porque se los han dicho otros, por datos aislados de la historia comunal o por vivencias personales que dejaron huellas en la memoria de los niños y las niñas. Posiblemente se recuerden eventos o situaciones aisladas porque como menciona Newby (s.f.) no es hasta 7-8 años de educación formal que es posible comprender cronologías y por tanto, ubicarse en líneas de tiempo, incluyendo aquellas personales.

Sobre lo que les han contado los padres y madres, indicaron lo siguiente:

Cuadro 24

Niños y niñas de un centro educativo del Área Metropolitana cuyos padres les han contado algo de la historia familiar, 2009 (frecuencias y porcentajes por grado)

Categorías	Primer grado		Segundo grado		Tercer grado		Cuarto grado		Quinto grado		Sexto Grado		Frec.	Porc.
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M		
Sí	5	1	6	5	7	3	10	8	13	11	8	12	89	60.1%
No	7	8	8	5	5	9	5	4	1	1	4	2	59	39.8%
Total	12	9	14	10	12	12								
Porcentaje a quienes se les ha hablado/	28.5		45.8		41.6		66.6		92.3		76.9		148	99.9

En el Cuadro 24, se pueden observar algunas variaciones interesantes conforme se asciende hacia el sexto grado; el porcentaje alto en el caso de 5to grado puede deberse al interés particular de la docente de este grupo por el tema historia, lo cual puede haber incidido en que los niños y las niñas estén más pendientes de este tema y de las cosas que les cuentan sus padres y madres. Es interesante mencionar, como puede verse a continuación que en el caso de los que tienen información una cantidad importante les han comentado sobre experiencias positivas vividas y sobre la escuela y el estudio.

Cuadro 25

Temas sobre los que han conversado los padres y madres con los niños de 1er a 6to grado de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009. (frecuencia por grado)

Categorías	Primer grado		Segundo grado		Tercer grado		Cuarto grado		Quinto Grado		Sexto grado		Frec.
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	
Aspectos positivos:	2	1	0	0	0	0	1	0	4	2	4	3	17
Estudiar	0	0	3	0	0	1	0	3	2	2	1	2	14
Jugar	0	0	0	1	4	0	1	0	3	0	0	1	10
Aspectos negativos:	0	0	0	0	0	0	2	1	2	2	2	0	9
Experiencias negativas:	0	0	1	0	0	1	3	0	1	1	0	0	7
Eran traviosos, molestaban	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0	0	3	7
Muchas cosas	0	0	1	0	2	0	0	0	1	0	0	0	4
No había tecnología	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	4
Otra moneda, era barato	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	4
Castigos, pegaban duro	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	3
Potreros, campo, tenía animales	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3
Otros:	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	3
No explican	2	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	4
Total	5	1	6	5	7	2	11	8	15	9	9	11	89

Los relatos escuchados por los niños y las niñas de sus padres y madres presentan un panorama de experiencias positivas, algunas difíciles de llevar a cabo hoy en día; entre ellas mencionan: enamorarse, portarse bien, comprar, pasear, disfrutar con bisabuelos , ser felices, entre otros. En segundo lugar, se menciona el estudio y la escuela, asunto muy conocido y respecto al cual los progenitores tienden a enfatizar su importancia y el supuesto mayor nivel de dificultad y compromiso en relación con la situación de la educación actual, aspecto que refleja, también, elementos culturales y sociales de cambio inter-generacional. Asimismo, en el caso de los padres y madres se señalan algunas experiencias negativas o traumatizantes pero, principalmente, limitaciones de recursos. Pareciera que la tecnología no fue identificada como un elemento diferente en el caso de los padres y madres pero sí lo fue en el caso de los abuelos y las abuelas (Ver Cuadro 25).

Los temas sobre los cuales conversan los padres y las madres con sus hijos e hijas reflejan en cierta forma, los valores predominantes en la familia; e indican también, aspectos que habría que tomar en cuenta en los procesos educativos, aunque no todos o todas mantengan estos recuerdos en el presente.

Como lo mencionan Zemelman y otros (2000), conocer la historia de la propia familia debería contribuir como un elemento motivador para aprender sobre otras historias, además, de que contribuye a mejores condiciones emocionales y de identidad en la adolescencia, como proponen Fivush y Duque (2010). El hecho de que tantos niños y niñas no hayan escuchado nada de sus padres y madres o de sus abuelos y abuelas indica que estarían en condiciones de desventaja antes aquellos que sí reciben información sobre sus orígenes. Este tema es de especial relevancia cuando la historia es percibida como una temática pasada y no vigente; y por lo tanto, posiblemente descartada como tema de estudio

por porcentajes importantes de personas jóvenes. Las figuras adultas mayores como lo menciona Gutowski (1994) también, pueden contribuir a crear conexiones y continuidad; no obstante, pareciera que este rol no es muy reconocido o practicado en el caso de las familias de estos niños y niñas, pues el número de abuelos y abuelas que les han contado algo sobre su vida es apenas el 40%. El conocer el pasado de la familia no, solamente, contribuye a la construcción de la identidad, sino también, a la comprensión de las dinámicas familiares; en teoría esto podría permitir hacer cambios en las familias antes de que entronicen prácticas que son nocivas para todos o para algún miembro de la familia y que, a veces, se pasan de una generación a otra. Tanto Hoge (citado por León y otros, 2004), como Harnett (citado por UEA, s.f.) la historia familiar y comunitaria puede ser un punto de partida para la enseñanza de la Historia; no obstante, no se citan estudios ni investigaciones al respecto.

#### 4. 4.3. Historia de la comunidad, el cantón y la provincia

Los temas contemplados en este aparte han sido incluidos porque estos se incluyen en el Programa de Estudios del Ministerio de Educación Pública, en prácticamente, todos los niveles de la Educación General Básica. Por ejemplo, en primer grado se incluyen temas como la comunidad, el distrito (y sus características socio-económicas, políticas y culturales), y la historia de la escuela. En segundo grado, se retoma el tema del distrito donde está ubicada la escuela, como parte del cantón y los orígenes de éste, con una breve reseña histórica y sus aspectos políticos y socio-económicos. Como se verá en algunas de las preguntas, porcentajes importantes de estudiantes no logran dar respuesta a estas

interrogantes, no obstante, estos conocimientos supuestamente les han sido impartidos en la materia de Estudios Sociales. En tercer grado, se consideran la provincia, su ubicación y las características citadas anteriormente. Pareciera de esta secuencia, que se parte de la idea de abarcar primero lo inmediato para luego conocer lo más lejano, conforme se avanza en el sistema educativo. A continuación los resultados encontrados.

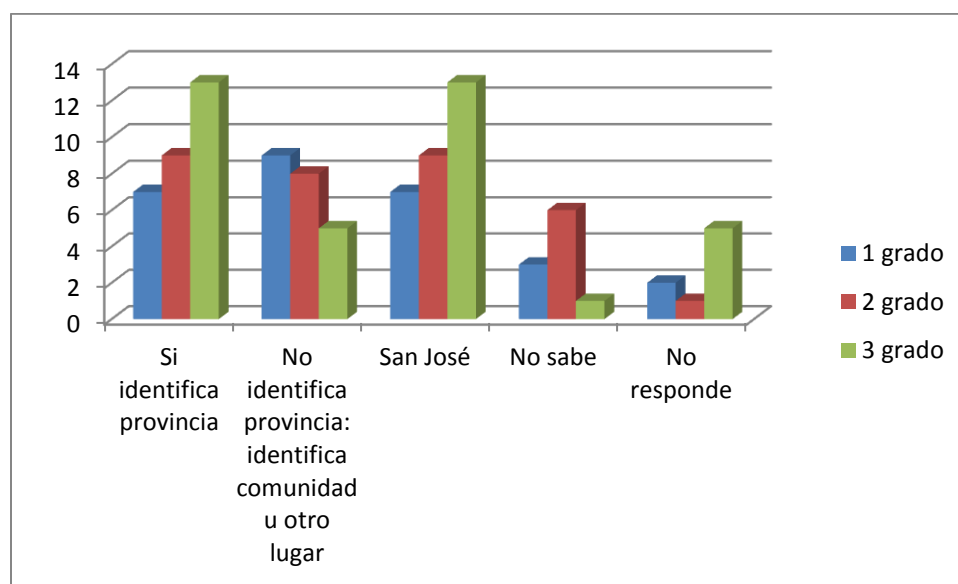


Gráfico 17: Identificación del nombre de la provincia en la que se vive, según los niños y las niñas de Primer Ciclo de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009

Del Gráfico 17, se observan varios elementos interesantes: el tema provincia se supone que se trata en tercer grado, pero varios niños y niñas de 1º y 2º ya lo saben; por lo cual posiblemente, lo han aprendido de otras fuentes que no son la escuela. De los alumnas y las alumnas de 3er grado, con quienes el tema se debe haber tratado recientemente, varios no saben contestar ni el nombre de la provincia, ni información sobre su historia, como puede verse a continuación.



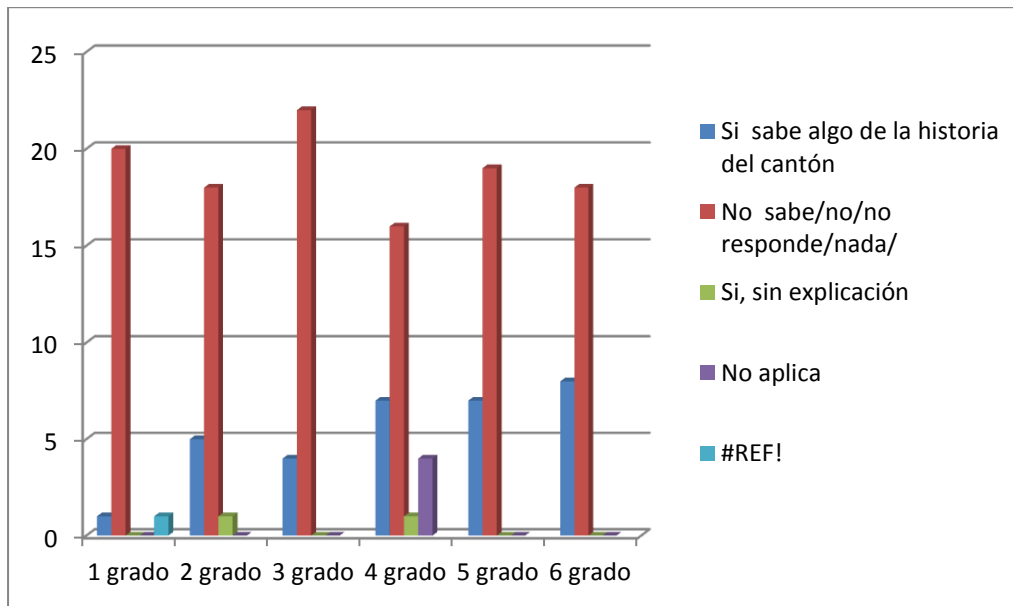


Gráfico 18 Número de niños y niñas que tienen conocimiento de la historia de la provincia por parte de los niños y las niñas de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009

Del gráfico anterior, puede verse que, solamente, 31 niños y niñas, es decir un 20.9% de ellos y ellas logra hacer algún comentario sobre la pregunta; de esos solamente un 54.8% hace referencia a aspectos históricos de la provincia donde vive. Por tanto, del total de niños y niñas (n=148), solamente, 16 de ellos y ellas logran mencionar datos de carácter histórico, siendo además la mayoría de ellos de 5° y 6° grado, como puede verse en dicho gráfico.

Esto, pese a que desde 3er grado se supone que se trata el tema de la provincia. Respecto a lo que conocen de la historia de esta, las respuestas pueden observarse en el cuadro siguiente.

Cuadro 26

Tipos de conocimientos sobre historia de la provincia por parte de los niños y las niñas de 1° a 6° grado de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009 (frecuencias por grado)

Categorías	Primer grado		Segundo grado		Tercer grado		Cuarto grado		Quinto grado		Sexto grado		Frec.
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	
Aspecto que menciona:													31
Antes no era capital	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	3	7
Que es la capital	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2	1	0	4
Otros históricos:	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	1	1	5
Asaltos, delincuencia	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	3
Otros problemas: basura, se han perdido casas, ya no es como antes	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	3
Solitario pero bonito, era una finca grande, era muy solo, fue muy linda	0	0	0	0	0	1	0	2	1	0	0	0	4
No aplica/ no explica	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	3
Otros: la negrita, cosas interesantes	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	2
Total	0	1	1	1	2	2	1	2	5	6	5	5	31

Los datos en el Cuadro 26, reflejan que la mayoría de las referencias no es de carácter histórico como tal, sino más bien anecdótico. En el aparte de “Otros históricos” se incluyeron las 5 respuestas referentes a hechos históricos que según los niños y las niñas corresponden a la provincia donde habitan: “se fundó hace tiempo”, “se convirtió en provincia”, “era la más poblada”, “antes era Mata de Plátano”, “después Guerra Ochomogo fue capital”. Respecto al conocimiento de la historia local no fue posible encontrar ninguna

referencia de estudios semejantes; como se mencionó en el análisis de contraste con otros países, casi ninguno de ellos, plantea esta temática a este nivel, excepto Costa Rica. Lo que se encuentra en la literatura, por ejemplo en Millburn (1997) es el llamado a elaborar historias de la comunidad o a registrar los eventos actuales para la posteridad.

Respecto al cantón donde se vive, las respuestas dadas indicaron, también, dificultades para identificarlos, información que se puede ver en el gráfico siguiente.

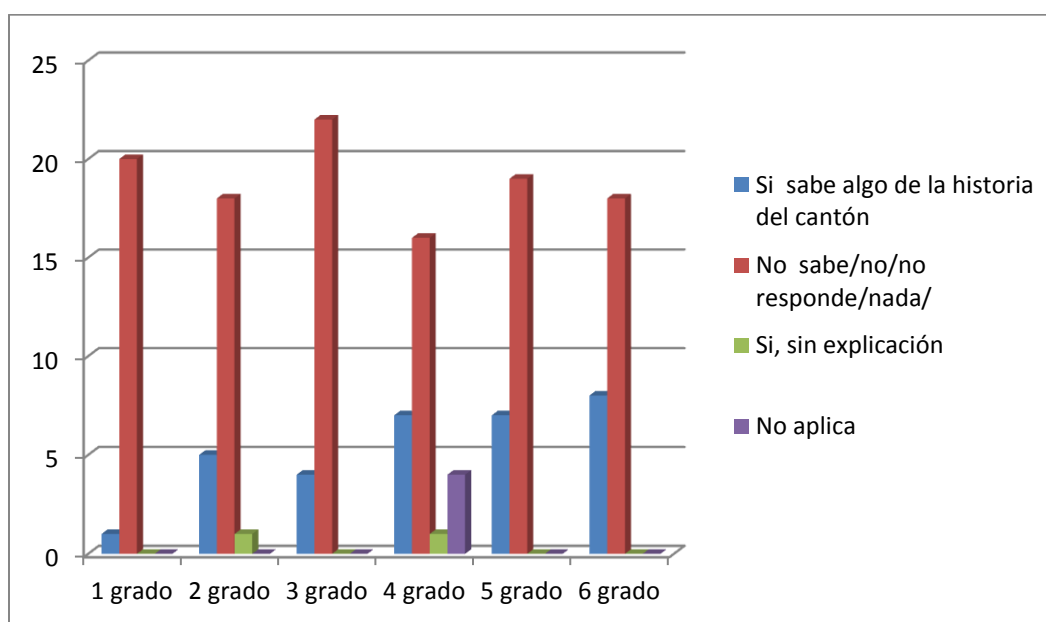


Gráfico 19: Número de niños y niñas de un centro educativo del Área Metropolitana que conoce la historia del cantón donde vive , 2009

De los datos anteriores, se señala cuánto se desconoce la provincia donde se vive, aunque en el Gráfico 19, se indica que conoce un poco más el cantón de residencia; excepto en primer grado, donde aún no se ha visto este tema. Como puede notarse, un

40.5% de los y las estudiantes lograron identificarlo. Otro 33%, que corresponde a 49 estudiantes, identificó un lugar, posiblemente más bien una comunidad o barrio donde vive pero no el cantón. No obstante, pese a las limitaciones, se observa, también, aquí un notorio avance conforme se asciende en el sistema educativo, pues los niños y las niñas que más lograron indicar el cantón fueron los de 4° a 6° grados, aunque en este nivel algunos confunden comunidad con cantón. Los cantones específicos que identifican pueden verse en el cuadro siguiente.

Cuadro 27

Identificación del cantón donde viven por parte de los niños y las niñas de 1° a 6° grado de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009

Cantón que menciona	Primer grado		Segundo grado		Tercer grado		Cuarto grado		Quinto Grado		Sexto Grado		Frec.
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	
Central San José	0	1	0	2	1	2	2	4	0	4	0	0	16
Desamparados	0	0	1	0	0	0	1	1	2	0	0	1	6
Alajuelita	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Tibás	0	0	0	1	0	4	0	1	2	0	3	2	13
La Unión	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
Coronado	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Goicoechea	0	0	0	0	0	0	2	2	3	0	2	6	15
Coronado	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2	3
Montes de Oca	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	3
Total	0	1	1	5	1	7	6	8	8	6	6	11	60

Como puede observarse en el Cuadro 27, solamente un 40.5% de los y las estudiantes logran identificar su cantón de residencia, información que evidencia que provienen de muy distintas comunidades del área metropolitana.

Sobre los eventos importantes que recuerdan que han sucedido en el cantón, se encontró lo siguiente, respecto al conocimiento que los niños y las niñas de primero a sexto tienen de éstos.

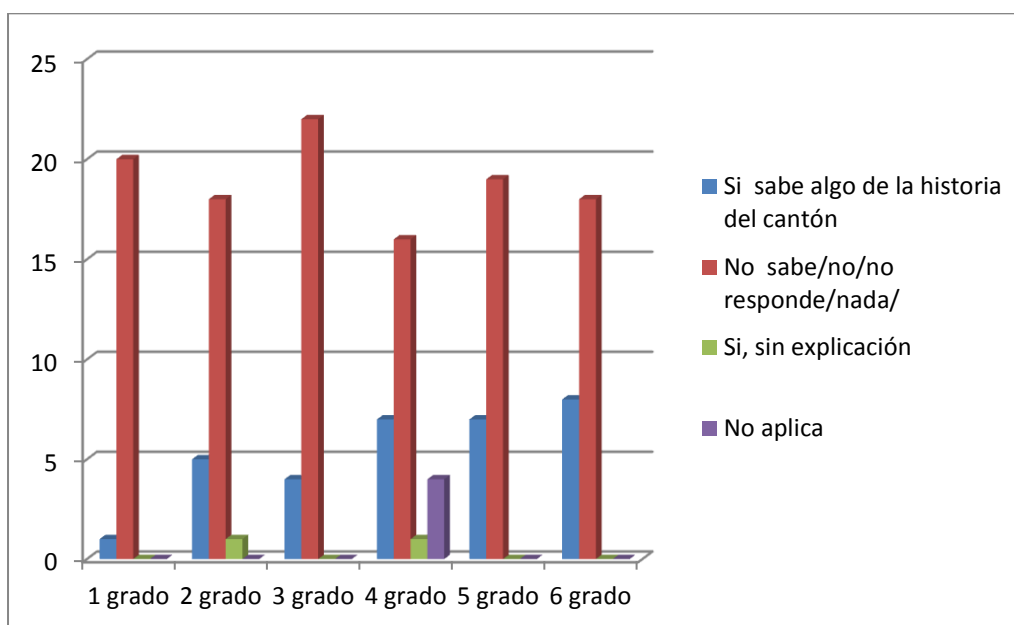


Gráfico 20: Niños y niñas de un centro educativo del Área Metropolitana que conocen algo de la historia de su cantón, 2009

De acuerdo con el Gráfico 20, de la historia del cantón, prácticamente, ninguno conoce detalles de carácter histórico, solamente 32 alumnos o alumnas (21.6%) dan una respuesta, siendo casi todas alusiones a problemas o a eventos ocasionales que se dan como misas, semana de la juventud, fiestas, entre otras. Es decir, podría decirse que se desconoce, totalmente, la historia pasada del cantón donde se vive, pues no se logra mencionar ni un evento sucedido en este contexto; esto puede deberse a que los y las docentes no imparten estos conocimientos en el aula, o que sí los imparten, pero al ser poco significativos para los y las estudiantes, estos se borran rápidamente de la memoria. Plantea, además, interrogantes respecto a la transmisión cultural de las vivencias y las tradiciones de la comunidad. Como lo plantea Carretero (2005), podría ser que no sea sino hasta la adolescencia que se comprendan claramente los eventos históricos, aún los vinculados al

entorno inmediato. Por otra parte, son muy pocos los que logran recordar algún evento vinculado con la historia del cantón, como puede verse en el siguiente cuadro.

Cuadro 28

Identificación de eventos históricos en el cantón, según los niños y las niñas de 1° a 6° grado de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009 (frecuencia por grado)

Categorías	Primer grado		Segundo grado		Tercer grado		Cuarto grado		Quinto grado		Sexto Grado		Frec.
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	
Asaltos, robos	0	0	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	3
Matan gente, balaceras	0	0	0	1	2	0	2	0	0	0	0	0	5
Mucha droga	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Borrachos	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Muchos	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Arreglo calles, construcción edificio	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2
Fiestas/ ventas	0	0	0	0	0	0	2	0	3	1	2	2	10
Misa grande/ salir peregrinos	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	2
No me acuerdo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	2
Otros: TLC, primera comunión, semana de la juventud	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	3
Reforestación/ recoger basura	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	2
Total	0	1	4	1	4	0	6	1	4	3	3	5	32

Puede observarse en el Cuadro 28, la confusión que se da entre cantón y comunidad, pues la mayoría de los eventos parecieran referirse a su medio inmediato, no al cantón en su conjunto. Finalmente, respecto a este punto del reconocimiento del entorno físico y social, y, en particular, a la comunidad en la que se vive, sí se logran dar más datos de parte de los niños y las niñas de primer ciclo encuestados. También, en este caso, se consideró que

la pregunta era muy fácil para los más grandes, por lo cual no se incluyó en segundo ciclo, aunque de estos resultados, tal vez debía haberse considerado para 2° ciclo.

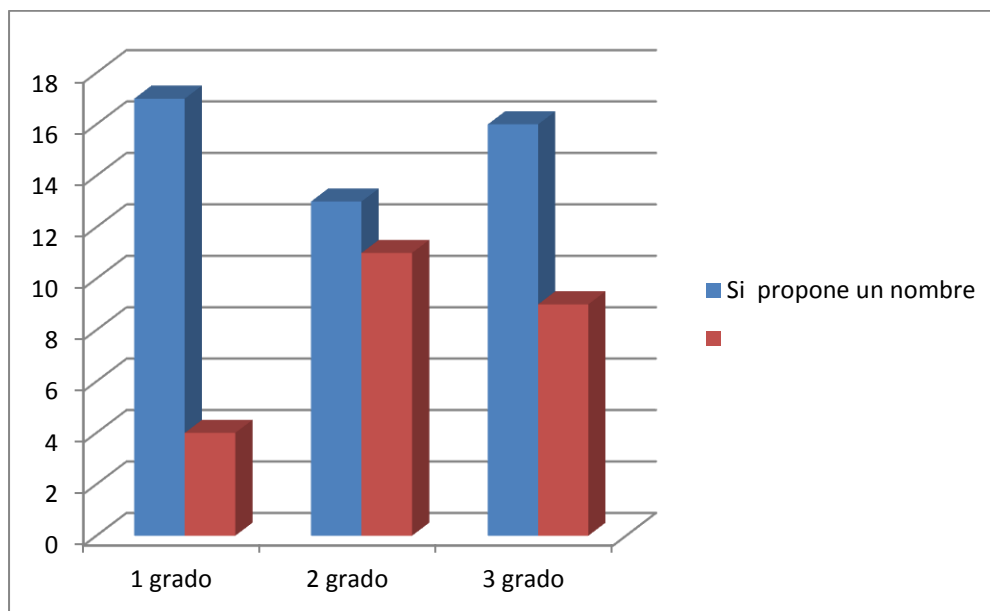


Gráfico 21: Número de niños y niñas de un centro educativo del Área Metropolitana, que logra identificar la comunidad donde viven, 2009

Según la información brindada en el Gráfico 21, un 55% de los alumnos y las alumnas lograron mencionar con claridad la comunidad donde viven; los restantes no sabían, asunto que genera cierta preocupación, dado que si desconocen esta información, además de no poder ubicarse, difícilmente conocerán alguna otra información sobre su entorno inmediato. Sobre este tema versa el siguiente cuadro, que corrobora el hecho de que los niños y las niñas que asisten a este centro educativo provienen de comunidades muy diversas del Área Metropolitana.

Cuadro 29

Comunidades que identifican los niños y las niñas de 1er ciclo de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009 (frecuencias por grado)

Categorías	Primer grado		Segundo grado		Tercer grado		Frecuencia
Peregrina/Uruca/León	0	1	0	0	3	4	8
Tibás	0	0	2	2	1	0	5
Guadalupe	1	0	1	0	1	1	4
Paso Ancho	1	0	1	1	0	0	3
Jardines	1	1	0	0	0	1	2
Desamparados/S. Rafael	0	1	1	0	0	0	2
El Carmen	0	0	1	1	0	0	2
Alajuelita	0	0	0	2	0	0	2
San Antonio/ Carpio	0	2	0	0	0	0	1
Mozotal	0	1	0	0	0	0	1
Calle Blancos, Tres Ríos, La Manolo	0	0	0	0	1	0	3
La Paz, Montufar, Paseo Colón	0	0	2	1	0	0	3
Total	3	6	8	7	6	6	36

Según los resultados presentados en el Cuadro 29, solamente un 42.8% de los y las estudiantes de primer grado, un 62.5% de segundo grado y un 50% de tercer grado, logran recordar el nombre de la comunidad específica donde habitan, pese a que el tema de la comunidad surge en reiteradas oportunidades en el Programa de Estudios Sociales. Es posible que el personal docente no retome en el abordaje del mismo, las comunidades de cada uno de sus alumnos o alumnas.

Respecto a eventos importantes sucedidos en la comunidad, 103 (69.5%) de los niños y las niñas no logra reconocer ninguno, mientras que 45(30.4%), de ellos y ellas sí logran describir alguno; en el Cuadro 30 que se encuentra a continuación, se incluye lo mencionado por los y las estudiantes.



Cuadro 30

Cosas importantes que han pasado en la comunidad, según los niños y las niñas de 1° a 6° grado de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009 (frecuencia por grado)

Categorías	Primer grado		Segundo grado		Tercer grado		Cuarto grado		Quinto grado		Sexto Grado		Frec
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	
Festivales, bailes, fiestas	1	0	0	0	1	2	0	0	0	0	0	1	5
Otras festividades	0	2	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	5
Asaltan, roban, matan, sacan narco	0	0	0	3	0	2	2	0	2	0	0	0	9
Otras experi-encias negativas: mató perro, se quemó casa, atropellan	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	6
Asuntos ambientales: limpieza, basura, desechos tóxicos	0	0	0	4	0	0	0	1	0	0	0	1	6
Mejorías: en tecnología, ambiente (2), caminos(2), escuelas	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	3	0	6
Poco, no mucho	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2
Muchas	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Otros: embarazada	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	5
Total	2	2	4	7	2	7	4	1	5	3	4	4	45

En el Cuadro 30, las respuestas que brindan el 30% de los niños y las niñas que sí contestan, hacen referencia, fundamentalmente, a cuatro tipos de eventos: festividades, delincuencia y experiencias negativas, aspectos ambientales y esfuerzos de mejoramiento de la comunidad; aunque aún en los niveles superiores es poca la frecuencia de respuestas. No obstante, es interesante la amplia diversidad de asuntos que llama la atención de los niños y las niñas, pues a veces pareciera que los adultos no se dan cuenta de la gran capacidad de observación y aprendizaje que ellos y ellas tienen y sobre las cuales pueden opinar cuando se les pregunta sobre su entorno. Entre las otras fiestas que mencionan

incluyen: el día de la comunidad (1), la fiesta del abuelito(1), la navidad (1), una misa grande(1), carreras de carros, juegos (1).

En la búsqueda de información bibliográfica sobre el concepto de comunidad, prácticamente no se encontró ninguna referencia, solamente, se ubicó una propuesta de trabajar el tema a partir de maquetas de lugares importantes de ésta, planteamiento que proviene de un abordaje geográfico y no histórico de la comunidad. En los programas de estudio de otros países, temas como estos no se toman en cuenta, por considerarlos, posiblemente, muy complejos de aprender. En el caso de Costa Rica, los resultados señalan la importancia de analizar la pertinencia de estos contenidos en los diversos niveles, pues si bien, en el caso de la comunidad sí logran identificar algunas de sus características, en el caso del cantón y de la provincia, el conocimiento adquirido es muy poco.

#### 4.4.4. Historia de la Escuela

También en este caso, el tema de la escuela se incorporó porque éste forma parte de los objetivos propuestos en el Plan de Estudios de Estudios Sociales, particularmente para Ier grado. Se asume que, además, en otros niveles y, especialmente, en actos cívicos y actividades propias de la escuela se repiten los datos básicos de ésta, además de que el nombre de la escuela se escribe muchas veces al iniciar páginas de trabajo. Al respecto se formularon cuatro preguntas: ¿cuándo fue construida?, ¿por quién?, si eso fue hace mucho o poco tiempo y si se han dado cambios en la escuela. Los resultados se detallan en las siguientes páginas.

Cuadro 31

¿Cuándo fue construida la escuela?, según los niños y las niñas de 1° a 6° grado, de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009 (frecuencias por grado)

Categorías	Primer grado		Segundo grado		Tercer grado		Cuarto grado		Quinto Grado		Sexto grado		Frec .	Porc .
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M		
No sabe/no/	6	3	9	5	2	7	9	9	9	7	6	6	78	52.7
No responde	2	5	1	0	6	1	2	1	1	0	3	6	28	18.9
No aplica	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	4	2.7
1900	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0.6
1908	0	0	0	0	2	2	2	0	3	1	2	0	12	8.1
1983	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0.6
98	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0.6
2003	0	3	0	3	2	1	2	1	1	4	1	2	20	13.5
2009	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	3	2.0
Total	9	12	14	10	12	12	15	12	14	12	12	14	148	99.7

\* Hace 100 años

Solamente un 25.6% de los niños y las niñas lograron contestar cuándo fue construida la escuela; de ellos y ellas que como puede verse se distribuyen en todos los grados; quienes tenían la fecha correcta fueron 12 (8.1% del total de niños y niñas), por lo tanto podría decirse que este aspecto histórico de la escuela es poco conocido por los y las estudiantes. La información disponible sobre la escuela indica que la construcción del actual edificio se completó en 1965, pero la escuela celebró su centenario en el año 2008, motivo por el cual la fecha de fundación sería el año 1908. La fecha del 2003 a que hacen referencia varios niños y niñas corresponde a la integración de las dos escuelas, evento que, posiblemente, es recordado con mayor facilidad por ser, frecuentemente, mencionado por el personal docente. Sobre ¿quién construyó la escuela?, que es otro tema incluido en el Plan de Estudios, lo encontrado fue que solamente un 9.4% (que corresponde a 14 niños y niñas) intentaron dar una respuesta, cinco de ellos dijeron que había sido “Vitalia”, cinco que la

hicieron “unos constructores o trabajadores”, los otros dieron respuestas variadas (“un ser humano”, “unos arquitectos”, “Marcela Porras Martínez”, el Gobierno).

Sobre ¿quien la construyó? el conocimiento es muy limitado. Este edificio fue construido en la Administración de Don Francisco Orlich, con el dinero aportado por el Duque Ossolin de Topor, dato que ninguno(a) de los niños y las niñas parece conocer. La referencia a Doña Vitalia tiene fundamento por cuanto ella fue la primera directora de la Escuela Vitalia Madrigal. Como se puede ver en el detalle de los pocos que contestaron, es evidente que esta información no ha sido interiorizada por casi ningún niño o niña. Podría ser, también, que dado que la información es un poco confusa por los eventos históricos sucedidos en la escuela y sus cambios constantes de locales al inicio de su funcionamiento, la pregunta no haya sido abordada en la instrucción formal.

### Cuadro 32

Valoración de antigüedad de la escuela, en términos de mucho o poco tiempo, según los niños y las niñas de 1° a 6° grado, 2009 (frecuencia por grado)

Categorías	Primer grado		Segundo grado		Tercer grado		Cuarto grado		Quinto grado		Sexto grado		TOT AL	Porc.
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M		
Mucho	3	6	10**	4	8	8*	9	9	8	8	7	10	90	60.8
Poco	1	1	0	1	0	0	3	0	1	3	1	1	12	8.1
No sabe	2	1	3	3	0	3	1	2	4	1	3	2	25	16.8
No responde	3	4	1	1	4	1	1	1	0	0	1	1	18	12.1
No aplica	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	2	1.3
Otros	0	0	0	1** *	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0.6
Total	9	12	14	10	12	12	15	12	14	12	12	14	148	99.7

\* Hace mucho hace 100 años/ \*\* Hace mimumucho! / \*\*\* Hace 5 años

En este caso, los y las estudiantes se animaron a dar una respuesta que es en general bastante precisa; pues propusieron que fue construida hace mucho tiempo; en realidad, como se mencionó anteriormente, esta escuela en particular es el resultado de la integración de dos escuelas, una de ellas de larga data (1908), por lo cual puede considerarse que, efectivamente, fue hace mucho tiempo; mientras que la unificación se dio en el año 2003, fecha más reciente.

### Cuadro 33

Cambios que se han dado en la escuela según los niños y las niñas de 4° a 6° grado de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009

Categorías	Cuarto grado		Quinto grado		Sexto grado		Frecuencia
	H	M	H	M	H	M	
No sabe	2	4	6	6	2	2	22
No responde	1	1	0	0	2	0	4
Nada/ninguno	2	2	1	1	2	0	8
La pintaron	2	1	0	3	2	3	11
Muchos cambios	3	0	1	0	1	1	6
Cambios mobiliario: sillas, mesas, pupitres	2	2	2	0	0	0	6
La unificaron (unieron dos escuelas)	0	0	2	2	0	2	6
Arreglaron baños	0	0	1	0	0	2	3
Arreglos infraestructura, aulas y primer piso, salón de actos, rejas	1	2	0	0	3	3	9
Otros: ha mejorado, integraron niños y niñas, la limpiaron, casilleros	2	0	1	0	0	1	4
Total	15	12	14	12	12	14	79

De esta pregunta, formulada solamente a los y las estudiantes de II° Ciclo, se puede notar cuáles son los tipos de cambios a los que ellos y ellas ponen atención, encontrándose que en general, (excepto por 6 respuestas), todas hacen referencia a la

planta física o aspectos de ésta; es decir, a cambios que son visibles, concretos y recientes. Solamente, seis respuestas hacen referencia a un evento que sí forma parte de la historia de la escuela, el hecho de que ésta fue integrada con otra.

Por ende, pareciera que de este tema no le queda mucho a los y las estudiantes, se requerirían posiblemente otras estrategias o motivaciones para que éste se convierta en un tema relevante de aprender y recordar. Cómo lo menciona Hoge (citado por León y otros, 2004), es importante ayudarle a los niños a reconstruir la historia, no solamente de la familia, sino también, de su aula y su centro educativo, aunque no se cuenta con estudios al respecto.

#### 4.5. Perspectiva del futuro

Respecto a la perspectiva de futuro; de los 135 estudiantes que respondieron, la mayoría mencionó profesiones o trabajos que desearía realizar, como puede verse a continuación.

Cuadro 34

Lo que le gustaría ser cuando grande, según los niños y las niñas de 1° a 6° grado de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009 (frecuencias por grado)

Categorías	Primer grado		Segundo grado		Tercer grado		Cuarto grado		Quinto grado		Sexto grado		Frec	Porc .
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M		
Doctor(a)	0	3	4	1	0	4	3	7	4	6	3	0	35	25.9
Veterinario(a)	0	0	1	1	1	0	1	2	1	2	1	2	12	8.8
Policía/ PCD	4	0	1	0	1	0	4	0	0	0	0	1	11	8.1
Maestra	0	1	0	3	0	3	0	2	0	0	0	0	9	6.6
Futbolista	1	0	0	0	2	0	2	0	3	0	0	0	8	5.9
Otras Profesiones	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	7	8	5.9
Chef	0	1	0	0	0	0	0	0	2	1	3	0	7	5.1
Cantante	0	0	0	0	0	2	0	0	0	3	0	1	6	4.4
Arquitecto/ingeniero	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	2	0	5	3.7
Cajera, contadora, administ	0	0	0	2	0	0	1	0	0	0	1	1	5	3.7
Astronauta	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	4	2.9
Modelo, estilista	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	1	3	2.2
Corredor de carros	0	0	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0	3	2.2
Arqueólogo, geólogo, buscador de huesos	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	3	2.2
Artista, pintor, compositor	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	3	2.2
Piloto	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	2	1.5
Mecánico	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2	1.5
Otros:	0	1	2	1	4	0	0	1	0	0	0	0	9	6.6
Total	6	8	9	9	7	10	14	12	13	12	12	14	135	99.4

Del Cuadro 34 puede observarse la amplísima variedad de trabajos o profesiones a las que aspiran los niños y las niñas encuestadas; incluyen: psicólogas, nutricionistas, entre otras, y van desde las tradicionales como medicina hasta ser bombero, luchador, presidente, militar o barrecaños. Estas expectativas tan diversas pueden ser indicador de que actualmente ellos y ellas reciben más información, posiblemente por la vía de la tecnología, que les permite poder seleccionar de una gama muy amplia de opciones, muchas más de las que pudieron plantearse generaciones atrás. Sí se observa un

predominio de lo profesional sobre otros tipos de trabajo, y casi sin distingo de género; donde sí se observan diferencias es en ser policía (que tiende a ser masculino) y ser maestro o maestra, que tiende a ser femenino. Las otras profesiones específicas son identificadas fundamentalmente, por los y las estudiantes de 6to grado, es decir a mayor nivel educativo más tendencia a seleccionar profesiones particulares, lo cual implicaría que se va dando una construcción progresiva de lo concreto (policía, maestro, bombero) a áreas más específicas y “sofisticadas”. Un total de 14 niños y niñas no han decidido que desean ser cuando grandes.

Respecto a ¿cómo será el futuro?, las respuestas indican una preocupación importante pues más de la mitad de los y las estudiantes (80=54%) no logran dar una respuesta al respecto; de los que sí la dan, tiende a reflejarse una visión positiva de éste, como puede observarse de seguido.



Cuadro 35

Visión del futuro que tienen los niños y las niñas de 1° a 6° grado de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009 (frecuencias por grado, solamente quienes contestaron)

Categorías	Primer grado		Segundo grado		Tercer grado		Cuarto grado		Quinto Grado		Sexto Grado		Frec-	Porc .
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M		
Contestan:														
Bonito, lindo	2	3	1	1	3	3	1	0	0	1	0	1	16	23.5
Bien, bueno	0	1	1	0	0	1	2	0	1	2	0	2	10	14.7
Muy bueno	1	0	1	0	2	0	1	0	1	0	0	1	7	10.3
Excelente:	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	6	8.8
Carros voladores	0	0	0	0	0	1	4	0	0	1	3	0	9	13.2
Con más tecnología	0	0	1	0	0	0	1	1	2	2	0	1	8	11.7
Moderno, con cosas del presente	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	4	5.9
Igual	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2.9
Diferente	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1.4
Más educación	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1.4
Metas personales	0	0	0	2	0	1	0	0	1	0	0	0	4	5.9
Total	3	4	8	3	6	7	10	3	7	7	4	6	68	99.7

Efectivamente, por parte de quienes contestaron, que corresponden al 45.9% de los y las estudiantes, el futuro tiende a verse como positivo, con nuevas tecnologías, particularmente, algo que llama la atención de los niños y son los carros voladores. Según Alabart y otros (2005), en su estudio de la percepción que los niños y las niñas tienen del futuro, “...la tecnología condicionará el aspecto del entorno y también formulan preocupaciones sobre la gran cantidad de coches y edificaciones que existirán” (p.50). Muy pocos o pocas hicieron referencia a otros aspectos como la educación o situaciones personales. Preocupa esta incapacidad de imaginar el futuro; ya que, también, en este caso podría indicar que éste no es un tema que se trate en las familias ni en las aulas,

cuando éste puede desempeñar un papel importante como motivador para el estudio y el esfuerzo de superación. Asimismo, implica no “sentirse parte” de la historia, es decir, el futuro es visto como un elemento distante y ajeno; si bien los niños y las niñas de los primeros grados, posiblemente, no pueden hacer proyecciones, los y las más grandes sí podrían tener alguna visión de futuro, aunque fuera de carácter personal. Pareciera que vivir en el presente, con poco conocimiento del pasado y del futuro, es la experiencia de la mayoría de los niños y las niñas participantes en el estudio, tal y como lo menciona la Organización Pathways of the Mind (1996-2000) en sus consideraciones sobre la comprensión del tiempo en la niñez.

#### 4.4. 6. Efemérides de Costa Rica

En el Plan de Estudios de Estudios Sociales, prácticamente, desde que se está en preescolar, se empiezan a mencionar las principales efemérides que se celebran en Costa Rica. El número de éstas van aumentando conforme se avanza en el sistema educativo; no obstante, como se verá en los siguientes cuadros, el conocimiento que queda es relativamente poco, describiéndose muchas de estos eventos en forma simple, más bien como eventos aislados no ubicables en el contexto general de la historia.

Las efemérides constituyen un tema que se reitera en todos los niveles del sistema educativo; no solamente a manera de explicación, sino que también, se llevan a cabo actos cívicos, celebraciones, dramatizaciones, ilustraciones y otras estrategias didácticas para promover el aprendizaje de éstas. En el primer grado, se pide trabajar con 4 de ellas, en el 6to grado son 8; pero, fundamentalmente, se repiten una y otra vez las mismas. Por este motivo es que se consideró necesario estudiar cuánto conocimiento tienen los y las

estudiantes de éstas y cuáles son las descripciones que logran elaborar. A continuación se presentan los resultados del estudio de las 6 efemérides principales y más repetidas en los 6 niveles.

Respecto al conocimiento sobre la Batalla de Santa Rosa, solamente un 33.8% logra dar una respuesta; de esos un 76% son de segundo ciclo; y como puede verse a continuación, muchas de las respuestas son escuetas y reflejan descripciones de carácter concreto.

Cuadro 36

Conocimiento de la Batalla de Santa Rosa, por parte de los niños y las niñas de 1° a 6° grado de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009 (frecuencia por grado)

Respuestas	1er grado		2°		3°		4to		5to		6to		Frec.
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	
Juan Santamaría /héroe	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	3
Batallas, peleas, guerras	0	0	0	2	0	1	2	0	2	1	0	1	9
Lucha contra filibusteros	0	0	0	0	0	3	0	0	3	1	3	5	15
Ganan costarricenses/ la victoria	0	0	1	0	0	0	3	1	1	1	0	0	7
Queman mesón	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	4
Luchan hasta morir/no descansan	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	2
Anexión	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
La libertad /pelear por la patria	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	3
Independencia	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	2
Otro: matan gente(1), 11 de abril (1), Batalla Santa Rosa	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	3
Total	0	1	1	4	2	4	7	2	8	6	5	9	49

Puede observarse, en el Cuadro 36, que la Batalla de Rivas, tema tocado en los seis años del sistema educativo de nivel de primaria, no es reconocido por el 60.8% de los y las estudiantes, mientras que el restante porcentaje que sí lo identifica hizo referencia fundamentalmente, al concepto de guerra, a los filibusteros o a la o independencia en términos difusos. Si se retoma el Plan de Estudios de Primer Ciclo, en Estudios Sociales, puede observarse que el tema de la Batalla de Santa Rosa está en el objetivo 14 de segundo grado; mientras que la Batalla de Rivas se menciona desde 1er grado. No obstante, los resultados evidenciaron que 70.2% de los y las estudiantes no logran responder la pregunta; logran formular alguna respuesta el restante 29.7%, aunque como puede verse en el cuadro siguiente algunas de las referencias que hacen no son específicas.

Cuadro N° 37

Conocimiento sobre la Batalla de Rivas, por parte de los niños y las niñas de 1° a 6° grado de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009

Categorías	Primer grado		Segundo grado		Tercer grado		Cuarto grado		Quinto grado		Sexto Grado		Frec.
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	
Pelean, ganan batalla, tiran balas, guerra	0	0	2	0	0	0	1	0	2	1	3	0	9
Queman mesón	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0	2	1	9
20 de marzo	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0		0	3
Atacaron filibusteros/ derrotan Walker	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	2	1	6
La libertad	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	3
Victoria	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	3
Defendernos, defender la patria	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	2	4
Juan Santamaría	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2
Otro: José María Zeledón, Batalla de Rivas, querían aprovecharse de Costa Rica, la Anexión, mismo que Sta Rosa	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	5
Total	0	0	4	1	2	3	6	4	6	4	7	7	44

Este tema de la Batalla de Rivas se supone que es visto y celebrado durante los primeros seis años de la Educación General Básica; aparece en los planes de todos los niveles; no obstante, porcentajes sumamente altos de alumnos y alumnas no pudieron contestar, no responden o “no se acuerdan”. Durante las entrevistas se observó que muchos de ellos y ellas “han oído hablar” del tema, pero no recuerdan nada, se quedan como en blanco; es decir para ese 70% no se ha aprendido fundamentalmente nada sobre la Batalla de Rivas. Además, del porcentaje que no logró decir nada al respecto, de los que sí hicieron alguna asociación, varios de ellos mantuvieron, al igual que en el caso de la Batalla de Rivas, solamente una noción vaga de “una guerra”, “que pelean”, “que defienden la patria”. Estos resultados corroboran lo mencionado por Carretero (2005) respecto a la dificultad que tienen los niños y las niñas en primaria de comprender conceptos de carácter histórico. Por otra parte, es interesante subrayar que las efemérides, como se mencionaba en el análisis de los planes de estudios, constituyen un tema más a atender en el cronograma escolar, intercalados con el día del árbol, del cooperativismo, de la democracia y de una infinidad de celebraciones que se han incluido en el calendario escolar. Posiblemente, si cada una de ellas es asumida en forma aislada, descontextualizada y fuera de un análisis de líneas de tiempo, para los niños y las niñas no adquiere ningún sentido ni utilidad conocer al respecto (Ver Cuadro 37).

En forma paralela, pareciera darse, también, actualmente un fenómeno de desinterés generalizado, especialmente entre los y las jóvenes, por lo que la historia aporta a la vida, la cultura y la sociedad, particularmente, en un contexto de globalización que cada día busca más el futuro especialmente el tecnológico y digitalizado, descartando muchas de las técnicas pasadas como poco útiles superadas por las últimas novedades.

Posiblemente, las personas adultas tampoco han sido capaces de transmitir la relevancia de conocer las raíces de la humanidad, de la cultura, del país y de las propias familias y comunidades.

Sobre el tema de la Anexión de Guanacaste, asunto que, también, es tratado prácticamente desde preescolar, las respuestas aportadas señalan que al igual que en el caso anterior, solamente un 29.7% logran contestar; observándose que de estos el 75% fueron de segundo ciclo; por lo cual se evidencia que conforme se avanza, se logra un mayor aprendizaje, aunque éste dista de ser el que se esperaría cuando se ha repetido en tantos años la misma información. Sobre lo que sabe esos 44 niños y niñas, sus respuestas se pueden ver en el siguiente cuadro:

Cuadro 38

Conocimiento sobre La Anexión que tienen los niños y las niñas de 1° a 6° grado de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009 (frecuencia por grado)

Categorías	Primer grado		Segundo grado		Tercer grado		Cuarto grado		Quinto Grado		Sexto grado		Frecuenc.
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	
Nicoya	0	1	0	0	0	0	1	3	3	0	0	0	8
Guanacaste se anexó	0	0	1	0	1	1	1	0	0	3	2	1	10
Partido de Nicoya se unió	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	8	13
Balazos	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Nos anexamos	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	1	1	4
Respuestas no correctas:	0	0	1	1	0	1	0	0	3	0	0	0	6
Bailes, cosas típicas	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2
Total	0	1	5	1	1	3	4	4	7	4	4	10	44

En el Cuadro 38, respecto al conocimiento que el estudiantado tiene sobre la Anexión, se repite lo sucedido en el cuadro anterior, en cuanto al alto porcentaje que reconocía o no se acordaba (70.2%); los o las estudiantes que lograron dar una respuesta solamente relacionan la palabra “anexión” con Nicoya o Guanacaste, con poca comprensión de lo que significó dicho proceso; inclusive algunos hicieron referencia en “Otras respuestas no correctas” a que: “Guatemala nos liberó”, “nicaragüenses se unieron”, “nos anexamos de Guatemala”, “nos anexamos a Guanacaste”.

En el cuadro siguiente se presenta la información relacionada con la efeméride del 15 de setiembre, fecha que en teoría debería ser la más fácil de reconocer, por la cantidad de mensajes alusivos a esa fecha, y porque las celebraciones son, especialmente, llamativas. Efectivamente, del total de niños y niñas, 66 (44.6%) logran dar una respuesta; los restantes no. No obstante, cuando se analiza con detenimiento lo que mencionan, muchos de ellos o ellas, solamente, hacen una asociación “15 de setiembre” e “independencia”.

Cuadro 39

Conocimiento sobre el 15 de Setiembre que tienen los niños y las niñas de 1° a 6° grado de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009 (frecuencia por grado)

Categorías	Primer grado		Segundo grado		Tercer grado		Cuarto grado		Quinto Grado		Sexto grado		TOTAL
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	
C.R.se independencia de España	0	0	1	0	0	0	2	2	2	2	3	3	15
El 15 de Setiembre/ tocan bandas, un año más de independencia	0	0	0	0	0	3	1	3	0	0	1	0	8
Guatemala nos liberó, se celebra Sta Rosa, se independencia de Panamá	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	4
Se firmó acta independencia	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Libertad de Costa Rica, nos hicieron libres, éxito	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	3	5
Total	0	0	3	1	0	3	4	5	2	4	5	6	33

En el Cuadro 39, se observa que el nivel de dominio es levemente mayor que en el caso de las tres efemérides anteriores; pues se observó que es un 56% el que no lo sabe, no lo recuerda o se le olvidó. Excepto por algunas descripciones que no corresponden a la realidad, muchas de ellas hacen referencia a la Independencia, aunque el alcance de esta descripción es muy limitado, pues prácticamente, no se agrega ninguna otra información o detalle sobre dicha efeméride. Esta situación se da pese a la variedad de eventos asociados a esta celebración: desfile de faroles, entrada de la antorcha, desfiles en las calles, entre otros. No obstante, sí se observa el avance conforme se incrementa el número de años en el sistema educativo. Respecto al Día de las Culturas, anteriormente denominado “12 de Octubre”, solamente pudieron contestar un 31% de los niños y las niñas (n=46), con explicaciones como las que se ven a continuación,

Cuadro 40

Conocimiento sobre el Día de las Culturas que tienen los niños y las niñas de 1° a 6° grado de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009 (frecuencia por grado)

Categorías	Primer grado		Segundo grado		Tercer grado		Cuarto grado		Quinto grado		Sexto Grado		TOTAL
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	
12 de Octubre	0	2	1	2	1	4	0	0	0	1	0	0	11
Las culturas, la mezcla cultural	0	0	2	1	0	0	2	1	1	2	1	4	14
Colón iba a viajar, venida de Cristóbal Colón	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	3
La cultura de Costa Rica	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	2
Una cultura	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Todas las razas	0	0	0	0	0	0	0	1	2	0	0	0	3
Encuentro de culturas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	3	4
Negros, mestizos, chinos/diferentes pieles, razas	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2	1	4
Indígenas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Otro	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	3
Total	0	2	4	3	1	4	5	3	5	4	5	10	46



De nuevo el desconocimiento es marcado, y para quienes sí respondieron la relación más frecuente que se dio fue con el 12 de Octubre y con el tema étnico o las culturas, sin mayor descripción (Ver Cuadro 40). Un aspecto que llamó la atención en el cuestionario fueron los pocos niños o niñas que se tomaron la molestia de contestar con un poco de cuidado y detalle lo que se les preguntaba respecto a efemérides; esta actitud no necesariamente, se observó en otros temas del cuestionario, pero en el caso de las efemérides, quizás por la cantidad de veces que se les ha hablado y no ha quedado mucho registrado, se presentaba más indisposición. Finalmente, sobre el Día del Trabajo, que se trata solamente en II° ciclo, se encontró que solamente un 34.1% pudieron dar alguna respuesta; éstas se pueden ver en los siguientes datos:

Cuadro 41

Conocimiento sobre el Día del Trabajo entre los niños y las niñas de 4° a 6° grado de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009 (frecuencia por grado)

Categorías	Cuarto grado		Quinto grado		Sexto Grado		Frecuencia
	H	M	H	M	H	M	
El trabajo	3	0	0	0	0	0	3
Día del trabajador	1	1	2	1	2	1	8
Los que ayudan	0	1	0	0	0	0	1
Los que trabajan	0	1	1	1	1	4	8
Los que se esfuerzan/ lo que realizamos	0	0	1	0	0	2	3
Que mucho trabajo	0	0	1	0	0	0	1
Trabajo de los ticos	0	0	0	0	0	2	2
Otro: siempre hay padres que se preocupan	0	0	0	0	0	1	1
Total	4	3	5	2	3	10	27

Al analizar la información del Cuadro 41, se deriva un primer dilema respecto a si el dicha efeméride celebra el trabajo o al trabajador o trabajadora en sí; las mismas respuestas contribuyen a generar dicha confusión. En realidad, hasta donde se conoce, el Día del Ttrabajo se refiere a la conmemoración de la muerte, un 1° de mayo de 1886, de un

grupo de operarios en una fábrica norteamericana en su lucha por reducir el horario de trabajo a 8 horas. Por tanto, la mayoría de los y las estudiantes que respondieron están en lo correcto con su definición aunque éstas son en realidad muy escuetas. De nuevo, pareciera que la argumentación de Carretero (2005), de que es muy difícil enseñar Historia en primaria pareciera corroborarse.

#### 4.4.7. Tradiciones y símbolos

Otro aspecto relacionado con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia tiene que ver con costumbres y símbolos que están asociados a la trayectoria de desarrollo de una cultura o país. En este caso se le preguntó a los y las estudiantes sobre las tradiciones que conocían y sobre los tres símbolos más importantes: la Bandera, el Escudo y el Himno Nacional; ambos temas forman parte del currículo nacional desde primer grado en adelante. No obstante, los símbolos patrios forman parte de la currícula de varios países, no se encontraron estudios sobre este tema. Pareciera que se da por sobre entendido que al ser estos parte de la educación cívica y de la identidad patria, se deben “memorizar”, aunque no se comprenda muy bien ni su origen ni su razón de ser. En el caso de las tradiciones se encontró que un 52% de los niños y las niñas pueden referirse a alguna de ellas, y que la tendencia es a evidenciar mayor capacidad a recordarlas conforme se avanza en el sistema educativo, como puede verse a continuación:

Cuadro 42

Tradiciones costarricenses conocidas por los niños y las niñas de 1° a 6° grado de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009 (frecuencia por grado)

Categorías	Primer grado		Segundo grado		Tercer grado		Cuarto grado		Quinto Grado		Sexto grado		Frec	Porc .
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M		
Comidas: gallo pinto, tamal,	1	0	1	7	1	4	5	4	6	3	5	8	45	32.8
Bailes	0	0	2	3	0	1	5	5	8	2	6	5	37	27.0
Bombas, mascaradas, cimarronas, carnavales	0	0	0	0	0	0	1	2	4	2	0	3	12	8.7
Fechas especiales: Navidad, Día de la Madre, Año Nuevo, 15 de Setiembre, Día de las Culturas	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	1	3	8	5.8
Música, himno	1	0	1	2	0	0	2	0	0	0	1	1	8	5.8
Trajés típicos	1	0	1	0	0	1	2	0	0	1	0	1	7	5.1
Turnos, corridas de toros, Festival de la Luz	0	0	1	0	0	0	0	0	2	2	1	0	6	4.3
Religión católica, romería, procesiones, pasito Navidad	0	0	3	0	0	0	0	0	0	1	0	1	5	3.6
Lenguaje, rimas, cuentos	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	3	2.1
Otros: playas, ladrones, Museo de los Niños, agricultura, juegos, batallas	0	0	2	1	0	0	0	2	0	1	0	0	6	4.3
Total	3	0	13	13	1	7	15	14	20	13	15	23	137	99.5

\* Nota: se incluyeron todas las respuestas, por lo cual el total de respuestas no corresponde con el número de alumnos y alumnas, hay más respuestas que personas

Como puede observarse en el Cuadro 42, un poco más de la mitad logró mencionar alguna tradición, las respuestas se centraron, principalmente, en lo más conocido: comidas, bailes, fiestas y fechas especiales, algunas que no son solamente

costarricenses. Se nota la amplia gama de tradiciones o costumbres que los niños y las niñas lograron identificar, lo que indica que, efectivamente, en algún momento se les han enseñado o mostrado, sea en el centro educativo, la familia o la comunidad. Estos temas, posiblemente, por ser más cotidianos, cercanos y concretos, son recordados con mayor facilidad por parte de los niños y las niñas. Lo que, probablemente, no sucede, más allá de las fiestas y turnos, es la construcción de la relación de estos elementos del pasado y la Historia de Costa Rica.

A continuación se presenta la información sobre el dominio de los símbolos patrios principales, tema que está presente en el Programa de Estudios Sociales. Sobre quién elaboró la bandera, solamente 15 jóvenes (10.1%) intentaron dar una respuesta, la cual puede verse en el cuadro siguiente.

Cuadro 43

Conocimiento sobre ¿quién elaboró la bandera? por parte de los alumnos y las alumnas de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009 (frecuencia por grado)

Categorías	Primer grado		Segundo grado		Tercer grado		Cuarto grado		Quinto grado		Sexto grado		Frec.
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	
Nombres que proponen:													
Juan Martínez	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Manuel María Zeledón	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
José María	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
José Mora	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Un señor	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	2
Beto	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Una señora de Francia	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
Pacífica Fernández, Doña Pacífica, Pacífica F.	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	3
Una mujer	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	2
Dolores Bedoya	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Pancha Carrasco	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Total	0	0	0	2	0	1	3	2	2	1	1	3	15

La información recolectada en el Cuadro 43, señala muy claramente el desconocimiento prevaleciente entre la mayoría de los y las estudiantes respecto a ¿quién elaboró la bandera nacional?. Del total que respondieron, o intentaron, dos niños y una niña lograron decir al menos, parcialmente, el nombre de quien elaboró la Bandera y también el Escudo (Doña Pacífica Fernández, esposa del entonces Jefe de Estado inspirada en la bandera de Francia), pues ambos fueron promulgados en el mismo momento. Pero, al preguntarle a los niños y las niñas ¿quién elaboró el Escudo?, ninguno y ninguna pudo contestar. Esto debe obedecer a que cuando se les explica la elaboración de la Bandera no se les dice, que también, el Escudo fue elaborado en ese momento. De hecho es importante, por la simbología que este último contiene, que los y las estudiantes lo conozcan bien, pues describe las características más sobresalientes de Costa Rica y su relación con Centro-América.

En el caso del conocimiento sobre el autor del Himno Nacional, el dominio mejora, ya que asciende a un 37.8% de los niños y las niñas que brindan una respuesta; aunque en algunos casos se refleja información aislada sobre esta persona.

Cuadro 44

Conocimiento sobre ¿quién elaboró el Himno Nacional de Costa Rica? por parte de los y las estudiantes de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009

Categorías	Primer grado		Segundo grado		Tercer grado		Cuarto grado		Quinto grado		Sexto grado		Frec.
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	
José María Zeledón	0	0	3	4	0	0	1	0	3	2	4	3	20
Manuel María Gutiérrez	0	1	1	0	2	1	1	1	3	1	0	2	13
José María Zeledón y Manuel María Gutiérrez	0	0	1	2	0	1	0	2	2	1	3	1	13
José María	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2	4
Cristóbal	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Dios	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
José Martínez	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
Juan María Gutiérrez	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
La letra	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Un señor	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
	1	3	5	6	3	3	3	3	9	4	8	8	56

En lo que corresponde al Himno Nacional, las respuestas correctas se refirieron a que su letra fue creada por Manuel María Gutiérrez en 1852, mientras que la letra fue cambiada varias veces, siendo la actual elaborada por José María Zeledón, en 1949. Si se observan las respuestas dadas por el 37.8% que sí contestó, se pueden identificar múltiples formas y combinaciones de nombres; la mayoría de ellas incorrecta en un estricto sentido de la palabra, aunque indican que los niños y las niñas que las proponen tienen una remota idea del nombre de la persona. De nuevo, también llama la atención que un porcentaje tan alto no tenga ninguna respuesta que dar, cuando los nombres se les han dicho varias veces; esto se hace evidente en que la mayoría de quienes contestan son los alumnos y las alumnas de 5° y 6° grado. No obstante, la primera vez que este tema se trata en el Plan de Estudios es en primer grado, luego se repite tanto en segundo, como en tercero, cuando se estudia además el origen y las normas de comportamiento asociadas con estos.

En síntesis, respecto a las tradiciones y los símbolos podría concluirse que sobre las primeras se tiene algún conocimiento, especialmente de aquellas que aún se practican, mientras que en el caso de los símbolos, solamente cerca de una tercera parte de la muestra encuestada tiene alguna noción sobre estos.

#### 4.4.8. Historia de Costa Rica

La siguiente serie de cuadros considera aspectos de la Historia de Costa Rica que están incluidos en el Programa de Estudios Sociales especialmente para el II° Ciclo; se inicia con una pregunta abierta para dar la oportunidad de referirse a cualquier evento o aspecto de la historia costarricense; luego se les pregunta sobre los períodos de la Historia, sobre ¿quiénes vivían inicialmente en Costa Rica? y ¿cómo se vivía en la Colonia?, entre otras preguntas.

En el caso del Cuadro 45, que puede verse en la página siguiente, este contiene la información aportada por los 44 estudiantes de 4° a 6° grado que contestaron la pregunta, 35 de ellos y ellas, equivalente a un 44.3% no pudieron responderla.

Cuadro 45

Conocimientos sobre la Historia de Costa Rica que tienen los niños y las niñas de 4to a 6° grados de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009 (frecuencias por grado)

Categorías	Cuarto grado		Quinto Grado		Sexto Grado		Frecuencia
	H	M	H	M	H	M	
1. Responden:	5	5	9	7	8	10	44
Llegada de Cristóbal Colón/ Colón descubrió tierras nuevas/ la descubrió Colón.../ la descubrieron los españoles; rica por la vegetación	0	2	4	4	0	0	10
Nos independizamos de España/ se independizó en 1821, la independencia, se independizó en 1821	1	0	0	1	4	3	8
Combates, guerras, batallas, peleas	1	1	1	1	1	0	5
Españoles vinieron a llevarse el oro y la plata/ fue tomada por el poder español, perteneció a España, dominada por los españoles, conquistada por España	0	0	1	0	1	3	5
Juanito Mora luchó por la libertad de CR, lucha por la independencia	0	0	0	0	1	1	2
Antes Capital era Cartago, guerra entre Cartago y San José	0	0	0	0	1	1	2
Que era antigua, que es vieja	1	0	1	0	0	0	2
Un héroe muy importante: Juan Santamaría; Juan Santamaría quemó el mesón	0	0	0	1	0	1	2
Guanacaste se unió a CR	0	1	0	0	0	0	1
Sobre Rivas que pelió con los ingleses	0	1	0	0	0	0	1
Comidas típicas	1	0	0	0	0	0	1
Habían indígenas	0	0	1	0	0	0	1
Moneda nacional es colón	0	0	1	0	0	0	1
Tenía vida colonial y pueblos	0	0	0	0	0	1	1
Batalla Sta Rosa	1	0	0	0	0	0	1
Total	5	5	9	7	8	10	44

\*\* Si me lo enseñaron, se me olvidó/ \*\* Estudié para el examen pero se me olvidó / \*\*\* Está localizada en América Central /



De acuerdo con los datos del Cuadro 45, 35 niños y niñas de II° ciclo (44.3%) no lograron mencionar nada de la Historia de Costa Rica, mientras que los demás sí logran describir o mencionar eventos o situaciones que se han dado, aunque algunas sean muy generales. Sobresale el énfasis en los viajes de Colón (que posiblemente por sus detalles y carácter aventurero llaman la atención de los niños y las niñas), la Conquista de España y particularmente las conductas negativas de los españoles. Seguidamente, se recuerdan fundamentalmente, las batallas de Santa Rosa y de Rivas y a Juan Santamaría, personaje que posiblemente, también, es atractivo por su valor y porque su nombre se menciona reiteradamente. Además, de preguntarles en general sobre la Historia de Costa Rica, también, se les interrogó sobre su conocimiento de los períodos de la Historia costarricense. A continuación sus respuestas.

Cuadro 46

Conocimiento de los períodos de la Historia de Costa Rica por parte de los niños y las niñas de 4° a 6° grado de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009 ( frecuencia por grado)

Categorías	Cuarto grado		Quinto Grado		Sexto Grado		Frecuencia
	H	M	H	M	H	M	
Períodos que mencionan							
Antiguo y colonial	1	0	0	0	0	0	1
Precolombino y colonial	0	0	0	0	0	1	1
Historia y prehistoria	0	1	0	0	0	0	1
Precolombino, colonial y conquista	0	1	0	0	0	0	1
Conquista, prehistoria, precolombino	0	0	0	0	0	2	2
Prehistórico, precolombino, colonial	0	0	0	0	0	1	1
Precolombino, antiguo, conquista, temporáneo	0	1	0	0	0	0	1
Antiguo, conquista, colonial, republicana y contemporáneo	1	1	0	0	0	0	1
Prehistoria y demás	1	0	0	0	0	0	1
Cuando la descubrieron y la conquistaron	0	0	1	0	0	0	1
Amigo de la patria y otro no me recuerdo	0	0	0	0	0	1	1
No logra responder	12	8	13	12	12	9	66
Total	15	12	14	12	12	14	79

Sobre los períodos de la Historia de Costa Rica, tema que como se mencionó se ve en 4°, parcialmente en 5° y de nuevo en 6° grado, los datos indican que estos no se recuerdan , excepto, parcialmente, y por pocos alumnos y alumnas, un 83.5% de ellos y ellas no logran contestar. Asimismo, el no poder mencionarlos pareciera indicar que el tema de líneas de tiempo, que es una estrategia sugerida para la enseñanza de secuencias de períodos no está siendo utilizada.

La única pregunta sobre la Historia de Costa Rica que sí se formuló a todos los grados se refería a ¿quiénes fueron los primeros habitantes de Costa Rica?; las respuestas obtenidas fueron las siguientes.

Cuadro 47

Conocimiento sobre ¿quiénes fueron las primeras personas que vivieron en Costa Rica? por parte de los niños y las niñas de 1° a 6° grado de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009. (frecuencia por grado)

Categorías	Primer grado		Segundo grado		Tercer grado		Cuarto grado		Quinto Grado		Sexto grado		Frec.
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	
Indios/indígenas	2	5	4	6	2	2	4	6	8	3	7	7	56
Cristóbal Colón	0	1	1	0	0	0	2	0	0	1	0	0	5
Aborígenes	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	3
Los costarricenses/personas	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	2
Dios	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Cavernícolas	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Los españoles	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	3	6
Los filibusteros	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	2
Adan y Eva	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	2
Los vikingos	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	3
Indígenas y españoles	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	2	1	6
No responden	7	6	5	4	9	8	6	6	4	3	2	1	61
Total	9	12	14	10	12	12	15	12	14	12	12	14	148

En el caso de los primeros habitantes de Costa Rica, se percibe en el Cuadro 47, que la reiteración desde primer grado respecto a las poblaciones indígenas, a las cuales se les da marcada importancia y espacio en los programas y textos, contribuye a un aprendizaje mayor y de más claridad; pues un 60% intenta dar respuesta, siendo la mayoría de ellas correctas. Los alumnos y las alumnas quienes todavía dan otras respuestas que no son tan

precisas, posiblemente, tengan confusiones al recibir información en fragmentos, lo que no les permite una construcción de secuencias de períodos históricos.

Otro tema sobre el cual se les consultó por formar parte del Plan de Estudios fue sobre los viajes de Colón y la vida en la Colonia; en este caso un 65.8% de los niños y las niñas logra contestar. Al respecto, se presentan los siguientes cuadros.

Cuadro 48

Conocimiento sobre los viajes de Colón por parte de los niños y las niñas de 4° a 6° grado de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009

Categorías	Cuarto grado		Quinto Grado		Sexto Grado		Frecuencia
	H	M	H	M	H	M	
Descubrió América, visitó América, viajó a América, descubrió nuevas tierras	4	3		3	2	2	14
Hizo 4 viajes, en el 4to descubrió CR,	0	1	3	3	1	6	14
Iba en tres barcos: la niña, la pinta y la Santamaría	1	1	2	1	3	1	9
Viajó mucho tiempo, pasó por muchos lugares, anduvo por muchas islas	1	0	1	1	0	0	3
Creía que el mundo era redondo	0	0	1	0	0	0	1
Descubrió muchas islas con tres barcos	0	0	1	0	0	0	1
Firmó unas capitulaciones	0	0	1	0	0	0	1
Siempre andaban perdidos, iba para otra parte y paró aquí	0	0	1	0	0	1	2
Fundó varias ciudades, cada vez traía más gente, muy aventurero	1	0	1	1	0	0	3
CR fue uno de los últimos países en descubrir	0	0	0	0	1	0	1
Vino a robarse todo	0	0	0	0	1	0	1
Que murió en tierra firme y aún no sabía, que lo mataron por ser un héroe	0	0	0	0	0	2	2
Total	7	5	11	9	8	12	52

De Cristóbal Colón se recuerda, principalmente, el Descubrimiento de América, sus viajes y los barcos; aparte de otras consideraciones, varias de las cuales parecieran ser construidas por los propios niños y niñas a partir de lo que se les ha enseñado o han escuchado respecto a Cristóbal Colón. Algunas valoraciones son de carácter positivo otras negativo, particularmente, en lo que se refiere a la Conquista española, a la cual se le ha cambiado la interpretación que se hizo por muchos años. Del total, 27 niños y niñas no lograron dar ninguna respuesta al respecto. Pese a que los autores como Millburn (1997) insisten en realizar actividades que fomenten estos aprendizajes, es evidente que se presentan muchas limitaciones para lograrlo, siendo posiblemente muchas de éstas de carácter cognitivo, pues muchos de los niños y las niñas manifiestan “no recordar”, lo que implica que sí se les habló del tema en algún momento pero no lo recuerdan; algo semejante pareciera suceder con los datos del siguiente cuadro, donde se evidencia que un 70.8% de los y las estudiantes no recuerda nada sobre ¿cómo se vivía en la Colonia?.

Cuadro 49

Conocimientos sobre la vida en la Colonia por parte de los niños y las niñas de II° Ciclo de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009 (frecuencia por grado)

Categorías	Cuarto grado		Quinto Grado		Sexto Grado		Frecuencia
	H	M	H	M	H	M	
No sabe o no recuerda	10	12	12	10	6	6	56
En pobreza, pobre pero honrado, mujer en la casa hombre a trabajar, escasez	0	0	0	0	2	5	7
En esclavitud, eran esclavos	2	0	0	0	0	1	3
Casa hechas de madera, con ropa, carretas, caballos; iglesias pobres	0	0	0	0	2	1	3
Mal, con sufrimiento	1	0	1	0	0	0	2
Bien y mal	1	0	0	1	0	0	2
Otros: común y corriente, con esfuerzo, No muy bien como ahora, sencillo, tranquilidad sin plata, escasez, indígenas pobres y españoles con riqueza	1	0	1	1	2	1	6
Total	15	12	14	12	12	14	79

Las lecturas sobre la vida en la Colonia forman parte de los temas de 4° a 6° grados, no obstante, posiblemente, sea difícil identificarse con la vida diaria de las personas de esa época; la mayoría de las descripciones pintan un panorama negativo y de pobreza y limitaciones; pocos hacen referencia a aspectos positivos.

En resumen, de la Historia de Costa Rica, los niños y las niñas participantes identifican, principalmente, eventos aislados, la mayoría desconoce los períodos de la Historia incluyendo la época Colonial, pero sí reconocen bastante a los primeros pobladores de Costa Rica y a Cristóbal Colón y sus viajes.

Según Newby (s.f.) no es sino hasta los 7-8 años de la educación formal que los niños y las niñas logran interpretar cronologías; por otra parte para Downey y Levstik (citados por Hoge, 1994), no es hasta el 5° año que pueden reconocer los principales períodos de la Historia y no es hasta la adolescencia que desarrollan la capacidad para razonar formalmente acerca de la Historia. Thornton y Vukelich (citados por UEA, s.f.) consideran que la edad para estos aprendizajes es de 12-16 años. Milburn (1997), por su parte, considera también, que no es sino hasta el final de la educación primaria que logran construir cronologías. Como puede observarse existe bastante discrepancia respecto a los criterios sobre edades apropiadas para estos aprendizajes.

#### 4. 4.9.. Historia general

En el aparte anterior se describieron y analizaron los datos referentes a la Historia de Costa Rica que están presentes en los planes de estudio y los textos para I° y II° Ciclos de la Educación General Básica; en éste se presentan los resultados de algunas preguntas

vinculadas a la Historia en general y a nivel mundial. Primero se les planteó el tema de ¿cómo era el mundo antes de que ellos y ellas nacieran?, a lo cual respondieron de la siguiente manera:

Cuadro 50

Identificación de lo que existía en el mundo antes de que ellos y ellas nacieran, según los niños y las niñas de 1° a 6° grado de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009 (frecuencia por grado)

Categorías	Primer grado		Segundo grado		Tercer grado		Cuarto grado		Quinto Grado		Sexto Grado		Frec	Porc.
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M		
Personas, gente	3	0	1	0	1	0	5	1	2	2	2	4	21	14.1
Padre y madre	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3	5.4
Familiares, abuelos, bisabuelos	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	5	
Casas, chozas	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	6	4.0
No había tecnología, ni luz	0	1	0	0	1	1	0	0	2	0	0	2	7	4.7
Dinosaurios, cavernícolas, prehistoria	0	0	1	2	0	0	2	2	1	0	0	1	9	6.0
Había granjas, naturaleza, flora fauna	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	3	2.0
Jesús, Cristo	0	0	0	0	2	0	1	1	0	0	0	0	4	2.7
Diferentes cosas	0	0	0	0	0	2	0	1	1	1	0	0	5	3.3
No había delincuencia	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	3	2.0
Billetes y monedas diferentes a los actuales	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1.3
Otros: ejemplos: carretas y no carros (2), indios (2), nadie sabe (1), muñeca de trapo (1), felicidad (1), no había nacido (1),	2	0	0	2	1	1	1	1	1	1	0	2	12	8.1
No sabe/no resp.	6	6	10	2	6	7	4	5	4	5	9	4	68	45.8
Total	12	9	14	10	12	12	15	12	14	12	12	14	148	

Según el Cuadro 50, los niños y las niñas tienen una amplia gama de respuestas a esta pregunta; en primera instancia se refieren a las personas y a sus familias, luego a condiciones físicas como viviendas y tecnología; otro porcentaje identifica animales incluyendo dinosaurios, aún en grados avanzados. Después se menciona una lista de diversas ideas que parecieran indicar que esta es una pregunta que no ha sido trabajada con ellos y ellas ni en el contexto educativo ni familiar, pues buena parte de las “otras” respuestas señala principalmente ocurrencias, de carácter bastante espontáneo. Preguntas como ésta podrían ayudar a los y las estudiantes a ubicarse en el tiempo, podría pensarse en utilizar líneas de tiempo recientes para que puedan ver en qué momento nacieron sus padres, sus abuelos, ellos y ellas mismas, de tal forma que se les ayude a comprender la historia familiar antes de pedirles que entiendan conceptos más abstractos y lejanos a su experiencia, como lo propuesto en la siguiente pregunta.

Cuadro 51

Conocimiento sobre ¿cuándo empezó el mundo? por parte de los niños y las niñas de 4° a 6° grado de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009 (frecuencia por grado)

Respuestas brindadas	Cuarto grado		Quinto Grado		Sexto Grado		Frecuencia
	H	M	H	M	H	M	
No sabe o no responde	7	7	6	5	8	4	37
Cuando Dios lo creó, cuando Dios quiso que empezara, cuando hizo el día y la noche	2	2	4	4	2	6	20
En la creación, cuando Dios creó al hombre, la mujer, los animales, cuando Dios hizo a Adan y Eva (4 resp°)	3	0	0	3	0	2	8
Hace años, hace millones de años, hace muchos años, hace miles de miles de años	1	2	2	0	2	2	9
Después de la explosión del big bang; después de la explosión de una estrella	1		1	0	0	0	2
Otros : Dinosaurios, cuando nací, antes de Cristo	1	1	1	0	0	0	3
Total	15	12	14	12	12	14	79



Según la información aportada en el Cuadro 51, la mayoría de los niños y las niñas que respondieron hicieron alusión a Dios como creador del mundo; solamente dos niños dan una explicación diferente fundamentada en la teoría del “big bang”; otros hacen referencia a la cantidad de años desde que se creó y unos pocos a otros aspectos, entre ellos “cuando nací”. Otro niño respondió: HUauuuuuuuuu! ante la pregunta; otro contestó “nadie sabe”. Es interesante observar de estas respuestas las diferentes explicaciones que se dan, siendo varias de carácter bíblico y, por tanto, de orden religioso no científico. Esto introduce el polémico tema de la explicación que se da sobre el origen del mundo y de la especie humana, asunto que, también, se reflejó en las respuestas brindadas.

Sobre lo que se conoce por parte de los niños y las niñas sobre los eventos sucedidos al inicio de la existencia del mundo, las respuestas pueden verse en el cuadro siguiente.

Cuadro 52

Conocimiento sobre los inicios del mundo por parte de los niños y las niñas de 1° a 6° grado de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009 (frecuencia por grado)

Categorías	Primer grado		Segundo grado		Tercer grado		Cuarto grado		Quinto Grado		Sexto grado		TOTAL
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	
No sabe o no responde	7	11	9	8	12	10	4	7	6	5	4	5	88 55.4%
Plantas y animales, mucha flora y fauna, naturaleza,	0	0	0	0	0	0	2	0	2	6	2	3	15
Dinosaurios, y plantas	1	0	2	1	0	0	6	1	3	0	1	0	15
Dinosaurios, cavernícolas, animales y plantas, Adán y Eva	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	3	6
Nada, sólo luz	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	2	1	6
Animales y Adán y Eva	0	0	0	0	0	0	1	3	0	0	1	0	5
Indígenas, indios, personas	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	3
Tierra, mar tierra microorganismos	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	3
Lava y rocas, y desechos líquidos	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	2
Otros Luz, sol, agua, no había luz, carretas, gente de campo, esclavitud	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	5
Total	9	12	14	10	12	12	15	12	14	12	12	14	148

Puede observarse, del Cuadro 52, que conforme se avanza en el sistema educativo, los niños y las estudiantes logran dar más respuestas a esta pregunta; en los primeros tres grados son pocos los niños o las niñas que intentan darla, mientras que en grados más avanzados, la mayoría ofrece alguna propuesta, aún así del total, solamente un 41% lo logra. Como puede verse en el cuadro, estas se centran, en el tema de los dinosaurios, la flora y la fauna; seguida de las personas, donde mezclan a Adán y Eva con los indios y con los cavernícolas; en una confusión evidente de períodos. Algunas respuestas interesantes señalan que había “tierra, mar y microorganismos”, otras “lava, rocas, desechos líquidos”, además de algunas referencias la luz y el sol. Otras respuestas muestran, también, estar desubicados, al señalar períodos más cercanos al actual.

Para conocer si los niños y las estudiantes encuestados podían ubicarse en el tiempo prehistórico, se les formuló una pregunta sobre “¿cuándo vivieron los dinosaurios?”, a lo que respondieron lo siguiente.

Cuadro 53

Conocimiento sobre ¿cuándo vivieron los dinosaurios?, según los niños y las niñas de 1° a 6° grado de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009 (frecuencias por grado)

Categorías	Primer grado		Segundo grado		Tercer grado		Cuarto grado		Quinto Grado		Sexto Grado		Frecuenc
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	
No responde	7	7	9	7	8	9	5	10	4	6	7	8	87
Mucho, hace mucho	0	2	1	1	4	1	4	1	1	2	0	2	19
218100/80/ 2000	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	3
Hace 100 años	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Hace más de 100 años	0	1	0	0		0	0	0	0	0	0	0	1
Hace 1000	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2
Hace miles de años	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Hace más de 300.000 años	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Millones atrás	0	0	1	2	0	0	0	1	1	0	0	0	5
Hace 3.000.000 años	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
Hace 60-65 millones de años	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	3
Hace 150-500 millones de años	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	1	4
Tiempos atrás	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Cuando empezó el mundo	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
En su época	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Después de Cristo	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Antes de Cristo	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	2
Cuando Dios los creó	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
No habían humanos	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
Época prehistórica/ en la era jurásica	0	0	0	0	0	0	2	0	1	1	3	1	8
En los primeros años, en la primera era	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	2
Antes de que cayera el meteorito, antes de lluvia de meteoritos	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	2
Total	9	12	14	10	12	12	15	12	14	12	12	14	148

Como puede observarse del Cuadro 53, un 61.4% de los y las estudiantes no brinda una respuesta a esta interrogante; no obstante de quienes sí lo hacen, el rango de respuestas es increíble; es decir visualizan los dinosaurios en momentos muy diversos de la historia de la humanidad, reflejando sus respuestas que a pesar de que el tema les interesa, no cuentan con la información que les permite ubicarse en el momento histórico que corresponde. También, indica la no existencia de mapas o líneas históricas desarrolladas en los niños y las niñas. Sobre si había personas en ese momento, las opiniones están divididas como puede verse a continuación.

Cuadro 54

Existencia de personas en la época de los dinosaurios en el criterio de los niños y las niñas de 1° a 6° grado de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009 (frecuencia por grado)

Categorías	Primer grado		Segundo grado		Tercer grado		Cuarto grado		Quinto Grado		Sexto grado		Frec.	Porc ..
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M		
Sí había	0	2	3	1	0	4	5	3	0	2	2	1	23	15.5
No había	6	7	5	5	5	5	4	4	8	6	3	4	62	41.9
No sabe/no/	0	0	1	1	1	1	6	5	2	3	6	7	33	22.2
No responde	3	3	5	3	6	2	0	0	0	0	0	0	22	14.8
Otras respuestas: Talvez (2), los cavernícolas (5), lo aborígenes (1)	0	0	0	0	0	0	0	0	4	1	1	2	8	5.4
Total	9	12	14	10	12	12	9	12	14	12	12	14	148	99.8

Según puede observarse en el Cuadro 54, los que consideraron que sí habían personas fueron cerca del 21 % mientras que los que estiman que no habían fueron casi el 42%; no obstante, un 37% estima que no sabe o no responde. Es decir, parece ser un tema sin claridad para ellos y ellas.

Otras preguntas relacionadas con la Historia incluyeron temas como los primeros pobladores de América, los y las estudiantes de II° Ciclo respondieron de la siguiente forma:

Cuadro 55

Identificación de los primeros pobladores en vivir en América por parte de los y las estudiantes de 4° a 6° grado de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009 (frecuencia por grado)

Categorías	Cuarto grado		Quinto Grado		Sexto grado		TOTAL
	H	M	H	M	H	M	
No sabe/no/ no responde	6	6	3	4	4	2	25
No se acuerda	0	2	0	0	0	1	3
Indígenas, indios, aborígenes	5	2	7	4	6	3	27
Vikingos	0	0	1	1	1	3	6
Cristobal Colón	4	1	0	0	0	1	6
Espanoles	0		0	1	0	2	3
Adan y Eva	0	1	1	0	0	1	3
Indígenas o españoles/ o los vikingos o Colón	0	0	0	1	0	1	2
Argentinos	0	0	1	0	0	0	1
Personas provenientes de Asia y Oceanía	0	0	1	0	0	0	1
Cavernícolas	0	0	0	1	0	0	1
Personas	0	0	0	0	1	0	1
Total	15	12	14	12	12	14	79

Para un 34.1% de los y las estudiantes, los primeros pobladores de América fueron efectivamente, los indígenas, indios o aborígenes; mientras que para los otros que proponen respuestas, éstas presentan una amplia gama de posibilidades. Es interesante observar de estas respuestas el alto porcentaje que no respondió, que dice no saber o que no contesta, incluyendo los de 5° y 6° grado. Además, no se puede descartar que en estos

niveles algunas respuestas sean en broma, o representen errores importantes en la información que se trasmite o que se recuerda (Ver Cuadro 55).

Cuadro 56

Conocimiento de algún personaje que vivió hace mucho tiempo por parte de niños y niñas de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009 (frecuencia por grado)

Categorías	Primer grado		Segundo grado		Tercer grado		Cuarto grado		Quinto Grado		Sexto grado		TOTAL n= 148
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	
No conoce	3	5	3	1	3	3	3	6	9	8	7	8	59
No sabe/no/	3	2	5	2	1	2	1	2	0	0	0	1	19
No responde	1	3	3	3	6	2	3	2	0	0	0	0	23
No me acuerdo	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
Nadie, ninguno	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	2
Cristóbal Colón, Cristóbal Colón y Juan Santamaría	0	0	0	0	0	0	0	2	2	2	3	3	12
Mi abuela, mi abuelo	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	2	0	6
La mamá de mi abuela, mi bisabuela(0)	0	1	0	0	0	0	2	0	1	0	0	1	5
Lapata, Pedro	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2
Una tía, un tío	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	2
El Chavo	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Elizabetailor, Leonardo de Caprio	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	2
Otros: Don Buenaventura Corrales, Rivas; Manuel María Gutiérrez; Kin Kon, Elvispres, Jesús, Adán y Eva, Yosgu- chinto, los gobernados, Juan Santamaría, el Cháman	1	0	0	0	1	2	4	0	1	1	0	1	11
No especifica	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Total	9	12	14	10	12	12	15	12	14	12	12	14	148

Según el Cuadro 56, de los niños y las niñas que contestaron esta pregunta, es interesante observar que pocos o pocas hacen referencia a personajes pertenecientes a la Historia nacional o mundial; varias de las referencias se centran en Cristóbal Colón, los propios familiares y, en casos aislados, otros personajes de la Historia. Estos resultados, también, resaltan el poco conocimiento que los niños y las niñas tienen de su entorno y de eventos importantes que parece que pasan desapercibidos por ellos y ellas, como también puede verse en la información del gráfico y del cuadro siguientes.

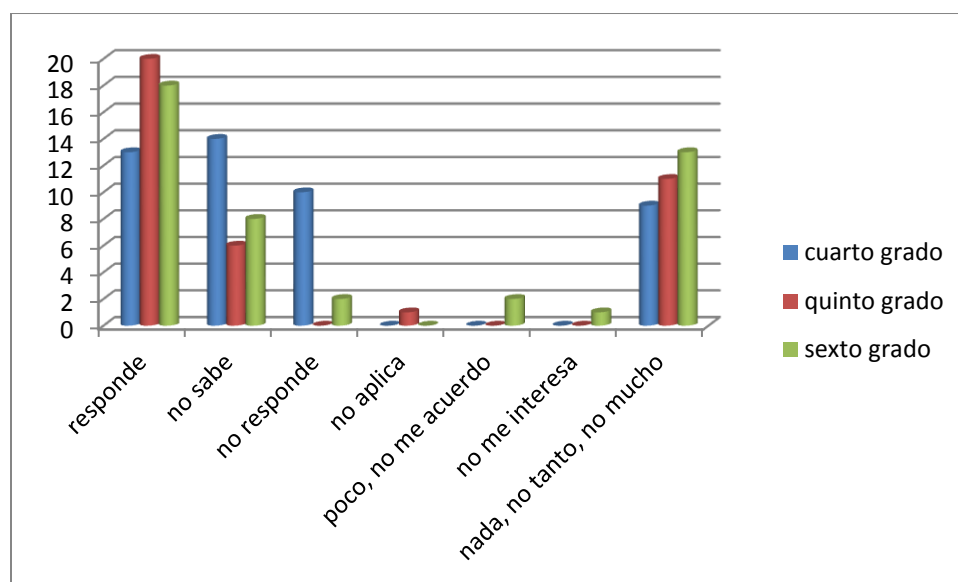


Gráfico 22: Niños y niñas de segundo ciclo de un centro educativo del Área Metropolitana que conocen la historia de otros países, 2009

Tal y como se observa en el Gráfico 22, solamente 8 niños y niñas, correspondientes a un 10% de la muestra de 4° a 6° grado lograron mencionar algo respecto a la historia de otros países; lo que indica que de varios temas contemplados en el temario de Estudios Sociales, como el caso de España no se recuerda prácticamente nada. Lo que recuerdan esos ocho niños y niñas se puede observar a continuación.



## Cuadro 57

Tipos de conocimiento de la historia de otros países por parte de los niños y las niñas de 2° ciclo de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009 ( frecuencia por grado)

Datos que conoce	Cuarto grado		Quinto Grado		Sexto grado		TOTAL
	H	M	H	M	H	M	
Estados Unidos	1	0	0	0	0	0	1
Que el Emperador de China fue expandiendo su reino	0	0	1	0	0	0	1
Que viven en armonía	0	0	0	1	0	0	1
Que también fue bonita	0	0	0	0	1	0	1
Las guerras	0	0	0	0	1	0	1
Que se independizaron de un país	0	0	0	0	0	1	1
Que Guatemala se independizó el 15 de setiembre	0	0	0	0	0	1	1
Que París tiene una torre muy grande	0	0	0	0	0	1	1
*Nada: me ha llamado la atención investigar de ellos, nada necesario, no me interesa	0	0	0	0	2	1	3
Total	1	0	1	1	4	4	11

Según la información recabada en el Cuadro 57, el número de niños o niñas que ha escuchado algo sobre los otros países es sumamente limitado. Es interesante observar como estos niños y niñas no han oído hablar de ninguna de las noticias recientes como la guerra de Irak, ni los ataques en Estados Unidos, ni ninguna otra noticia de otros países. Sería interesante analizar qué están aprendiendo en el aula sobre la Historia mundial, pues en varios temas contemplados en el Plan de Estudios se hace referencia a otros países y continentes.

### 4.4.10 Concepto de historia

Finalmente, después de formularles todas las preguntas anteriores, se les pidió a los niños y las niñas que nos brindaran una definición de lo que para ellos y ellas era la historia.

Dado lo amplio de algunas respuestas, éstas se presentan separadas en los dos ciclos, luego el análisis se hará integrando ambas.

Cuadro 58

Definición de lo que es la historia según los niños y las niñas de Primer Ciclo de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009

Categorías	Primer grado		Segundo grado		Tercer grado		Frecuencia
	H	M	H	M	H	M	
No sabe o no contesta	5	8	10	7	11	8	49
El escribía, contar un cuento, una historia, un cuento, son cuentos de lo que ha pasado	2	2	2	0	0	0	6
Es divertida, bonita e interesante, graciosa tiene caricaturas	1	0	0	3		1	5
Para estudiar/ un libro	0	2	0	0	0	0	2
Los dinosaurios	1	0	0	0	0	0	1
La historia de las personas	0	0	1	0	0	0	1
Que Cristóbal iba a viajar a Costa Rica	0	0	1	0	0	0	1
Es lo más importante porque hay cosas importantes	0	0	0	0	1	0	1
Espiritual	0	0	0	0	0	1	1
Historias que pasaron en hechos reales importantes	0	0	0	0	0	1	1
Es como un recuerdo que le vuelven a recordar lo que pasó	0	0	0	0	0	1	1
Total	9	12	14	10	12	12	69

Cómo puede observarse en el Cuadro 57, un porcentaje muy alto (71%) de los y las estudiantes no se encuentra en posibilidad de brindar una definición del concepto historia.

Haciendo un recorrido por los diferentes grados, puede observarse lo siguiente respecto a la definición de historia:

-en primer grado se mencionan los dinosaurios, los cuentos, las valoraciones positivas, los libros y el estudio

-en segundo grado, cuentos, personajes de la historia y valoraciones positivas de ésta.

-en tercer grado, se dan menos definiciones, tienden a ser valoraciones positivas (bonita, importante, espiritual); y se dan las dos primeras definiciones más elaboradas: “historias que pasaron en hechos reales” y “es como que le vuelvan a recordar lo que pasó”, que representan un intento por comprender más allá de lo concreto y visible lo que es la historia.

Carretero (2005) ha señalado la utilidad de las narraciones para enseñar Historia, por otra parte, indica este autor que enseñar historia implica “...establecer relaciones entre el pasado y el presente” (p.18), Todavía en la mayoría de las descripciones de 1er ciclo se puede observar que se centra en el presente (o pasado reciente), como “un recuerdo”, sin una comprensión clara de la noción del pasado. Por otra parte, para los niños y las niñas de 9-10 años, la historia son los acontecimientos importantes que no ocurren días normales (Levstik, citado en Carretero, 2005); McDonald (citado en la misma fuente anterior) afirma que los niños ven la historia como una crónica de los acontecimientos del pasado. Por tanto, como menciona Carretero (2005) la visión que los alumnos pre adolescentes tienen del conocimiento histórico es bastante pobre y limitada.

En contraste, se verán ahora las definiciones dadas por los y las alumnas de IIº ciclo. Aunque el cuadro requiere más de una página, se estimó importante, por ser esencial para el estudio, mantener todas las respuestas.

Cuadro 59  
Definición del concepto historia (2° Ciclo)

Categorías	Cuarto grado		Quinto Grado		Sexto grado		Frecuen
	H	M	H	M	H	M	
No sabe/no/ no responde	9	5	4	2	5	3	28
Cosas que pasaron hace mucho tiempo, lo que pasó en el tiempo, algo que pasó hace mucho tiempo, hace mucho tiempo	1	0	2	2	0	0	5
Lo que pasó antes de que nacióramos	0	0	0	0	1	0	1
Sucesos que ya han pasado, lo que pasó antes, fue lo que pasó hace mucho, acontecimientos pasados, todo lo que pasó en otros tiempos, hecho que sucedió hace tiempo, lo que pasó en el pasado; lo que ha pasado y se resalta en la historia de la escuela	2	0	3	2	0	4	11
Un hecho ocurrido años o meses atrás	0	0	0	0	1	0	1
Como algo con lo que podemos saber lo de antes, es algo que nos enseña lo que pasó, lo que define nuestro pasado	0	0	0	2	1	0	3
Es lo que hemos pasado que todavía me recuerdo, tiempos que son recuerdos, algo histórico, algo que todos recuerdan, algo que pasó hace mucho tiempo y se cuenta ahora, todos los acontecimientos que sucedieron en un periodo y que hoy se recuerdan	2	1	0	1	1	1	6
Es lo que pasó en un pueblo, ciudad o país	0	0	1	0	0	0	1
Un período de la historia, período de tiempo en el que suceden cosas importantes, período donde ocurren cosas importantes	1	0	0	0	0	1	2
Que es importante, el pasado que es muy importante, algo importante que pasó, un tiempo muy antiguo que debemos conocer, algo a lo que me debería dedicar más porque es algo de nuestra tierra	0	1	1	0	1	2	5
Un tiempo en que pasó algo importante en el país, todo lo que ha pasado en nuestro querido país	0	1	0	0	0	1	2
El tiempo en que transcurre la vida, lo que nos pasa; es el paso del tiempo	0	2	0	1	0	0	3
Cuando algo se cuenta, lo que nos cuentan del pasado; son cosas que cuentan otras personas	0	1	1	1	0	0	3
Los humanos y la naturaleza crean la historia, digamos que hice el examen de matemáticas ya eso es historia porque ya pasó	0	1	0	0	0	0	1
Es otra forma de meternos cosas en la cabeza	0	0	1	0	0	0	1
Como algo que nos ayuda a entender porque pasan cosas ahora en el presente y porqué pasarán en el futuro, hechos del pasado y del futuro, es el tiempo pasado y futuro que cuenta nuestra historia	0	0	1	0	1	1	3
Que es pura teoría	0	0	0	0	0	0	1*
Es todo lo que ha pasado durante todos los siglos	0	0	0	1	0	0	1
Lo que pasó y lo que está pasando, hechos que sucedieron en el pasado y que están sucediendo ahora	0	0	0	0	1	1	2

Del Cuadro 59, puede observarse que el número de alumnos o alumnas que no logra dar una definición disminuye del 70% de primer ciclo a un 35.4% en segundo ciclo, lo cual evidencia que se ha dado un proceso progresivo de aprendizaje, sea producto de la educación formal o de la propia construcción de cada estudiante.

Siguiendo el patrón del análisis anterior, puede observarse que según los grados, las definiciones que los niños y las niñas dan de la “historia” se concentran en:

-4to grado: cosas que han pasado, el pasado, cuando ocurren cosas importantes, el tiempo en que transcurre la vida, algo que se cuenta (semejante a la tendencia de 1er ciclo), habla de la historia como pasado; posiblemente resultado de asumir el dicho “eso ya es historia”. Un caso de un niño que define la historia como “algo que nos ayuda a entender porque pasan cosas ahora en el presente y porque pasarán en el futuro”

-5° grado: también tiende a enfatizarse la idea de historia como algo que ya pasó, algo que pasó en el país, que es importante y que se cuenta, los recuerdos, para conocer el pasado, “todo lo que ha pasado durante todos los siglos”

-6° grado: aquí se proponen definiciones más amplias y elaboradas: se hace referencia también a lo pasado, cosas que han sucedido, acontecimientos de la historia, que es muy importante conocerla y que en ella se identifican cosas importantes que han pasado en el país.

Dos de ellos consideran que “es otra forma de meter cosas en la cabeza” y “es pura teoría”, afirmaciones que reflejan una visión negativa de la historia como concepto.

También en este caso se reitera, al igual que en 1er ciclo, una tendencia a visualizar la historia como el pasado reciente (recuerdos, algo que pasó); este constituiría un primer nivel de dominio. Luego, en unas pocas excepciones se logra mencionar épocas antiguas o trayectorias históricas, por ejemplo: períodos de la historia, lo que ha pasado durante todos los siglos; lo cual permitiría considerar un segundo nivel de comprensión y elaboración del concepto. Muy pocos, como el caso del niño que contesta que la historia “nos ayuda a entender por qué pasan cosas en el presente y por qué pasarán en el futuro”, logran proponer una definición más elaborada, que podría considerarse de un tercer nivel.

Por tanto, podría decirse, en forma preliminar, que se dan, al finalizar el 6° grado, tres niveles de comprensión del concepto historia, el primero, centrado en la noción de tiempo pasado inmediato; un segundo en el cual se identifican partes de secuencias históricas o eventos importantes (Levstik, citado por Carretero, 2005), y un tercero, en que sí se implica la relación entre presente y pasado mencionada por Carretero (2005). Se corrobora, también, lo encontrado en el trabajo previo sobre la construcción de este concepto (León, Castro y Pereira, 2004), en el cual se concluyó que no existe ninguna noción de la trayectoria de la historia a este nivel, lo que se ubica son personas, eventos, sin secuencias históricas ni lógicas, con las excepciones correspondientes.

Asimismo, no se evidencia tampoco que la tecnología y la televisión en particular, hayan contribuido en ninguna forma al desarrollo del concepto de historia; las respuestas parecen corroborar lo dicho por muchos autores de que estos conceptos históricos no se dominan sino hasta la adolescencia (Levstik y Puppas, citados por Hoge, 1994 y Milburn, 1997).

Por tanto, estos niños y niñas, si bien van avanzando en su conocimiento sobre la historia conforme adquieren más educación formal, los aprendizajes que, efectivamente, se graban son pocos; pareciera depender de intereses personales o de la docente que imparte la materia. Este resultado genera mucha preocupación a partir de la importancia de conocer la Historia para poder construir una identidad nacional y también una individual.

## 4.11. Análisis de casos

### Concepto de historia

Al igual que en el caso del concepto tiempo, al mismo grupo de niños y niñas de segundo grado, cuarto grado y sexto grado se les formularon durante la entrevista adicional aplicada, una serie de preguntas adicionales y otras aclarativas sobre lo que había contestado en los cuestionarios. Las categorías consideradas en este análisis cualitativo fueron las siguientes:

- Historia personal
- Historia familiar
- Historia de la comunidad, cantón y provincia
- Historia de la escuela
- Percepción del futuro
- Efemérides de Costa Rica
- Tradiciones y símbolos
- Historia de Costa Rica
- Historia general
- Concepto de historia

Para cada caso se retoman los elementos más relevantes para cada caso y al igual que en el caso del concepto tiempo, se identificarán en cursiva las categorías a las que se está

haciendo alusión. Se inicia con los casos entrevistados de segundo grado, primero las niñas y luego los niños

#### 4.11.1 Segundo grado - Mujeres

**Caso 1:** De su *historia personal* esta niña recuerda varios eventos relacionados con experiencias cotidianas, como la alimentación y el juego; tiene una perspectiva positiva del *futuro* y desea llegar a ser maestra. Sus padres y abuelos no le han contado nada sobre su *pasado*, tampoco conoce nada de la *historia de la escuela*. Del entorno inmediato, no reconoce *la provincia* (en su lugar menciona el cantón), hace referencia varias veces a éste e identifica el tema de la contaminación ambiental como un evento importante en su *comunidad*. De las *efemérides*, solamente las reconoce como “peleas”; las demás incluyendo el 15 de setiembre, “se le olvidaron” o “se me olvida todo”. De las *costumbres* reconoce los bailes, las comidas y la música; de los *símbolos* menciona a José María Zeledón como creador del himno; sobre los *orígenes del mundo* y de la vida antes de que ella naciera menciona los “dinosabrios”, y como *personaje* que vivió hace mucho tiempo “el Chavo”. Finalmente, describe el *concepto historia* como “muy bonita, interesante, que me va a contar algo que ya ha pasado”.

En este caso podría decirse que se confirma la relevancia de las rutinas y experiencias cotidianas como punto de partida para el conocimiento del concepto “historia” en su aceptación más concreta. También, se evidencian dificultades para ubicarse en líneas de tiempo.



**Caso 2:** La segunda niña entrevistada indica que mantiene algunos *recuerdos* relacionados con su primera infancia, referidos a familiares y amistades y a la alimentación. Sobre el *futuro* primero contesta “no sé”, luego dice que “bien”; y quiere ser estilista cuando grande. Sus *abuelos* no le han relatado nada de su pasado; de su papá sabe que “era muy grande, parecía de 6to y era de 3º”. Identifica el año 2003 como en el que se construyó la *escuela* y que eso fue “hace mucho”. Reconoce con precisión la *provincia y la comunidad* donde vive, no así el cantón. De las *efemérides*, hace referencia a que “lucharon hasta la muerte”, “los costarricenses y los españoles” y el Día de las Culturas lo reconoce como el “12 de Octubre”. Es decir, esta niña sí tiene algunos elementos de la historia presentes. No logra contestar preguntas sobre *tradiciones, símbolos* o que había en el *mundo cuando empezó*. Los primeros habitantes que conoce de la *historia de Costa Rica* los identifica correctamente como “los indígenas”. No logra dar ninguna *definición del concepto historia*.

Esta niña se toma la molestia de poner cada letra mayúscula con un color diferente de lápiz pero en realidad tiene ideas incipientes respecto a la historia. Al igual que la niña anterior tampoco en este caso, ella tiene información sobre su pasado familiar, hecho que refleja la poca transmisión oral que se da hoy en día en los círculos familiares, quizás debido, precisamente, a la falta de tiempo y espacios para compartir, o a la velocidad digitalizada con que se vive, o quizás a que la historia familiar ya no es valorada como lo fue en otros tiempos.

**Caso 3:** Esta tercera niña entrevistada responde identificando asuntos personales y sociales de *su primera infancia*; del inicio del año escolar no se acuerda pero dice que quiere ser “maestra” cuando sea grande. *El futuro* lo describe con “carros voladores”; y del *pasado familiar* no sabe mucho; dice que “salían a jugar en el mismo barrio”. Contesta correctamente que la *escuela* fue construida “hace 100 años”. Confunde *provincia* y *cantón*; pero sí los logra mencionar. No sabe nada de la *historia de éstos*, de las *efemérides* ni de las *costumbres o tradiciones*, a todo responde “si me lo han enseñado, no me acuerdo”. Sobre el 15 de setiembre se acuerda del desfile, pero dice “no vine”. No reconoce los autores de *los símbolo patrios*, excepto a José María Zeledón (estaban los nombres en la pizarra). Los primeros habitantes de *la historia de Costa Rica*, en su opinión, fueron los “cavernícolas”; de *personajes* que vivieron hace tiempo menciona la abuela, abuelo, bisabuela, tatarabuela (está muerta)”. Antes que ella naciera había muchos animales. Al preguntársele por el *concepto historia*, lo que contesta es “no me acuerdo, había una vez ..hace tiempo...”

En este caso se denota un problema sobresaliente de la educación costarricense, particularmente en Estudios Sociales, en el sentido de que se memoriza para efectos momentáneos, pero la mayoría de la información se olvida con el transcurso del tiempo, posiblemente esta situación se agrava cuando son datos o hechos históricos que se presentan en forma inconexa y sin líneas de tiempo, centrándose en las efemérides, que como ya se analizó constituyen verdaderos retos para ser comprendidas.

**Caso 4:** En este caso, la niña afirma sobre su *historia familiar*, que antes que ella naciera existían sus papás, tiene recuerdos del pasado centrados en el juego, la comida y que “le tomaron una foto”; quiere ser cajera cuando sea grande y ve el *futuro* como “lindo”.

Afirma sobre sus abuelos, que “antes que yo los viera fallecieron”, y sus papás le contaron que “había nacido en los 70: pelo loco, paz y amor”; es decir la era de los “hippies”. Dice que la *escuela* fue construida en el 2009; no sabe por quién, al igual que todas sus compañeras. Considera que la *provincia* en la que vive es “León XIII”, no reconoce ni *provincia, ni cantón ni comunidad* como tal. Lo que sí logra es describir el ambiente en que vive como “hay muchos delincuentes... es peligrosa ...., asaltan, roban y matan gente; y cuando se le pregunta sobre lo que ha pasado en el cantón, reitera de nuevo lo del peligro, las matanzas, los delincuentes. Las batallas de *la historia de Costa Rica* las identifica, también, con que “mataron mucha gente”. Al preguntarle por las otras *efemérides*, lo que dice es que “se celebra...” y repite lo mismo que se le está preguntando. De las *costumbres* señala “el museo de los niños”, “los abuelos”; de los *símbolos* copia un dato que encontró en la pared del aula; hace referencia Juan Martínez como quien hizo la bandera, a José María Zeledón y José María Gutiérrez como los del himno (esto lo copian de la pizarra). Sobre *quienes vivían en Costa Rica* primero reconoce a los indios, quienes según ella, también eran los primeros habitantes cuando el mundo empezó. Un *personaje* que vivió hace mucho tiempo fue “Mycky Mousse”; y *define la historia* como : “muy graciosa, porque tiene muchas caricaturas”. Al preguntarle en la entrevista sobre esta definición, pareciera que hace referencia a alguna caricatura sobre Cristóbal Colón, pues afirma que “es que va en una carabela, un barco, pasaron y encontraron a los indios y hubo guerra y los indios ganaron”.

Esta niña, bastante locuaz, deseaba expresar muchas de sus ideas e intentó dar respuesta a muchas de las interrogantes. No obstante se evidencia que domina algunos aspectos pero otros no. Sí se observa interés y motivación por el tema.

**Caso 5 .** La quinta niña entrevistada responde sobre *la historia familiar*, que quienes vivían antes que ella eran “su mamá, abuelita y hermano de 15 años”; recuerda un incidente traumático de cuando era bebé, y de que lloró cuando entró a primer grado; de lo demás no se acuerda. También, quiere ser maestra y no sabe cómo será *el futuro*. En la entrevista menciona que “en el 3000 estaría viviendo yo, mis compañeros, mi papá”. De la historia familiar, solamente menciona que “a mi abuelo se lo robaron”. *La escuela* para ella fue construida en el 2003 (cuando en realidad fue unificada); reconoce *la provincia* y *el cantón* donde vive, correctamente. De las *efemérides* responde “no me acuerdo”, excepto por el 15 de Setiembre que para ella es “el día de Costa Rica”. Reconoce los bailes típicos, las comidas y la música como *costumbres o tradiciones*. No reconoce los autores de los *símbolos*, excepto del Himno, que según ella fueron “José María y Manuel María”. No logra responder las demás preguntas sobre *la historia del mundo*, de *personajes* antiguos, ni del *concepto de la historia*; a todo responde “no sé”.

En este caso al igual que la mayoría de los anteriores, las efemérides no son comprendidas, ni siquiera que dan grandes detalles de sus ilustraciones, celebraciones e actos cívicos, simplemente se olvidaron.

### **Síntesis de las niñas de segundo grado**

Podría decirse que en este grupo de niñas se observan esfuerzos incipientes por comenzar a reconocer aspectos aislados de la Historia, pero ni siquiera se puede hablar de noción de esta, pues las respuestas y descripciones tienden a estar asociadas más en la

noción del “tiempo pasado” que con la Historia como tal. Se confirma lo que menciona Newby (s.f.) de que en general los niños de 1° y 2° grado no están en condiciones de comprender datos históricos. También, como se encontró en el aporte de datos cuantitativos, se desconoce la historia familiar, por lo que como mencionas Zemelman y otros (2000) esto podría convertirse en un obstáculo para la comprensión de otras “historias”. Es decir, de estas respuestas se puede deducir que a pesar de que en 2° grado ya han escuchado hasta tres veces alguna información, por ejemplo sobre efemérides, ésta no se recuerda, posiblemente, por la dificultad para su comprensión.

#### 4.11.2 Casos de 2° grado – Varones

**Caso 1:** Este primer niño de 2° grado, tiene pocos *recuerdos de su infancia temprana*, dice no saber cuándo nació, al interrogársele de nuevo, dice “2000”; de lo demás no se acuerda nada. Le gustaría llegar a ser doctor e “Irse a Estados Unidos para aprender inglés”; y *el futuro* será “igual que el año 3000”. Desconoce la *historia familiar*, la del *centro educativo* y respecto a la *provincia, cantón y comunidad*, a todas las preguntas responde “Desamparados”, pero no sabe nada de su historia. Aunque de *las efemérides* prácticamente no responde, sí agrega que “durante muchos años Costa Rica fue un territorio

dominado por españoles”. De las *costumbres* conoce los bailes típicos y de lo demás no se acuerda. De los símbolos patrios identifica el Himno, que para él lo hizo Jose María Zeledón; por otra parte los *primeros habitantes de Costa Rica* fueron “los costarricenses”. Del *inicio del mundo* dice que habían “esclavitos, carretas, trenes, cavernícolas con mucho pelo y taparrabo”; y antes de que él naciera “granjas y carretas”; los dinosaurios vivieron “no sé en 1900”, y la definición que puede aportar del *concepto historia* es que “no sé, un cuento... agrega.. la historia de Costa Rica.”

Del conjunto de respuestas puede observarse que el niño tiene algunas ideas aisladas y de asuntos específicos, sin una secuencia ni interrelación entre los datos que menciona. Sobresale que sí tiene respuestas para muchas de las preguntas, aunque éstas parezcan que son el resultado de su intuición o imaginación.

**Caso 2:** De su *primera infancia* recuerda que le dieron una bici, que de bebé “se cayó y quedó vivo”. Desea ser veterinario y considera que *el futuro* será bonito; es decir tiene una actitud positiva al respecto. De la *historia familiar*, parece tener contacto con sus abuelos pues relata sus vivencias; menciona que “hay cosas que no le dicen”, que él vive con la mamá y el papá está en Panamá. De la *historia de la escuela* no sabe nada, del lugar de residencia identifica correctamente la *provincia, el cantón y la comunidad*. Al igual que la mayoría de los niños y niñas de este nivel desconoce la historia de éstos. De las *efemérides* indica que el 15 de Setiembre “Guatemala nos liberó”; el día de las Culturas indica que “es venir de países, me tocó República Dominicana”. *Las costumbres* menciona varias: bailes, música, trajes; de los símbolos logra mencionar a José María Zeledón como

autor del himno. *Los primeros habitantes* fueron los aborígenes; y de lo que había en el *mundo* cuando empezó indica “No sé, iglesias, casas, mares, barcos; .. no había dinosaurios... si vivía gente: Jesús, Dios, Juan, San Pablo que enseñaban la palabra de Dios”; antes de que él naciera no había delincuencia afirma. Los dinosaurios vivieron “millones atrás”; no conoce *personajes antiguos* y la *historia* para él en la encuesta dice no saber qué es, cuando se hace la entrevista, y tratando de ayudarlo a elaborar una respuesta manifiesta que la historia es “contar cosas que ocurrieron” .

De este caso cabe señalar, al igual que en muchos otros, que las costumbres y tradiciones si son identificadas, aunque esto no, necesariamente, quiera decir que se comprende su naturaleza o se conoce su historia; lo que sí es evidente es que los “bailes, la música, los trajes” son elementos vivos y concretos; que sí son recordados y reconocidos; en este sentido, tal vez sería posible utilizarlos como un recurso para abordar la idea de que los símbolos tienen historia, se originaron por alguna razón.

**Caso 3.** Para este niño, antes de que él naciera estaban “nuestros antepasados”, tiene diversos *recuerdos de su primera infancia*: “me orinaba”, “lloró y luego estaba alegre” al entrar al kínder; del inicio del año recuerda a sus amigos, que le dijeron que “hiciera travesuras”. Desea ser astronauta y considera que en el *futuro* “los carros vuelen y hagan robots”. De la *historia familiar* indica que sus abuelos le han dicho que antes “había reloj de arena, no había tele, los carros eran de madera” y que sus padres, de niños, siempre jugaban. Señala que *la escuela* fue construida en el 2003, que fue hace mucho, pero no sabe quién la construyó. *La provincia* en la que vive es Costa Rica, identifica

correctamente el *cantón y comunidad*; y señala que “siempre hay maleantes” allí. De las *efemérides* dice que en la Batalla de Santa Rosa “Juan Santamaría murió” y en la entrevista agrega que “Dio la vida por nosotros”, que el día de las Culturas es “el descubrimiento de gente” y agrega que “el 24 de diciembre nace Jesús”. De los *símbolos* no recuerda nada y de las *tradiciones* identifica las mascaradas. *Los primeros habitantes de Costa Rica* fueron los indígenas y lo que *había en el mundo* cuando empezó eran “dinosaurios”, los cuales vivieron “hace 65 millones de años”. Reconoce como *personaje* al “que hace el programa Ben 10”; y cuando se le pregunta sobre *¿qué es la historia?* responde: “a nosotros nos enseñaron las cosas que han pasado en la historia”. Al entrevistarle agrega que: “la historia es todo las cosas que pasan en la vida” reflejándose en su respuesta que ve la historia como “las historias” o los cuentos.

Este niño sí tiene varios recuerdos de su primera infancia y, también, sus ideas respecto al futuro. Además, reconoce que se le han enseñado aspectos de la historia, aunque todavía describe el concepto de historia como un “cuento” o relato.

**Caso 4.** Este niño es bastante expresivo, sobre las *características del mundo antes* de que el naciera contesta que estaban “mis abuelos y mi mamá”; agrega “la casa no existía antes de que yo naciera”. *De su primera infancia* recuerda que “no me podía levantar” cuando bebé; y de que tenía “nervios” cuando entró a primer grado. Quiere ser doctor y hacer operaciones y considera que *el futuro* será “con mucho más tecnología”. De la *historia familiar*, los abuelos le han contado que “encendían candelas, no tenían luz” y los papás que “estudiaban mucho”. Según él, *la escuela* fue construida en 1983, quien *la construyó*



fue Marcela Porras Martínez y eso fue “hace mucho”. Reconoce la *provincia* y la *comunidad pero no el cantón*. De las *efemérides*, identifica de la Batalla de Santa Rosa que “se pelearon por Costa Rica”; de la de Rivas “incendiaron la casa”, de la Independencia “Costa Rica era libre” y “llevar la antorcha por todos los países”; del Día de las Culturas “acto cívico”. Reconoce los bailes y las comidas como *tradiciones* y de *los símbolos* identifica con respecto al Himno a Manuel María Gutiérrez. Los indígenas fueron los *primeros habitantes de Costa Rica* y lo que *había en el mundo* cuando empezó fueron los dinosaurios que vivieron “en la época de ellos”. No conoce ningún *personaje*, dice que sí le gusta *la historia* y la define como “el tiempo pasado”.

Se observa en este caso un mayor desarrollo de la noción de historia, al relacionarla con el tiempo pasado, en el cual han sucedido muchas cosas; y visualiza el futuro con más tecnología, como lo menciona Alabart y otros (2005).

**Caso 5.** Para este niño, antes de que él naciera, había personas; de su *infancia inicial* recuerda un accidente y de los amigos que conoció cuando entró al kínder. Quiere ser arquitecto “porque me gusta dibujar”; *el futuro* será “genial, muy bonito, con buenos carros”; de la *historia familiar* conoce poco, solamente otro evento traumático que sufrió el papá. No sabe nada de *la historia de la escuela*, *no reconoce la provincia ni el cantón*. Al insistirle en la entrevista reconoce la comunidad aunque no sabe nada de su historia. De las *efemérides* indica que con respecto a la Batalla de Santa Rosa “José María Zeledón incendió la casona”, de la Anexión “Guanacaste se unió a nuestro país”; de la Independencia : “firmaron la independencia”, del Día de las Culturas: “que se unen las

culturas, que varias personas que son costarricenses y de otros países”. No recuerda *tradiciones* ni quién hizo los *símbolos*, solamente el Himno, en la entrevista hace referencia a “José María Zeledón”, se da, obviamente, una confusión de personajes. *Los primeros habitantes de Costa Rica fueron los indígenas*, y lo que *había en el mundo* al inicio eran dinosaurios, que vivieron “cuando empezó el mundo”. No conoce ningún *personaje* y a pesar de insistirle en la entrevista, indica que no sabe *qué es la historia*.

Aquí se denota un menor interés del niño por la Historia como tal, evidenciándose que los “datos sueltos” no logran ser asociados correctamente. No parece que le llamen la atención ni los símbolos ni las tradiciones y de hecho no logra dar ninguna definición del concepto.

### **Síntesis de los cinco niños de segundo grado**

De las respuestas dadas por estos cinco niños, se puede concluir que se da una amplia variación de un niño a otro, algunos muestran interés y dan respuestas a las interrogantes, mientras que para otros lo relacionado con la Historia no pareciera tener que ver con ellos. Se observa una tendencia a que quienes conocen más sobre su propia historia y la de su familia (casos 2, 3 y 4), brindan más aportes e ideas que quienes las desconocen. Al igual que en el caso de las niñas de este nivel, el dominio de los componentes del concepto historia es incipiente y aislado, como lo menciona Carretero (2005), el conocimiento histórico es difícil de dominar en la primaria, aunque se observan diferencias en la motivación e interés por dar una respuesta.

### 4.11.3. Casos de 4to Grado - Varones

A continuación se describen los principales aportes dados por los niños y las niñas de 4to grado que participaron en las entrevistas a profundidad. En estos casos, por ser de segundo ciclo, se agregaron algunas preguntas adicionales referentes a los períodos y otros detalles de la Historia de Costa Rica, así como la de otros países.

**Caso 1:** Este niño recuerda eventos específicos de su *primera infancia*, que “molestaba mucho” de bebé, que “estaba nervioso” cuando entró al kínder; y que cuando llegó a primer grado “no quería entrar. Ve el *futuro* en forma positiva y desea ser contador. Tiene poca información de la *historia familiar*, lo único que refiere es que “el papá era molestón”. Sabe la fecha correcta de la *construcción de la escuela*, reconoce que fue “hace mucho” y que la hicieron “constructores”. Identifica su *cantón y su comunidad*, pero lo que menciona respecto a la historia de éstos es de corte personal: “la primera comunión”. De la *historia de la provincia* sabe que “no era la capital ahora sí”, y de la *historia de Costa Rica* “que era antigua”. Respecto a *¿cuándo empezó el mundo?*, contesta “Cuando Dios lo creó” y lo que había “eran plantas, animales y nosotros”. En esos primeros años vivieron “los dinosaurios” y los primeros pobladores de América fueron los indígenas. De los períodos de la *Historia de Costa Rica* menciona: antiguo, colonial, precolonial y no sabe más”. Las primeras personas que vivieron en Costa Rica, también, eran indígenas, y de Cristóbal Colón sabe “que descubrió América”. De las *efemérides*, las respuestas que brinda repiten el concepto básico de ésta; por ejemplo: la Anexión, “nos anexamos”, la Independencia “nos independizamos” el día de las Culturas “las culturas” y el del Trabajo,

“el trabajo. Es decir no logra dar ninguna explicación al respecto. Respecto a las *costumbres* identifica “el gallo pinto y los bailes típicos”. No logra contestar ninguna pregunta referente a los *símbolos* y el *personaje* antiguo que identifica es “Jesús”. De la *historia de otros países* dice saber “muy poco”, indica que “no le gusta Estudios Sociales”, no sabe qué le gustaría aprender sobre historia. Pide que en esa lección “escriban menos”. El concepto de historia lo define como “lo que pasó antes” y aún insistiéndole, no agrega nada más.

Pareciera ser un niño con pocos intereses y que el tema no le llama la atención y que contesta recurriendo a estrategias que le permiten “salir del paso” y a partir de hechos aislados, contesta razonablemente algunas de las preguntas. Sí se evidencia que en comparación con los niños de 2° grado, se tiene mayor información y más capacidad de respuesta.

**Caso 2.** *De su historia personal*, antes de que este niño naciera dice que “había gente buena, sin delincuencia”; de sus primeros recuerdos menciona que de bebé “jugaba mucho”, que en el kínder “tenía novias y me divertía mucho”, que al iniciar primer grado “llegaron nuevos compañeros”. A *futuro* desea ser “policía de control de drogas o luchador” y estima que el futuro va a ser “con carros mejores y más delincuencia”. De la *historia familiar*, los abuelos le han contado “que no existían videojuegos” y los papás “que ellos solo jugaban quedó, escondido, etc.”. Para él la *escuela* fue construida en el 2003, fue hace poco tiempo y no sabe quién la construyó. No logra identificar el *cantón* en el que vive, *sí la comunidad*; dice que allí “se hacen ventas”, de la historia de la provincia

dice “que antes era un cementerio y se me olvidó que seguía”; de la *historia de Costa Rica* indica “no me acuerdo lo que yo sabía”. El mundo empezó “antes de Cristo”, y sobre lo que había en el mundo en ese momento indica que “menos delincuencia”. Los dinosaurios vivieron “antes de que cayera el meteorito”; duda de si había personas en ese momento. Los primeros pobladores de América fueron los indígenas y de los *períodos de la historia* de Costa Rica se la enseñaron en Estudios Sociales pero “no me acuerdo”. Dice no saber quiénes fueron las primeras personas que habitaron en Costa Rica, y sobre los viajes de Colón reconoce que “descubrió América”. Sobre cómo se vivía en la Colonia “eran esclavos” y de las *efemérides* a todas contesta “no me acuerdo”(j). Identifica como *costumbres* los bailes y las comidas favoritas; no logra contestar ninguna pregunta sobre los *símbolos*. De los *personajes* que vivieron hace mucho tiempo que él conoce están “Adán y Eva”, de la *historia de otros países* dice no saber nada. Con contundencia afirma que “no le gusta Estudios Sociales”, que es “mucho materia” y que “es difícil”. Respecto al *concepto historia* lo define primero como “tiempos que son recuerdos”; como “es lo que hemos pasado que todavía me recuerdo”.

En general, es un niño de pocas palabras. Además, al no gustarle los Estudios Sociales, posiblemente no pone mucha atención ni le es atractivo aprender sobre hechos históricos.

**Caso 3:** De lo que existía antes de que el niño naciera, afirma que “había personas, papás, familia”; de su **primera infancia** recuerda que “le decía al amigo que quería un juguete”, de la entrada al kínder y al primer grado recuerda a sus amigos. *A futuro* quiere ser bombero y considera que éste va a ser “bonito porque va a haber más tecnología”. De la

*historia familiar* dice no saber nada que le hayan contado los abuelos, el papá menciona que le ha mencionado que “ antes costaba mucho tener carro”. Sobre la fecha de construcción *de la escuela* en el cuestionario dice no saber, cuando participa en la entrevista menciona “1908”, que es la respuesta correcta. La construyeron “trabajadores” y fue “no sé, 100 años , mucho”. Sobre la *comunidad, el cantón y la provincia*, no sabe nada más que vive en “la Uruca”, de su historia que “hay construcciones”; de la historia de San José no sabe nada y de la de Costa Rica hace referencia a “la Independencia”. No sabe *cuando empezó el mundo*, y lo que había al principio eran “dinosaurios”, que vivieron “hace mucho unos 2000 o más años”. Este niño requirió que se le insistiera en las respuestas pues al llenar el cuestionario había anotado en muchísimas preguntas “no sé”. Solamente cuando se le interroga persona a persona es que logra dar más respuestas. No sabe los *períodos de la historia* de Costa Rica, dice no acordarse. De los primeros habitantes al insistir, menciona “los indígenas”; de Cristóbal Colón, dice “no sé, ponerle nombre a los países”. De las *efemérides*, logra mencionar lo siguiente: de la Batalla de Santa Rosa: “no sé, la guerra de Juan Santamaría”; de la Batalla de Rivas “quemaron la casona con una antorcha”, de la Anexión no sabe; de la Independencia, dice que la “independencia de Costa Rica de España”; del Día de las Culturas “no sé, las culturas de Costa Rica”. De las demás efemérides “no sabe”. No conoce *costumbres* ni logra dar ninguna respuesta respecto a los *símbolos*. Un *personaje* que vivió hace tiempo señala a “Juan Santamaría”, no sabe nada de *la historia de otros países* pero dice que sí le gustaría “saber más de la Historia de Costa Rica” y recomienda que esas lecciones sean “más divertidas, hacer pasatiempos”. Para definir el *concepto de historia* contesta primero “no sé” y al insistírsele en la entrevista agrega, “un período de la historia”.

Como puede observarse, si bien estos niños de 4to grado están en condiciones de dar respuestas más extensas, lo que se refiere al conocimiento histórico es muy limitado, siendo por ejemplo, las efemérides, algo que solamente recuerdan vagamente.

**Caso 4:** Lo que existía en el mundo antes de que el niño naciera eran “los dinosaurios”; de su *historia personal* y su etapa como bebé recuerda que “no le compraron ropa”; que jugaba y dormía y del inicio del año escolar “que jugaba con sus amigos”. En el *futuro* quiere ser policía y considera que éste va a ser “con robots y carros voladores”; de la *historia familiar* dice no saber nada, ni de boca de sus abuelos ni de sus padres. No sabe la fecha de construcción de *la escuela*, dice que la construyó “Vitalia”, y que fue “hace mucho tiempo”. De la *comunidad* dice que “hubo un incendio”, no sabe en qué *provincia ni cantón* vive ni nada de su historia. Solamente dice que es en Mozotal donde vive. El *mundo empezó* “cuando Dios hizo a Adán y Eva”, y en esa época había “árboles, animales, etc.” Los dinosaurios vivieron “hace mucho tiempo”; y los primeros pobladores de América fueron “los indígenas”. De las épocas *de la historia de Costa Rica* recuerda: “la antigüedad, colonial, precolombino y republicano”. Las primeras personas que habitaron Costa Rica fueron los indígenas, Cristóbal Colon “visitó América”. De las *efemérides* sobre la única que contesta es el día de la Independencia: “la Independencia de Costa Rica de los españoles”; y el Día del Trabajo, “día de los trabajos”. De las *tradiciones y costumbres* identifica los bailes típicos, las comidas, las canciones, los juegos. De los *símbolos* no recuerda nada respecto a quienes los elaboraron. Sí le interesaría aprender sobre “cómo se construyó Costa Rica”, y no tiene ninguna sugerencia respecto a cómo se dan las lecciones de historia “nada me gusta como son”. No conoce ningún *personaje* de

hace tiempo, no sabe nada de la *historia de otros países* y no sabe dar una respuesta a “¿cómo definirías la historia?”, aún cuando se le insiste en la entrevista.

Es interesante que pese a que el tema ¿qué es la historia? se trata en 4° grado, la mayoría de los niños y las niñas de este nivel no logran elaborar el concepto, lo que se reciben son respuestas tentativas o de piezas aisladas de información.

**Caso 5to.** Este niño, de *su historia personal* dice que antes de que él naciera había “personas”; de cuando era bebé “se me olvidó”; de cuando entró al kínder dice que “más o menos” se acuerda pero no logra identificar ningún evento. Del inicio del año escolar, “que habían muchos chiquitos”. Cuando sea grande quiere ser “muchas cosas, pintor” y sobre cómo va a ser *el futuro* no responde. De *la historia familiar* conoce muy poco, solamente menciona que “antes duraban mucho, que se los llevaban los duendes”. De la *historia de la escuela* no logra contestar ninguna pregunta, excepto que fue “hace mucho tiempo”. De la *provincia, cantón y comunidad* solamente logra identificar donde vive “Coronado”, no sabe nada de su historia. De *la de Costa Rica*, cita dos eventos “15 de setiembre y Batalla de Santa Rosa. Cuando se le pregunta ¿cuándo empezó el mundo? responde con sorpresa; “huuuuuuuuuu!, como si nunca antes se le hubiera hecho esta interrogante. Sobre que había en el mundo cuando inició no responde; de *los períodos de la Historia de Costa Rica* dice “sí me lo han enseñado, pero no me acuerdo, ..hay que leer libros”. Los primeros habitantes de Costa Rica fueron los indígenas y Cristóbal Colón “era muy aventurero”. Sobre las *efemérides* responde como uno de los niños anteriores, repitiendo el mismo concepto de ésta. Es decir la Batalla de Santa Rosa y de Rivas son



“una guerra”, la Anexión: “una anexión, y así sucesivamente. Dice que hay “muchas” *tradiciones* pero no logra mencionarlas, tampoco los creadores de los *símbolos*. Un *personaje* que vivió hace mucho tiempo “fue la bisabuela y el Chavo”. De las *historias de otros países* menciona tres nombres sin especificar : Italia, Paris y España. Menciona que con relación a la Historia ha aprendido “cómo fue cambiando el mundo.. cómo fue el pasado”. Para *mejorar las lecciones de historia* sugiere que “sean más divertidas, con mejores cosas, con libros con más dibujos y videos”. Finalmente, sobre el *concepto de historia* responde que es “tiempos que son recuerdos que escribe no me acuerdo no saben quién”.

#### **Síntesis de los niños de 4° grado**

Puede observarse en el caso de estos 5 niños, que sí recuerdan más eventos de su propia vida que los niños de 2° grado; tal vez porque lo han preguntado o porque los padres y madres se lo han mencionado y lo tienen más presente.

De la información de la escuela, la comunidad, el cantón y la provincia, algunos pueden mencionar elementos aislados, la mayoría no sabe nada de su historia; pese a que estos temas forman parte de los planes de estudio y además, están contemplados en los textos.

De la Historia, pareciera que lo que más se recuerda es a Cristóbal Colón y sus viajes, quizás porque este tema posiblemente es abordado desde elementos reales y concretos, mientras que otros tienden a ser descritos en forma menos precisa.

Los períodos de la Historia al igual que las efemérides en realidad se han interiorizado poco, solamente se “repiten” o más bien a veces se adivinan aspectos puntuales vinculados a éstas.

#### 4.11.4. Casos de 4to grado - Mujeres

**Caso 1:** En el primer caso, la niña indica que antes de que ella naciera había “más personas” en el mundo; de su *infancia temprana* recuerda que cuando era bebé, “la metieron a la tina con pijamas”, de la entrada al kínder, dice que “entrar a maternal”, del inicio de primer grado, que “algunos niños nuevos”. Cuando sea grande quiere ser Ingeniera en Sistemas o Arquitecta y estima que en *el futuro* “pueda ser que haya un mundo más tecnológico”. De la *historia familiar* señala que los abuelos le contaron que “tenían que llegar de la escuela a trabajar”, y de los padres que “les pegaban con palos y les abrían la piel”. No sabe cuando fue construida *la escuela*, dice que fue integrada en el 2003, no sabe quién la construyó, asume que fue hace mucho tiempo. Reconoce el *cantón* y *la provincia* en que vive pero no sabe nada de su historia. De la *Historia de Costa Rica* menciona que “Juan Santamaría quemó el mesón y de Cristóbal Colón que descubrió tierras nuevas”. Sobre *¿cuándo empezó el mundo?*, la respuesta muestra dos vertientes o lecturas; dice así: “Cuando Dios lo creó o en términos científicos, se unieron unas partículas”. Lo que había en el mundo en ese entonces “al principio Adán y Eva y los científicos creen que los dinosaurios”; estos últimos vivieron “antes de los meteoritos”. Los primeros pobladores de América y de Costa Rica fueron los indígenas y los *períodos de la Historia de Costa Rica* son: “precolombino, antiguo, colonial y temporáneo”. De los viajes de Cristóbal Colón menciona que “viajaba en unos barcos llamados: la pinta, la niña y la santa maría; de cómo se vivía en la colonia no se acuerda. De *las efemérides* indica que la

Batalla de Santa Rosa “fue la quema del mesón”; la de Santa Rosa “no se acuerda”, de la Anexión da una amplia explicación: “la unión de Nicoya con Costa Rica y obtuvimos beneficios como bailes, costumbres, comidas y se agrandó más el territorio costarricense”. La Independencia la define primero como “cuando la mujer fue independiente” e inmediatamente agrega “la Independencia de Costa Rica de España”. Sobre el Día de las Culturas y el Día del Trabajador, primero contesta “no sé”, luego al entrevistarla dice “recordar culturas importantes y los indígenas” y “el día del trabajador”. De las *costumbres* identifica los bailes típicos y las comidas típicas. Respecto a la elaboración de los *símbolos* dice que sobre la Bandera y el Escudo “no les han dicho”, del Himno sí menciona a “José María Zeledón y Manuel María Gutiérrez”. *Personajes* antiguos que conoce hace referencia a Cristóbal Colón y Juan Santamaría. De la *historia de otros países* relata la historia de una batalla en Escocia, que ganaron los escoceses. Dice que le interesa conocer más de lo que ocurrió en un período de la Historia y saber ¿cómo se formaron los continentes?, conocer personas importantes y hechos históricos”; no tiene *sugerencias sobre las lecciones*. La *definición de historia* la describe así: “Los humanos y la naturaleza crean la historia, digamos yo hice el examen de matemáticas y ya eso es historia porque ya pasó”.

Esta niña muestra interés en el tema de la historia, puede contestar muchas de las preguntas con bastante información y puede plantear, hacia el final de la entrevista, sus propias interrogantes sobre la historia.

**Caso 2:** Sobre ¿qué había en el mundo? antes de que ella naciera, contesta “cosas”; de sus *primeros años* no recuerda mucho de cuando era bebé; de la entrada al kínder “era tímida y conocí a mis amigos”; del inicio de la escuela también resalta los juegos con los compañeros. Desea ser maestra cuando sea grande y considera que a *futuro* “va a haber más educación”. De la *historia familiar*, dice que los abuelos y los padres le han contado cosas pero “no me acuerdo”. De la historia de la *escuela* no conoce nada, solamente que “fue hace mucho”. Conoce *la provincia, comunidad y el cantón*, pero de su historia dice :”nada que yo sepa”. De *la Historia de Costa Rica* dice “que es muy interesante, que hubo muchas guerras”, el mundo empezó “hace mucho tiempo atrás”. Al inicio estaban “Adán y Eva”, no saben cuando vivieron los dinosaurios. Sobre los primeros pobladores de América dice no saber. Los *períodos de la Historia* de Costa Rica los menciona correctamente todos. Los primeros habitantes de Costa Rica primero había contestado “Adán y Eva”, luego en la entrevista lo corrige a “los indígenas”. De los viajes de Colón y de las *efemérides* dice “no se acuerda”; lo único que menciona es la Batalla de Santa Rosa “20 de marzo” y de la Independencia “la antorcha”. Lo demás no lo sabe. Reconoce “las comidas, el gallo pinto y los bailes típicos” como las *tradiciones*; de quienes elaboraron los *símbolos* no recuerda nada; de la historia de otros países tampoco. Sobre los Estudios Sociales dice que se aprende sobre la Historia de Costa Rica y que ha aprendido “que tiempos atrás han pasado muchas cosas”. Sugiere *para estas lecciones* que sean “más divertidas, con dibujos, que podamos traer cosas, trabajar en grupos”. No logra dar una definición del *concepto historia*, contesta en mayúsculas “No sé nada”. Al insistirle en la entrevista agrega “la historia de Costa Rica”

Entre la primera niña y esta segunda, se evidencia una diferencia muy marcada en dominio de elementos históricos e interés por los mismos. Parece intentar dar respuestas que le permitan salir del paso.

**Caso 3.** Esta niña, de origen colombiano dice que recuerda muy poco de su *primera infancia*, de bebé recuerda un incidente en que “a los dos años mami se descuidó y me caí de las gradas y me cosieron”, del inicio del año escolar recuerda a los “nuevos amigos”. Quiere llegar a ser doctora y dice que en *el futuro* “habrá cosas del presente y nuevas generaciones”. Sobre la *historia familiar* dice “los abuelitos siempre le contaban pero ahora está aquí (Costa Rica), y los padres le han hablado de “que iban a la escuela y lo que hacían”. No tiene información de la *historia de la escuela*, dice vivir en Tibás, pero desconoce la historia de la *provincia, de Costa Rica y de la comunidad*. El mundo “lo creó Dios” y lo que había al empezar eran “Adán y Eva”; no sabe cuándo vivieron los dinosaurios. Sobre los primeros pobladores de América dice que “si me lo han enseñado pero no logra contestar. De los viajes de Cristóbal Colón conoce que “viajó a América”; de las *efemérides* “le han hablado...lo mencionaron.. lo han visto... pero no se acuerda”. Posiblemente por ser extranjera desconoce *las tradiciones y los símbolos*. De la *historia de otros países* sí recuerda de Colombia, que “Pablo Escobar mató mucha gente, tuvo mucho dinero, 2006-2007 ese año se murió”. No le gusta la Historia porque “los exámenes son muy difíciles” le gustaría aprender sobre la Historia de Costa Rica y de Colombia pero se necesita “que me expliquen más, que desarrollen la materia. *Define la historia* como “lo que nos pasa.

Para una niña nacida en otro país, es aún más complejo poder dar respuestas a las preguntas formuladas, esto por cuanto si los niños y las niñas costarricenses de 4° grado ya tienen 5 años de escuchar partes de la Historia de Costa Rica y celebrar sus efemérides, y difícilmente lo logran, más difícil será para una persona que no ha tenido esa experiencia. Por esta razón es que posiblemente la niña pide “más explicaciones”.

**Caso 4.** Respecto a lo que existía antes de que ella naciera, dice no saber; sobre su *primera infancia* recuerda amigos y haber “ido al parque de diversiones; del ingreso a primer grado “que me sentía muy extraña”. Quiere llegar a ser una “cuidadora de animales salvajes”, y del *futuro* no sabe cómo será. De la *historia familiar*, los abuelos le han contado que “antes era mejor que ahora”, los padres no le han mencionado nada. De la historia de *la escuela* no sabe nada, del lugar donde vive logra mencionar *el cantón*. No recuerda nada de la historia de éste o de la *provincia*. De la *Historia de Costa Rica* dice que sí se la han enseñado pero no recuerda nada, ni los primeros habitantes ni de los períodos de la historia. Hace gestos claros de no saber. El *mundo empezó* “hace mucho tiempo” y allí había “dinosaurios”; los primeros pobladores de América fueron “Cristóbal Colón.. quien hizo cuatro viajes”. De las *efemérides* solamente identifica la Independencia: “cuando se independizaron” a lo demás responde “no sé o no me acuerdo”. De las *costumbres o tradiciones* menciona “el 15 de setiembre, los bailes, las comidas típicas, las bombetas y todo eso”. De quienes elaboraron los *símbolos* no sabe nada, de la *historia de otros países* lo que hace es mencionarlos: “España, México, China, Japón”. Dice que “le fascina la historia...toda la historia que es emocionante...todo eso que enseña mucho”.

Sobre el *concepto de historia* no lo define, dice no saber. Al entrevistarla dice: “cuando algo se cuenta... cuentan lo que ha pasado en Costa Rica”.

En este caso puede observarse lo poco que se ha “aprehendido” de todas las lecciones sobre los temas históricos y las efemérides, desde que ella está en el sistema educativo.

**Caso 5** De la *primera infancia* recuerda “que reía mucho y parecía una muñequita”, de la entrada al kínder “que al principio lloré, pero el segundo día jugaba con todos los niños” y del ingreso a la escuela afirma: “bueno yo soy nueva en esta escuela, entré este año y ha sido lo mejor, mis compañeros y la profe me hicieron sentir mejor”. A *futuro* desea ser “doctora forense y, a las vez, quiero ser cantante” y sobre el futuro opina “No sé, que sea la voluntad de Dios”. De la *historia familiar*, los abuelitos le han contado que “antes había mucha pobreza” y los padres que “en los tiempos de antes habían niños que no podían ir a la escuela”. De la historia *de la escuela* no conoce nada, dice que fue hecha “hace mucho tiempo”. Identifica la *comunidad* donde vive, pero no el *cantón ni la provincia* ni su historia. De la *Historia de Costa Rica* y sus períodos, dice “no me acuerdo, lo estudié para el examen, pero se me olvida”. Cuando *empezó el mundo* “todo era muy diferente, no habían perros ni animales”; al interrogarla, ¿qué había?, no sabe y según ella los dinosaurios “vivieron hace 100.000 años”. Los primeros habitantes de América y de Costa Rica fueron los indígenas, de Colón dice nada más “conquistó América”. De la lista de *efemérides* logra mencionar solamente que la Anexión “el Partido de Nicoya se anexó”, lo demás menciona que “me lo aprendí pero se me olvidó”. No recuerda *tradiciones* excepto “celebrar batallas”, no identifica a quienes hicieron los

*símbolos* ni tampoco a ningún *personaje* antiguo. Dice tener poco interés en la Historia, pero recomienda que para mejorar *las lecciones de Historia*: “explicar las páginas del libro, leer todos juntos, quitarnos las dudas, resolver evaluaciones del libro”. *Define la historia* como “la historia para mí es una antigüedad , hace muchos años”. Agrega en la entrevista: “era muy diferente, los esclavos eran negros”

### **Síntesis de las cinco niñas de 4to grado**

Podría decirse, a manera de síntesis sobre las respuestas dadas por estas cinco niñas, que: a) se reitera lo poco que se ha aprendido; b) de la historia del cantón y la provincia se recuerda poquísimos, por lo cual pareciera ser un tema inapropiado para estos niveles; c) se tienen presentes más elementos de la historia personal y familiar que en 2º grado, pero aún tienden a ser pocos los recuerdos y la información sobre la historia familiar que se conoce: d) lo que recuerdan de la historia tienden a ser elementos concretos, como batallas, tradiciones, viajes, pero poco de la ubicación de estos eventos en la historia en general.

### **4.11.5. Casos de Sexto grado- Mujeres**

En las páginas siguientes se describen las respuestas dadas por los 10 estudiantes de 6ºb grado entrevistados.



**Caso 1.** De la **primera infancia** esta joven de doce años, dice que “recuerda una caída a los 3 años”; que al iniciar el kínder “el uniforme era verde con blanco por debajo” y que al iniciar el ciclo escolar, se acuerda que “la maestra era pura vida y los compañeros molestaban mucho”. En el *futuro* desea ser abogada y considera que el futuro será “como Dios lo quiera hacer”. Los abuelos no le han contado nada pero su madre sí le ha contado de la *historia familiar*, “que se iba con un hermano a una poza”. No tiene información de la historia de *la escuela*, cree que fue construida “hace mucho tiempo”. De la historia de la *comunidad o provincia* no sabe nada; sí sabe en qué *cantón* vive y que en ese cantón “hacen bailes”. De la *Historia de Costa Rica* menciona “que fue independiente el 13 de octubre de 1821”. Del inicio de la historia no sabe nada, si vivieron o no dinosaurios. Indica que “nunca le han hablado”, al igual que sobre los primeros pobladores de América. No conoce los *períodos de la Historia de Costa Rica* y considera que los primeros habitantes aquí fueron los españoles. A Cristóbal Colón “lo mataron por ser un héroe”. De la vida en la colonia no sabe y de las *efemérides* lo que describe es, fundamentalmente, lo mismo que cada una se llama; en las Batallas de Santa Rosa y Rivas “murió un héroe”; la Anexión: “El partido de Nicoya se unió a Costa Rica”, el 15 de Setiembre: la Independencia; el Día de las Culturas: “se celebra la unión de todos”; el Día del Trabajador: “que siempre hay padres que se preocupan”. De las *tradiciones* conoce “las comidas, los bailes y muchas cosas más”; de *los símbolos* no conoce quién los hizo. No conoce ningún personaje que vivió hace tiempo y de *las historia de otros países tampoco*. Dice no tener mucho interés en Estudios Sociales, de Historia casi no se acuerda de nada; sobre *¿cómo deberían ser las lecciones?* indica: “leer, hacer prácticas y preguntas, leer

mapas”. La *definición de historia* para ella es “todo lo que ha pasado en nuestro querido país” agrega en la entrevista “el pasado y presente”.

Si bien esta niña tiene una noción de lo que es el pasado, su dominio de la Historia de Costa Rica es muy limitado. Sí logra describir eventos de su historia personal y familiar, pero nada de la comunidad, el distrito o la provincia.

**Caso 2:** Esta niña de 12 años da respuestas muy escuetas sobre su *primera infancia*; sobre lo que había antes de que ella naciera contesta que “no sé porque no había nacido”; dice que cuando era bebé “jugaba”, que cuando entró al kínder “me oriné”, y del inicio del año recuerda “los amigos”. Dice que cuando sea grande quiere ser nutricionista, que en el *futuro* “va a aprender más cosas, que la educación va a ser muy diferente” y que este va a ser “muy bueno, así lo quiero”. De la *historia familiar*, los abuelos le han contado que “era mejor la educación y la seguridad ciudadana”; los padres que “eran buenos y trabajadores y vivían en casas muy humildes”. De la *historia de la escuela* no conoce nada. De la historia de la *comunidad* menciona “que antes era cafetal ahora casas”; reconoce el cantón en que vive pero no conoce nada de la historia de éste o de la provincia. De la *historia de Costa Rica* menciona que conoce “los presidentes, que Cartago antes era capital ahora no”. De cuando empezó el mundo no sabe nada, al igual que de los dinosaurios “ni idea”. Los primeros pobladores de América fueron “los españoles”, de los períodos de la Historia de Costa Rica dice “no me acuerdo que me los hayan enseñado”. No responde a la pregunta sobre quiénes son las primeras personas que habitaron en Costa Rica. De Cristóbal Colón y la vida en la Colonia no responde; sobre las *efemérides* lo que responde es basado en repetir lo que dice la propia efeméride; la única excepción es la Batalla de Rivas donde menciona “Juan Santamaría quemó el mesón”. De las *tradiciones*

conoce “el gallo pinto y los bailes típicos”; de quienes hicieron los símbolos no sabe responder. No conoce ningún *personaje* que vivió hace tiempo y de *la historia de otros países* lo que responde es “España”. La niña dice que sí le gusta Estudios Sociales, que lo dan dos veces por semana. Agrega: “si lo interesaran a uno, uno aprende más, son muy aburridos” además considera que debería “haber más prácticas, que sea más fácil”. Dice haber ido a los museos (Jade y Nacional), de ellos recuerda “los cañones, cómo se vivía antes, las flechas de los indios”. Dice que para el examen “lo memorizan pero son temas que no gustan mucho, se les olvida”. Finalmente, sobre *la definición del concepto historia* indica que “Algo a lo que me debería dedicar más porque es algo de nuestra tierra. La historia es el pasado cuando comenzaron las cosas”.

Las respuestas de esta niña ponen en evidencia de nuevo, la poca información histórica que se registra; no obstante, ella sí logra identificar elementos concretos, por ejemplo, su visita a un museo.

**Caso 3.** De su *historia personal*, antes de que ella naciera, existían, en su criterio “tecnología y personas”; de sus primeras experiencias recuerda, de bebé, “cuando nació mi hermano”, del kínder “la graduación” y del inicio de clases “que me hice amiga de...”. Cuando sea grande quiere ser veterinaria y considera que en *el futuro* “tendré una bella familia y voy a ser profesional”. De la *historia familiar*, los abuelos le han contado que “no había tanta delincuencia” y los papás “que eran muy felices”. *La escuela* fue construida hace 100 años, no sabe quién lo hizo pero fue “hace mucho tiempo”. Reconoce la *comunidad* donde vive, no conoce ningún evento de la historia de ésta, del

*cantón* o de la *provincia* en que vive, excepto “choques y accidentes” . De la *historia de Costa Rica* menciona “que fuimos conquistados por España”. El *mundo empezó* “Cuando Dios lo creó” y lo que había en ese entonces eran “Adán y Eva”; no sabe cuando vivieron los dinosaurios. Los indígenas fueron los primeros habitantes de América y de Costa Rica; logra mencionar los siguientes *períodos de la Historia de Costa Rica*: “conquista, precolombino, prehistórico”. De Cristóbal Colón sabe “que en el 4to viaje descubrió América”; en la Colonia se vivía “con pobreza”. Las *efemérides* son descritas básicamente con las mismas palabras que sus otras compañeras: en Rivas “se quemó el mesón”, la Anexión: Partido de Nicoya; 15 de Setiembre: nos independizamos de España; Día de las Culturas: todas las culturas compartimos; Día del Trabajador: “celebramos el trabajo de los ticos”. De las *tradiciones o costumbres* menciona: “carnavales, fechas importantes, comidas, bailes, gallo pinto, olla de carne, caballito nicoyano”, la lista más extensa de todas las respuestas dadas por los niños y las niñas entrevistadas. Sobre quienes elaboraron los *símbolos* no sabe; solamente menciona a Manuel María Gutiérrez en relación con el Himno; como *personaje antiguo* identifica a Cristóbal Colón; de la historia de otros países no recuerda nada. Le interesa conocer “cómo vivían los indígenas, cómo sobrevivían, cómo fuimos evolucionando”. Sugiere que *las lecciones de historia* “las expliquen mediante dibujos, ejemplos, leer y analizar el tema. La *definición* que brinda de *la historia* es “como un período de tiempo en el que suceden cosas importantes”; en la entrevista agrega: “hechos importantes que marcan la vida de todos”.

Esta joven brinda una información más elaborada del concepto historia, de sus respuestas pareciera que el tema sí lo ha interiorizado; logra contestar preguntas sobre los períodos de la Historia de Costa Rica que muchos no logran identificar.

**Caso 4.** Esta niña indica que antes de que ella naciera lo que había en el mundo eran “dinosaurios”; de su *infancia temprana* recuerda “a la abuelita, que murió antes de los 7”; de la entrada al kínder “que estaba feliz”, del inicio del año “ varias cosas” pero no especifica. Sobre *el futuro* dice que no sabe cómo será, pero ella quiere llegar a ser “abogada, profesora o vendedora”. De *la historia familiar*, dice que los abuelos le hablaron de “que era muy sano y menos violencia” y los padres “que se quedaban hablando hasta la noche y no había peligro”. Respecto a cuando se *construyó la escuela* contesta que “ no se fundió la Escuela A y la Escuela B hace 6 años”. No sabe quién la construyó pero fue “hace mucho tiempo”. Reconoce el *cantón* donde vive pero no sabe nada de la historia ni de su *comunidad, su cantón ni la provincia*. De *la Historia de Costa Rica* dice no acordarse mucho “Juan Santamaría”. Del *inicio del mundo* dice que “no se le ha contado”, que había “animales” y que “los dinosaurios vivieron hace muchos años, a.c. antes de Cristo”. Los primeros pobladores de América fueron los españoles y los de Costas Rica: “indígenas y españoles”. No recuerda *los períodos de la Historia* de Costa Rica, y de los viajes de Colón menciona “que viajó en un barco que se llamaba la Niña, la Pinta y la Santa María”. De las *efemérides* menciona: de la Batalla de Santa Rosa: “que fueron a luchar contra William Walker”; la de Rivas: “y que le ganaron la batalla”; de la Anexión no se acuerda, del 15 de Setiembre. “Costa Rica fue y es independiente”; del Día de las Culturas: “no me acuerdo” y del Día del Trabajador: “que muchas personas trabajan”. De las *costumbres* identifica “el tamal y los bailes típicos”, de los *símbolos* solamente conoce a José María Zeledón como quien creó el himno. De los *personajes* que vivieron hace mucho tiempo indica a “Juan Santamaría, Cristóbal Colón, etc.”; de la historia de

otros países menciona a España (.....). Sugiere que para *enseñar sobre la historia* deberían “dejar que los alumnos la dramaticen y ver documentales”. Para ella, la primera *definición de historia* “es como el período donde ocurren cosas”, posiblemente copiado de la otra niña que hizo una definición parecida o viceversa; al entrevistarla agrega que la historia es “examen, fechas, lugares, los que participaron, lo que sucedió, preguntas de selección, hay que memorizar para el examen, si a mí me gusta me lo aprendo”.

Se reiteran en este caso varios de los puntos citados anteriormente, sabe poco de períodos y efemérides, pero sí tiene construida una noción básica de lo que es la historia.

**Caso 5.** De la historia personal, esta niña considera que antes de que ella naciera “había personas que construían la historia”; y cuando era bebé recuerda “que cuando tenía 2 años me caí en las escaleras de mi casa”; de la entrada al kínder “que hice muchos amigos y empecé a aprender muchas cosas” y del inicio del año; “que hicimos las promesas para cumplirlas todo el año, como estudiar mucho”. Cuando sea grande le gustaría ser “dentista o pediatra” y sobre el *futuro afirma*: “No sé, Dios pondrá mi futuro. Dios lo dirá y mis padres me ayudarán para tener una profesión y valerme por mí misma”. De la *historia familiar*, los abuelos le han contado que “era muy feo o extraño, no había casi nada” y sus padres: “que antes en la escuela les enseñaban a coser”. Sabe que *la escuela* fue construida hace 100 años, no sabe por quién, pero sí que fue “hace mucho tiempo”. De su *provincia* sabe que “antes no era la capital ahora si es nuestra capital”; del *cantón* dice que “hubo fiestas y varias personas salieron heridas” y de la *comunidad* no conoce su historia. De la *Historia de Costa Rica* indica que “Costa Rica fue dominada por muchos años por

España hasta que llegó el acta de la independencia, por cierto muy tarde, llegó el 13 de octubre de 1821 y nos hicimos libres”. *El mundo empezó* cuando “Dios lo formó” y en ese entonces estaban en el mundo “todas las cosas de la naturaleza”; los dinosaurios vivieron “hace muuuucho tiempo, 3.000 años”. Los primeros pobladores de América fueron “Adán y Eva” y de Costa Rica: “los indígenas”. Los *períodos de la historia* de Costa Rica fueron: prehistórico, precolombino, colonial” Menciona que Cristóbal Colón descubrió América en su cuarto viaje y que en la época colonial se vivía “con chozas hechas con paja, iglesias pobres, etc”. De las *efemérides* es la niña que da las respuestas más completas: la Batalla de Santa Rosa: “la primera batalla de C.R. contra los filibusteros”; la Batalla de Rivas: “el gané de Juan Santamaría, por ser el héroe de la patria le hicieron un monumento”; la Anexión: que el Partido de Nicoya formó parte de Costa Rica”; la Independencia: “la libertad de Costa Rica de España”; el día de las Culturas: “encuentro de muchas culturas”; el día del Trabajador: “celebran a todos los trabajadores”. De las *costumbres* menciona que “celebramos la navidad”, no reconoce quienes elaboraron la Bandera ni el Escudo, sobre el Himno indica a “José María Zeledón”. Sobre alguien que vivió hace mucho tiempo identifica “al chamán”; de la *historia de otros países* dice “Poco, como que París tiene una torre muy grande”; y finalmente sobre el *concepto de historia* lo describe como:”es tiempo pasado y futuro que cuenta nuestra historia” Agrega además: “son un tiempo antiguo de personas que existieron anteriormente y a partir de ellos formamos lo que somos ahora”. De la historia ha aprendido “que antes no se podían comunicar y no tenían una forma de vivir como nosotros” y le gustaría aprender sobre “los lugares donde vivieron los indígenas”. Señala que *para mejorar las lecciones de historia* hay que “concentrarnos en la materia y ponernos en el lugar de ellos para entenderla”.

En el caso de esta joven, se evidencia que sí ha aprendido bastante información sobre la Historia y que es posible, por tanto, establecer las bases del concepto en este nivel del sistema educativo.

### **Síntesis de las niñas de 6° grado**

En resumen, estas 5 jóvenes de 6to grado muestran con sus respuestas, lo siguiente: a) los registros de su historia personal y familiar son más extensos y detallados que en grados inferiores; b) tienen alguna información sobre la historia familiar pero esta es aún escasa; c) logran mencionar algunos puntos de la Historia, pero con poca conexión y pocas explicaciones de los eventos.

#### **4.11.6. Casos de Sexto grado- Varones**

**Caso 1.** Para este niño, antes de que él naciera, en el mundo estaban “sus bisabuelos”; de su primera infancia recuerda “mi cuna y mis zapatos” de cuando era bebé; de la entrada al kínder “las profes, la directora, de mis compañeros” y del inicio del año escolar “que todos nos volvimos a ver, los compañeros”. Respecto *al futuro*, desea ser “ingeniero, me gusta construir cosas grandes” y visualiza el futuro: “No sé, los carros volarán, las casas serán a



control remoto”. De *la historia familiar*, los abuelos le han dicho que “no habían esos lujosos edificios” y los papás no le han contado nada. De *la historia de la escuela* sabe que fue construida hace 100 años, que es “mucho tiempo”, pero no sabe quién la construyó. Sabe *el cantón y la comunidad* donde vive pero no sabe nada de su historia, manifiesta que “Nada. No me han contado nada”. De *la Historia de Costa Rica*, dice saber “cosas, algunas, como que antes la capital era Cartago”. Sobre *¿cómo empezó el mundo?* dice no saber, pero considera que en ese entonces había “animales y plantas” y que los dinosaurios vivieron “hace más de 4.000 años”. Afirma que los primeros pobladores de América y de Costa Rica fueron “los indígenas” y los períodos de la Historia de Costa Rica que conoce son “colonial, precolombina”. De Cristóbal Colón lo que recuerda “lo que hizo aquí que vino a robarse todo”. De las *efemérides* sí conoce algunos datos; por ejemplo de la Batalla de Santa Rosa “le ganamos a Walker”, de la de Rivas “que matamos a Walker, quemamos el mesón”, la Anexión: Nicoya a Costa Rica, la Independencia: “que nos hicimos libres”; Día de las Culturas “12 de octubre, personas de otra raza que llegaron aquí”, Día del Trabajador: “los trabajadores se han esforzado mucho”. De las *costumbres* costarricenses conoce “el gallo pinto, el punto guanacasteco, la marimba”. De *los símbolos*, no sabe quien hizo la bandera ni el escudo; el himno lo elaboraron: “José María Zeledón (letra) y Manuel María Gutiérrez (música). Un *personaje* que vivió hace tiempo fue “Cristóbal Colón”; de la historia de otros países no sabe nada. *La definición de historia* que brinda es “algo importante que pasó”.

Este joven tiene algunos conocimientos aislados de Historia; es evidente que escuchar estos datos varias veces en la vida debe permitir un mejor recuerdo de éstos; lo que llama la atención es lo desvinculados y aislados que están en la mente del joven.

**Caso 2.** Para este niño, de *su infancia* considera que antes de que el naciera en el mundo estaban: “mamá, papá, familia”. De cuando era bebé recuerda “la casa”, de la entrada al kínder “los juegos” y del inicio del año escolar “recuerdo a mi primer amigo”. Cuando grande quiere ser “chef” y cree que en *el futuro* “los carros volarán”. De *la familia*, los abuelos le han contado que “el mundo no era como ahora” y los padres “que iban a bailar”. De la historia de la escuela no conoce nada; No reconoce correctamente el *cantón* pero sí la *comunidad* donde vive, de la historia de esta última menciona “Fiestas de Zapote”, de la historia del *cantón y la provincia* no recuerda nada y de la *historia de Costa Rica* “la independencia, la época colonial”; no obstante, cuando se le pregunta por “¿cómo se vivía en la Colonia?” dice no saber, al igual que la gran mayoría de los niños y las niñas, aún en 6to grado. Del *origen del mundo* dice no saber nada, ni de los primeros pobladores de América; de los de Costa Rica señala “indígenas y españoles”. No *recuerda los períodos de la Historia de Costa Rica*. De las *efemérides* primero contesta “no sé” a todas; luego en la entrevista responde: Batalla de Santa Rosa: enfrentamiento de Costa Rica y Nicaragua”, la de Rivas: “Murió Juan Santamaría”; la Anexión: “Se unió Nicoya a nosotros”; La Independencia: la Independencia de Costa Rica; el Día de las Culturas: se celebran las culturas de Costa Rica, el Día del Trabajador: “celebran el trabajo que tenemos”. De las *costumbres* identifica “bailes típicos, juegos”, de los símbolos menciona que el Himno lo hicieron “José María Zeledón y Manuel María Gutiérrez”. Un *personaje* que vivió hace tiempo es “Juan Santamaría” y de *la historia de otros países* “las guerras”. La definición que brinda del *concepto historia* es “lo que pasó y lo que está pasando”; luego en la entrevista agrega: “los hechos importantes que ocurrieron en el pasado”. El niño

menciona que Estudios Sociales “sirve para saber lo que pasó antes y la Historia de Costa Rica”, que le gustaría aprender sobre “la revolución francesa” y que las lecciones de historia están bien: “la profe es muy buena”.

En este caso pareciera que se tiene una actitud positiva hacia la historia y su aprendizaje; pero aún así faltan conocimientos básicos de la Historia de Costa Rica.

**Caso 3.** Sobre su *primera infancia*, este niño comenta que antes de nacer, el mundo era con: “gente, edificios, casas, no había muchos aparatos, como celular, computadora, videojuegos, como ahora en el presente”. De cuando era bebé recuerda “de que mi mamá me alzaba”, del kínder que “hice amigos” y del inicio del año “hice más amigos de otras secciones y de la banda”. De grande quiere ser “chef y veterinario” y *ve el futuro* como que “todo será muy fácil”. Los abuelos no le han contado “nada” de la *historia familiar*, pero los padres le han dicho que “antes todo era más barato”. Sabe la fecha de construcción de *la escuela* “1908”, y que fue “hace mucho tiempo”, pero no sabe quién la construyó. Reconoce el *cantón* en que vive y de su historia conoce “las procesiones y desfiles de faroles, hace años pasó un presidente por ahí Abel Pacheco”; de la historia de la *provincia* no sabe nada y de la de Costa Rica lo que recuerda es “Que Juanito Mora luchó por la libertad de Costa Rica y que nos independizamos de España”. *El mundo empezó* cuando “Dios lo creó” y lo que había entonces era “Adán y Eva”; los dinosaurios vivieron “hace más de 300 millones de años”. Los primeros habitantes de América y de Costa Rica fueron “los aborígenes”, *de la Historia de Costa Rica* no recuerda los períodos. De Cristóbal Colón menciona que “en su 4to viaje descubrió Costa Rica y América”. Responde que en

la época colonial vivían “con casa hechas de madera”. Respecto a las *efemérides*, la Batalla de Sta. Rosa “que los filibusteros se fueran de Costa Rica”; la Batalla de Rivas: “que Juan Santamaría quemó el Mesón”, la Anexión: Que Guanacaste se unió a Costa Rica”; la Independencia: nos independizamos de España”; el día de las Culturas: “el folclor de otros países” y el Día del Trabajo “el día de las personas que trabajan”. De las tradiciones conoce: los bailes, la música, las comidas” y agrega “el punto guanacasteco, el gallo pinto y la música típica”. De los *símbolos*, la bandera la elaboró “Doña Pacífica” (primer niño que logra identificar al menos el nombre); y el himno lo hizo “José María Zeledón”. De los *personajes* que vivieron hace tiempo señala a “Cristóbal Colón” y de la *historia de otros países* dice no saber. Al preguntarle cómo *definiría la historia*, y a pesar de insistirle, contesta “no sé”. Al insistirle en la entrevista afirma “fue lo que pasó en todo el mundo”; dice que le interesa aprender “sobre la cultura de Costa Rica, cómo fue evolucionando el ser humano y cómo Estados Unidos se hizo un país muy grande”. Considera que *las lecciones sobre historia* serían mejor si el docente “lo interpreta, explica más fácil para entenderlo mejor” .

A pesar de que en este caso se evidencian aprendizajes vinculados al concepto historia, no se podría afirmar que ya se tiene construido; pues a pesar de valorar y describir elementos de ésta, sigue teniendo un carácter fragmentado.

**Caso 4.** Este joven dice no saber qué había en el mundo antes de que el naciera; de su *primera infancia* recuerda que cuando era bebé “que me andaban con un carrito, del canto, que saltaba como un muñeco” y de la entrada al kínder “un amigo, la navidad”; del inicio

del año no recuerda nada, solamente menciona que “desde 4to grado vamos juntos con el grupo”. Quiere llegar a ser chef (“dice que dura un año si uno le pone”), dice no saber cómo será *el futuro*. No le han contado nada de *la historia familiar*, ni sus abuelos ni sus padres. No conoce la historia de la escuela. Confunde *comunidad* y *cantón* (hecho recurrente entre varios de los niños y las niñas), no conoce nada de la historia del cantón, la comunidad, *la provincia* o de Costa Rica. Al preguntarle sobre *¿cuándo empezó el mundo?* señala que cuando “Dios vino aquí, un montón de gente y Jesús”, no sabe cuándo vivieron los dinosaurios, no sabe quiénes fueron los primeros pobladores de América ni de Costa Rica. No se acuerda nada de Colón ni de la época Colonial. De las *efemérides* dice: la Batalla de Santa Rosa: “No sé como en 5to lo vimos” pero no se acuerda. De la de Rivas dice no saber, de la Anexión “No sé, Nicoya, no me han hablado, un poquillo, no tanto”. Del 15 de setiembre “no sé, lo de la patria”; el día de las Culturas “no sé, a veces celebran, el compañero negro”; día del trabajador: “No sé”. Las *costumbres* que identifica son “15 de setiembre, tocan, comidas típicas, tortillas”. De los *símbolos* la Bandera la elaboró “la patria”, y el himno “la letra”. No conoce a ningún *personaje* que haya vivido hace tiempo ni la historia de otros países. Sobre la *definición del concepto historia* señala: “como que una persona llegue y cuente un cuento que es realidad, que ya era pasado”. Respecto a los Estudios Sociales, dice que “no me gusta, me cuesta mucho”, sí le gustaría aprender sobre “¿cómo vivían los antepasados?” y menciona que le gustaría que *las clases de Estudios Sociales* fueran “no tan difíciles, que yo aprenda más, más divertidas”.

Este niño marca un contraste con los anteriores, pues pareciera haber olvidado casi toda la historia, tanto personal como comunitaria y nacional; aunque sí formula sugerencias de cómo mejorar la metodología y cómo hacer la historia menos difícil.

**Caso 5.** Para este niño, de *su primera infancia* menciona que antes de que él naciera estaba “su hermano”; de cuando era bebé se acuerda “que me rajé la frente una vez”, del kínder “la maestra, casi me quedé en kínder, le caía mal a mi hermana”; del inicio del año escolar “cuando saludé a los compañeros y me recordé de otros años”. Cuando sea grande quiere ser “piloto” y el mundo *a futuro* será “con carros voladores”. Los abuelos le han contado de *la historia familiar*, que “las casas eran de tierra” y su padre le contó “que mi tío se comió una cucaracha”. La escuela fue construida en “2003” y eso fue “hace poco”. No reconoce el *cantón pero sí la comunidad* donde lo que ha sucedido es que “le pusieron cemento a la calle , no sé cuando”. Del lugar donde vive recuerda “las fiestas”, de la historia de la provincia recuerda “muchas cosas” pero no sabe especificarlas. De *la Historia de Costa Rica* menciona que “se dieron varias cosas como peleas” y que el mundo “se fue formando por planetas que se unieron” y lo que había era “espacio”; por otra parte, los dinosaurios “vivieron hace 1000 años”. Los primeros pobladores de América fueron “los indígenas” y de Costa Rica “los indígenas y los españoles”. De Cristóbal Colón identifica que “ lleva en uno de sus viajes, los barcos la Pinta, la Niña y la Santa María”. En la Colonia se vivía “con tranquilidad, sin plata”. De *las efemérides* no sabe de la Batalla de Santa Rosa, de la de Rivas: “la derrota de William Walker”, de la Anexión: cuando “nos anexamos”; de la Independencia: “la Independencia de Costa Rica”, el Día de las Culturas: “las diferentes pieles que hay” y del Día del Trabajador: “el día de todos los trabajadores”. De *las costumbres* conoce “los bailes, comidas, costumbres, cuentos, etc”. Sobre los *símbolos* solamente reconoce que “José María Zeledón” hizo el Himno. De personajes que vivieron hace tiempo, identifica al “abuelo”, de *la historia de otros países*

no conoce nada. La *historia la define* como “lo que pasa hace muchos años antes de que nacióramos”. Este niño dice que sí le gustan los Estudios Sociales, y que *para mejorar esas lecciones* se necesita que “haya juegos, sea más divertido y menos materia”.

### **Síntesis de los niños de 6° grado**

De los cinco casos analizados de los varones de 6° grado, puede concluirse que al igual que las mujeres, recuerdan bastantes detalles de su infancia, conocen poco de la historia familiar y menos de la comunitaria. Algunos tienen alguna información de la historia de la escuela, la cual es, prácticamente, desconocida por los niños y las niñas de menor edad.

De la historia nacional, solamente, logran mencionar eventos aislados, conocen poco de los símbolos; pero sí logran dar definiciones del concepto historia, así como múltiples sugerencias metodológicas.

En este caso al igual que otros, cuando se les aplicó el cuestionario a muchas de las preguntas contestaron “no sé”; respuestas como las anteriores surgen después en la entrevista, uno a uno; evidentemente en una conversación así y con el elemento de presión de la presencia del entrevistador, sí contestan y amplían muchas de las respuestas originales que habían dado en el cuestionario.





#### **4.5. Discusión de los hallazgos y análisis triangulado**

Se plantea a continuación un análisis de carácter comparativo y triangulado de la información obtenida en las diversas fuentes, procurando integrar las principales tendencias y hallazgos sobre las variables y categorías emergentes de las diversas fuentes de información que debieron tomarse en cuenta para considerar el tema de la construcción de los conceptos de tiempo e historia en los niños y las niñas de un centro educativo del Área Metropolitana.

##### **5.2.1. Análisis triangulado del plan de estudios costarricense, los planes de otros países y los textos**

En primera instancia, se retoma el Plan de Estudios, el contraste con los de otros países y los elementos identificados en los textos.

La primera contradicción que destaca de este análisis es interna al propio plan, ya que el enfoque no concuerda con los objetivos y contenidos. Es decir, los alcances del enfoque, centrado en el constructivismo, aspiran a un proceso de enseñanza-aprendizaje que dista mucho de ser posible de llevar a cabo con los objetivos, contenidos y procedimientos propuestos. Por tanto, una primera recomendación señala la importancia de que se logre establecer esta congruencia, entre enfoque y objetivos y contenidos.

Un segundo punto lo constituyen los objetivos y contenidos propuestos, ya que éstos no tienen coherencia vertical ni horizontal; es decir, se requeriría que los temas a tratar sean

seleccionados a partir de estudios o investigaciones que indiquen si estos son apropiados para el nivel de desarrollo cognitivo alcanzado por los niños y las niñas en los diferentes grados. Al revisar el plan se evidencia que los objetivos tienen una naturaleza reiterativa, (reconocer, explicar, identificar), además, de que no permiten procesos de análisis de mayor nivel, ni siquiera en los grados superiores. Esta limitación agrava la contradicción interna del propio plan.

Preocupa, por otra parte, que los textos siguen prácticamente al pie de la letra, los objetivos, contenidos y procedimientos que establece el MEP, entonces estos, tampoco, se prestan para llevar a cabo procesos de construcción de los conceptos; pues tienden a reforzar las estrategias tradicionales, con pocas excepciones de actividades más participativas.

Otro elemento a considerar es que en el caso del concepto tiempo, el plan de estudios prácticamente lo ignora, excepto en primer grado. Al contrastar esta situación con otros países, se observa que el tema tiempo puede ser abarcado en casi todos los niveles; por ejemplo, en el caso de Perú, en todos los grados hay objetivos vinculados al concepto tiempo, y estos van en aumento en cuanto a extensión y complejidad. Si bien no se está aludiendo a copiar las ideas de otros países, éstas corroboran la necesidad de estudiar con mayor detalle, en el caso del concepto tiempo, si proceden o no contenidos en cada grado, y cuál debe ser su nivel de dificultad, especialmente, si se toma en cuenta que según las docentes, el concepto es muy importante y relevante.

Tampoco queda claro de la lectura de los Planes de I° y II° ciclos, por qué se identificaron unos períodos y temas de la historia costarricense y otros no. Debe

reconocerse que en el caso de la Historia, sí se especifican objetivos en todos los grados; aunque no queda claro de su lectura, si la secuencia en que están planteados, obedece a alguna razón o lógica, pues no se ubican explicaciones en los documentos al respecto. Por ejemplo, al entrevistar a las docentes, solamente mencionan pocos objetivos o contenidos de los existentes en el Plan; es decir, tampoco estos se tienen presentes en forma constante por parte del personal docente.

Otro aspecto a considerar es la enseñanza de las efemérides, tema que se inicia desde el ciclo de transición sin que se evidencie, aún en 6to grado, dominio de éstas, si se analizan las respuestas brindadas por los niños y las niñas. En otros países también se menciona este contenido, aunque se inicia un poco más tarde, a pesar de que la evidencia dice que se desconoce cuánto se entiende su ubicación y su relación con la Historia. El aprendizaje que se observa se limita a describirlas, casi siempre en las mismas palabras con que se denomina. Por lo tanto, si bien posiblemente, las efemérides son consideradas importantes como parte de la educación cívica de un país, en realidad, la forma de enseñarlas no pareciera estar dando los frutos esperados.

El tema de las tradiciones pareciera ser más relevante, accesible y comprensible para los niños y las niñas, por cuanto éste se vive y forma parte de las actividades de la comunidad y de las familias en que ellos y ellas están insertos. Para la mayoría la carreta, las comparsas, las mascaradas, son elementos conocidos por lo cual los logran identificar mejor, aunque sepan poco de su origen y de su trayectoria histórica.

Las efemérides y fiestas patrias constituyen emblemas cívicos de un país, y por lo tanto, son importantes, pero posiblemente si se enseñaran en el momento apropiado, entonces, los

resultados encontrados en los cuestionarios de los y las estudiantes no serían los mismos. Por ende, se requiere elaborar un Plan de Estudios fundamentado en investigación y conocimiento de la disciplina, que permita identificar las nociones y conceptos que se requieren construir para desarrollar el conocimiento histórico, y luego determinar, mediante estudios, a qué niveles pueden comprenderlos y con qué tipo de objetivos.

Asimismo, se podría proponer que una alternativa para modificar con cierta rapidez estos aprendizajes podría lograrse mediante la modificación oficial de los contenidos y por ende, de los textos, lo cual permitiría avanzar en la aplicación de metodologías innovadoras y atractivas para motivar el aprendizaje y el interés por esta temática.

Por tanto, a manera de resumen de este primer análisis, se podría decir que además de lo planteado en las conclusiones, el Plan en sí mismo no es congruente; en cuanto a su enfoque y sus objetivos; que sí es coherente con los textos que se utilizan; pero que ambos difieren de las propuestas que otros países hacen al respecto.

### **5.2.2. Análisis comparativo entre Plan de Estudios y conocimiento de las docentes**

Si se revisan las tablas de alcances y contenidos del Plan y se comparan con las respuestas dadas por las docentes sobre objetivos y contenidos, puede observarse un vacío importante entre ambos. Es decir, las docentes logran mencionar, solamente, una parte de los objetivos, particularmente en lo que se refiere al concepto historia, pues en el caso del concepto tiempo, por darse solamente en primer grado, en los demás niveles, la mayoría dice no desarrollar ninguna actividad o contenido al respecto.

Por otra parte, las docentes sí señalan la importancia del concepto y su utilidad; en realidad cuando se dice que el concepto tiempo no se trata en el aula, se está haciendo

referencia al ámbito del currículo formal, pues desde la realidad y la práctica, todos los días en las aulas se habla de tiempo; para dar instrucciones, completar trabajos, definir la fecha, seguir los horarios del día, asignar tareas, entre otros. Entonces, en la vivencia diaria, sin que se enseñe casi nada al respecto, los niños y las niñas van construyendo a título personal las nociones que componen dicho concepto.

Al considerar las respuestas dadas por ellos y ellas respecto a ¿qué es el tiempo? se podrá observar que las respuestas de las docentes son de menor alcance que las de los niños y las niñas, especialmente del segundo ciclo. Llama la atención que la idea de “construcción de conceptos” no pareciera formar parte de la preparación recibida por el profesorado, esto por cuanto, al entrevistarlas, cuando se planteaba el asunto de la construcción de conceptos, se generó una reacción de desconcierto y se observa además que se desconocen las ideas básicas de Piaget y otros autores, así como su aplicación en el aula. Esto contribuye a que el desarrollo del Plan de Estudios sea sumamente limitado, pues las mismas docentes no logran rescatar estos elementos de la vivencia diaria del tiempo para construir elementos del concepto, aunque éste no forme parte del currículo. Por otro lado, se asume que éste se domina casi por “generación espontánea”, lo cual resulta no ser cierto cuando se analiza que cerca de un 20% de los niños y las niñas de todos los grados no logra dar respuestas apropiadas a las interrogantes sobre este tema.

Por tanto, respecto al concepto tiempo, se considera que el Plan de Estudios lo ignora, los docentes tampoco lo desarrollan en su práctica, pero aún así, en la realidad es parte importante de la vida de todos y todas, docentes, alumnos y alumnas.

El Plan de Estudios en lo que se refiere al concepto Historia, sí cuenta con objetivos en todos los grados. De estos, como se mencionó en las conclusiones, las docentes logran mencionar algunos, pero en forma relativamente escueta. En lo que sí formulan enunciados más amplios es en las estrategias metodológicas que utilizan, aunque pareciera de las respuestas de las niñas y los niños, que éstas son parcialmente efectivas, pues el aprendizaje alcanzado por ellos y ellas, en muchas de las preguntas es parcial.

En el criterio de las docentes, el nivel de logro en términos de aprendizaje oscila entre 50% y 80%, es decir podría decirse de estos datos que el Plan está funcionando y operando para lograr la construcción de los elementos del concepto. No obstante, como se pudo observar en el aparte de resultados, en algunos de los componentes del concepto, el nivel de logro es menor; sería aún más limitado si se pidiera que las respuestas fueran más amplias y explicativas.

Otro elemento importante de rescatar en la interacción entre el Plan y las docentes es el problema del tiempo dedicado a Estudios Sociales según el Plan. Es decir, de acuerdo con la información aportada por ellas, son solamente 4 lecciones que se dedican a una materia tan extensa como ésta. Evidentemente, esto impide que se lleguen a interiorizar y profundizar conocimientos; lo que pareciera darse es una “pincelada”, que al final de 12 años de estudios formales no se logra concretar en un dominio del conocimiento histórico.

También, es interesante contrastar lo que proponen las docentes respecto a cómo se pueden mejorar las lecciones de Estudios Sociales y de Historia, pues la mayoría de las sugerencias podrían ser llevadas a cabo en el marco del mismo plan, solamente se requeriría destinar más tiempo a la planificación de las lecciones para hacerlas más

innovadoras e interesantes. El incorporar el componente lúdico en el desarrollo de las lecciones podría contribuir a que éstas sean más amenas, menos tediosas y que como pasa en el caso del recreo, el “tiempo vuele”. Evidentemente, algunas de las propuestas son más complejas de llevar a cabo, especialmente, cuando implican llevar a los niños y las niñas a excursiones o actividades fuera del centro educativo; dadas las restricciones y riesgos que se han identificado, sería conveniente establecer una reglamentación más clara respecto a las responsabilidades, pero que no impida por sí misma, que los y las alumnas tengan estas oportunidades.

### **5.2. 3. Aprendizajes de los niños y las niñas en relación con los temas definidos en el Plan de Estudios.**

En el aparte de Conclusiones se resumieron los principales resultados vinculados con el dominio de los conceptos que están estipulados en la teoría respecto al concepto tiempo. Esto por cuanto del Plan de Estudios Sociales, los únicos que están directamente relacionados con tiempo son de primer grado y están referidas a: antes-mientras-después-ayer-ahora-mañana.

Por tanto, para efecto del estudio se utilizaron los componentes que la teoría define como básicos en el marco del concepto tiempo (Trepato y Comes, 2002). De los resultados encontrados respecto al dominio de elementos como día/noche y su duración, estos son logrados por porcentajes importantes de niños y niñas tal y como la literatura científica plantea que debe suceder. No obstante, no es el 100% quien lo alcanza; siempre y en todos los niveles, en orden descendente se observan casos de niños o niñas que todavía tienen dificultades.

Respecto a la noción de duración y velocidad sí se da una variabilidad amplia de respuestas y opiniones que como se mencionó, corroboran lo definido en la literatura en cuanto al carácter subjetivo de estos componentes, y que tiende a prevalecer en los niños y las niñas. Los elementos perceptuales, concretos y vividos son los que más se mencionan en el razonamiento de duración, por ejemplo, del día y la noche.

El tiempo cronológico o convencional se va adquiriendo conforme se madura, éste, efectivamente, se trata, también, en las lecciones de Matemáticas, asociado al componente de fracciones. Más allá que leer el reloj, se trata de comprender la organización del tiempo y orden que se le ha adscrito. En cuanto a estos elementos y otros vinculados al concepto tiempo, la mayoría de los resultados corrobora lo que mencionan los estudios realizados fuera del país; cabría retomarlos para elaborar objetivos apropiados en la eventualidad de que se considere apropiado incorporar contenidos sobre este concepto.

Contrastar las respuestas de la aplicación del cuestionario en grupos con los casos permitió conocer con un poco más de detalle qué piensan los niños y las niñas sobre el concepto tiempo; no obstante, debe recalcarse que en bastantes oportunidades la entrevista permitió pasar de un “no sé” a alguna respuesta un poco más descriptiva, aunque no suficientemente detallada.

También, como se mencionó, anteriormente, excepto en el caso de primer grado, la mayoría de las docentes respondió que el tiempo no era parte del currículo, por lo cual se hace imposible triangular la información.

Sobre los componentes del concepto historia, en las conclusiones se hace referencia a los logros de los niños y las niñas. Para no repetir de nuevo lo planteado en ese aparte, se



resaltan aquí los contrastes y semejanzas con el Plan de Estudios y las respuestas de las docentes.

En primer lugar, respecto a la historia personal y familiar, tema que varios autores consideran como importantes de incluir en las actividades favorecedoras de la construcción del concepto de historia, se observa que en el Plan de Estudios apenas se menciona y que en algunos de los textos se presentan actividades breves sobre esta temática. No obstante, esto no pareciera ser suficiente, igual sucede con la importancia que las docentes le dan al tema, pues prácticamente no lo mencionan. Considerando que la historia personal y familiar de cada niño o niña es sumamente relevante y significativa para él o ella, a este aspecto, base de la construcción del concepto de Historia, se le da muy poca atención en el Plan de Estudios del sistema educativo costarricense.

Un contenido al cual sí se le da amplia cabida en el Plan es el referente a la historia de la comunidad, el distrito y la provincia; sin embargo, como puede verse de las respuestas dadas por los niños y las niñas, de este tema se retiene poquísima información. Es decir, pese a la pretensión de ir de lo local a lo global, ni uno ni otro está calando en los registros de los niños y las niñas; pues ni conocen el distrito ni tampoco dominan casi nada de otros países o del resto del mundo. Por otra parte, las docentes hacen poca referencia a estos contenidos; parecieran ser tratados porque están en el Plan, pero no son necesariamente valorados como tales. Se subraya aquí de nuevo la interrelación constante que se da entre conceptos geográficos e históricos, en realidad el segundo no puede subsistir sin el otro, al requerirse ubicar la historia en algún espacio o lugar. También, en este sentido, no queda claro si el abordaje que se da desde la historia (local a global) será el que se aplica para la enseñanza-aprendizaje de la geografía.

Es interesante denotar que ambos temas, Historia y Geografía, pese a la enorme importancia que tienen en la vida de todas las personas, son poco desarrollados en el sistema educativo. Es decir, forman parte de la vida todos los días, pero se cuenta con poca información al respecto. El espacio y el tiempo se convierten así en dimensiones bastante “desconocidas” a pesar de constituir ejes centrales en la construcción de múltiples conceptos, como lo mencionan diversos autores.

La historia del centro educativo se incluye, además, entre los contenidos de los primeros grados; este es otro tema al cual pareciera ponerse poca atención, pese a que la identificación con la escuela depende en alguna medida de conocer su historia y su desempeño, cambios y propósitos a través del tiempo. En el centro educativo donde se llevó a cabo la investigación se cuenta con alguna información, que está ubicada en la biblioteca, pero que no es de conocimiento de los niños ni las niñas, como puede observarse del resultado de las preguntas formuladas al respecto. Tampoco, las docentes lo mencionan en las entrevistas.

Las efemérides, tema al cual se le destinan muchos objetivos y contenidos en el Plan, muchas horas en actos cívicos, preparación de materiales, participación en desfiles, dramatizaciones y otras actividades, pareciera estarse trabajando sin que se hayan identificado estrategias efectivas, que permitan elaboraciones progresivas de conocimientos y la construcción del concepto de Historia costarricense. Es decir, los niños y las niñas participan activamente de estas celebraciones, pero de ellas no quedan aprendizajes que vayan más allá de repetir la esencia de la misma efeméride. Tampoco pareciera que se les ayuda a ubicar dichos eventos en el marco de una línea de tiempo, que les facilite comprender qué sucedió primero y qué después.

La definición del concepto historia constituye uno de los hallazgos más interesantes del presente estudio; desde el punto de vista del Plan prácticamente se trata solamente en 4to grado; no obstante, de las respuestas dadas aún por parte de los niños y las niñas de tercer grado, indican que sí se han venido elaborando nociones acerca de la historia, aunque éstas sean relativamente simples y reflejen los niveles más simples y concretos del aprendizaje del concepto.

Finalmente, se elaboró a partir de las respuestas brindadas una especie de categorización de niveles de dominio, con el propósito de poder identificar los niveles de construcción del concepto; los cuales, como puede verse en los resultados y las conclusiones, avanzan desde una noción de pasado hasta una elaboración del concepto como dinámico, reversible y complejo. No podría decirse que este resultado sea en realidad producto exclusivo del Plan de Estudios ni de los procesos de enseñanza-aprendizaje auspiciados por las docentes; pareciera que buena parte de dichas construcciones son el resultado de ideas propias de los niños y las niñas; apoyados en parte por la instrucción recibida. Dadas las restricciones en el número de horas que se disponen para todos los temas de Estudios Sociales, es difícil que las elaboraciones fueran producto del trabajo de aula.

En síntesis, del análisis integrado de datos, podría señalarse lo siguiente:

a) Los resultados aportados por los niños y las niñas, tanto en los cuestionarios como en las entrevistas semi-estructuradas tienden a corroborar la posición de los investigadores cuyos estudios fueron revisados en el marco teórico, en el sentido de que los conceptos de tiempo y de historia son complejos y difíciles de entender, por lo cual el dominio de estos

no se logra hasta entrada la etapa adolescente. No obstante, sí puede afirmarse que para un porcentaje de niños y niñas de 5to y 6to grado ya se han elaborado las bases del concepto como tal, aunque posiblemente aún no tengan claro la simultaneidad de líneas de tiempo, ni puedan tampoco elaborarlas para la Historia costarricense.

b) El Plan de Estudios Sociales de Costa Rica en relación con los de otros países evidencia una limitación seria al dejar de lado, excepto por primer grado, el concepto de tiempo; observándose que en otros países forma parte del currículo de todos los grados, hasta 6to. Respecto al concepto Historia se evidencian más similitudes, al incluirse, en casi todos ellos, períodos, costumbres, efemérides, entre otros. Lo que sí distingue a los Planes de Estudio de países más desarrollados es su énfasis en el análisis y la comprensión de los eventos históricos, menos en su memorización o repetición constante a través de los grados. Otros análisis pueden verse en el apartado correspondiente.

c) Desde el punto de vista del Plan de Estudios y respecto al nivel de dominio logrado, particularmente en Historia, podría decirse que el introducir nociones del concepto demasiado temprano podría estar contribuyendo a que la estrategia, al no comprender los conceptos, sea la memorización mecánica, y que a partir de allí, se disminuye la posibilidad y voluntad para analizar eventos históricos desde perspectivas diversas a “lo que se aprende para el examen”.

d) De las respuestas de las docentes entrevistadas se evidencia que la enseñanza del concepto tiempo y del concepto historia, efectivamente, se limita a lo que establece el Plan de Estudios; posiblemente sea debido a la falta de tiempo, interés en el tema o recargo de temáticas como se muestra en varios de los Planes de E

studio. En este sentido, se “obedece” lo que propone el Ministerio de Educación Pública y en muchos casos se limita a éste; con algunas excepciones de docentes que tienen interés y motivación personal por estos temas y, por ende, van más allá de lo prescrito. Más detalles de las respuestas docentes pueden verse en el aparte correspondiente.

- Los resultados brindados por los niños y las niñas, tanto de carácter cuantitativo como cualitativo evidencian diferencias importantes entre niveles y entre grupos en sí. Es decir, para un número importante de nociones se observan avances importantes de primer grado a sexto; pero con grupos de niños y niñas que podría considerarse quedan rezagados respecto a sus compañeros o compañeras. Las entrevistas a las docentes reflejan que ambos temas, tiempo e historia se enseñan más como temas que como conceptos que requieren ser elaborados progresivamente, a partir de comprender claramente las bases de estos. Al darse más repetición y aprendizaje orientado hacia superar pruebas, posiblemente, la construcción per se, no toma la importancia que reviste en función del desarrollo cognitivo y académico de los y las estudiantes.

- El haber realizado la investigación utilizando tanto métodos cuantitativos como cualitativos permitió que los datos originados en los cuestionarios, en muchos de los cuales las respuestas más frecuentes fueron “no sé” , se modificaran al sentarse y entrevistar individualmente a los niños y las niñas. Este hecho puede explicarse de diversas maneras: o contestar cuestionarios se hace para salir del paso, aunque no fue lo que se evidenció en la participación de la gran mayoría de los niños y las niñas durante la aplicación del cuestionario; o es que sin ayuda, o sin mediación como diría Vygostky, se dificulta el

recuerdo de la información. También debe reconocerse que pese a que en las entrevistas se logró recabar más datos, en muchos casos los y las estudiantes, efectivamente, no sabían las respuestas.

- Los resultados de los análisis, contrastes y triangulaciones, sirvieron de base para la propuesta de recomendaciones y lineamientos para el mejoramiento de un futuro Programa de Estudios Sociales, particularmente en lo que se refiere a los dos conceptos estudiados en la presente investigación; dicha propuesta puede verse en el siguiente aparte.

- Asimismo, se dejan planteadas una serie de interrogantes abiertas para futuras investigaciones, entre ellas:

a) ¿Cómo estructurar un Programa de Estudios en las diversas materias que asuma lo que las y los estudiantes efectivamente logran aprender, es decir, que esté fundamentado en la investigación?

b) ¿Cómo identificar y estructurar los contenidos en forma constructivista y significativa para los y las estudiantes de los diferentes niveles, sin repetir tanto los mismos contenidos?

c) ¿Cuál es la forma más idónea de tratar los contenidos de la Historia, por ejemplo, las efemérides?

d) ¿Qué estrategias en la formación docente favorecerían una mayor motivación hacia el proceso de enseñanza aprendizaje de los conceptos de tiempo e historia?

e) ¿Cuáles son las estrategias más efectivas para el aprendizaje de estos dos temas y cómo pueden aplicarse estas en las aulas?

## CAPITULO V

### CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

## Conclusiones y Recomendaciones

### 5. 1.. Sobre el Objetivo 1 se concluye que:

- a. El enfoque descrito en el Plan de Estudios del Ministerio de Educación Pública enfatiza principios y abordajes de carácter integral, centrados en la persona y con orientaciones para la mediación docente constructivista que impulsa un aprendizaje “continuo, progresivo, significativo, activo y paulatino” (MEP, 2005); no obstante, la revisión de los objetivos y contenidos refleja una realidad diversa: se centra en períodos, fechas, datos y personajes.
- b. En este sentido, el cuadro de “Secuencias y alcances” evidencia temáticas aisladas, con secuencias poco claras y no se menciona, en ninguna parte, su fundamentación teórica.
- c. Se observa poca posibilidad de análisis, reflexión o construcción de conceptos históricos; la mayoría de los objetivos se centra en “reconocer, explicar, identificar”.
- d. Los pocos objetivos destinados a “analizar”, en realidad sus contenidos son listados de características o consecuencias; de estos últimos, solamente, se observan, en las respuestas de los niños y las niñas, algunas apreciaciones del proceso de la Conquista con una percepción negativa de la intervención española y escasas referencias a la vida en la época de la Colonia.
- e. El concepto tiempo solamente se considera en Estudios Sociales en el primer ciclo y fundamentalmente, en el primer grado. Los conceptos vinculados a la historia sí se



identifican en todos los grados, aunque no queda clara la lógica de su secuencia ni el por qué no se cubren todos los períodos de la Historia costarricense.

f. En relación con el contraste entre el Plan de Estudios aplicado en Costa Rica y el de otros países considerados en la revisión de la literatura, se denota una diferencia significativa tanto en cuanto a objetivos como contenidos y estrategias. En el caso del concepto tiempo, como se mencionó, Costa Rica prácticamente no lo considera; otros países sí lo incorporan, inclusive en algunos casos hasta avanzada la educación primaria.

g. Los temas que más tienden a ser compartidos con los Planes de otros países son las efemérides y las tradiciones; evidentemente cada país hace énfasis en los períodos de su propia Historia. En algunos países se utilizan líneas cronológicas, lo que en Costa Rica no se hace; y también, se incluyen personajes específicos con mayor énfasis que lo que propone el MEP. Para efectos de obviar la repetición, las otras comparaciones pueden ser vistas al finalizar el respectivo aparte de resultados.

h. Respecto a la historia del distrito, cantón y provincia es un tema que solamente se encuentra en el caso de Costa Rica; se podría decir que se intenta partir del ámbito inmediato del o de la estudiante; no obstante, los datos recabados indican que estos aprendizajes son limitados si es que se dan.

i. Sobre los textos utilizados para impartir Estudios Sociales y los conceptos en discusión, puede decirse que los textos siguen en forma precisa los contenidos definidos por el MEP, por lo cual ambos son congruentes.

j. No obstante la coherencia, y el intento, al menos en los cuadernos de trabajo que son elaborados para acompañar los textos propiamente dichos, de aplicar metodologías

innovadoras, éstas tienden a limitarse a pareos, lecturas con preguntas, redacciones y otras estrategias que, aunque son más variadas en los niveles más altos, siguen siendo fundamentalmente, del ámbito del lenguaje escrito y gráfico.

k. Son pocas las experiencias interactivas que se promueven, como por ejemplo, sobre la historia familiar. Es interesante observar, que en los datos se evidencia que los niños y las niñas conocen poco la historia familiar, es decir, posiblemente, no pasa de ser un ejercicio momentáneo al cual no se le presta la debida atención.

l. Por otra parte, en los textos se encuentran algunos términos difíciles de comprender para niños y niñas de primaria; en algunos casos el nivel de abstracción es bastante alto, lo cual posiblemente conduce a estrategias de memorización “para el examen”, sin mayor comprensión o relación ni con la vida diaria ni con conocimientos previos.

m. Podría sintetizarse, entonces, que se tiene un Plan de Estudios Sociales para Primero y para Segundo Ciclo que si bien pretende abordar los conceptos con un enfoque constructivista (para resumirlo en una palabra), sus objetivos, contenidos y estrategias distan mucho de reflejar este enfoque; al igual que los resultados brindados en los cuestionarios y entrevistas de los niños y las niñas

## **5.2. Respecto al Objetivo 2, las principales conclusiones son:**

a. Las docentes si bien reconocen que el concepto tiempo es importante en la vida y la educación de los niños y las niñas, asumen solamente lo que establece el Ministerio de Educación Pública respecto a este concepto; es decir únicamente aparece en primer grado. Por tanto, varias de ellas no responden las preguntas relacionadas con éste por cuanto “no forma parte del programa de estudios”

b. Las definiciones del concepto que logran elaborar son escasas, las estrategias metodológicas mencionadas son limitadas; fundamentalmente, se utilizan los textos y las actividades vivenciales son pocas.

c. La evaluación que se hace del concepto es poca, las referencias son a ítemes de selección única y en el criterio general, las docentes consideran que un 50% de los y las estudiantes domina bien el concepto.

d. Se denota del Plan y de las respuestas de las docentes, que el sistema educativo “asume” que el concepto tiempo es dominado por los niños y las niñas “espontáneamente”; que éste no forma parte del currículo o de la enseñanza formal. No obstante, varias de ellas mencionan que “sí debería darse”; formulan pocas sugerencias de cómo hacerlo.

e. Podría indicarse, entonces, que el concepto tiempo, desde la perspectiva del personal docente, es importante, pero es asumido como aprendido, no es incluido en las actividades de aprendizaje, excepto en primer y segundo grado, y pese a que se usa frecuentemente (por ejemplo escribiendo la fecha todos los días) pocas veces se analiza qué se entiende de estos elementos básicos del tiempo.

f. Al preguntarles sobre el concepto historia, las respuestas hacen referencia a los contenidos del Plan, en casi todos los casos como elementos aislados, que surgen de la memoria del docente.

g. Las estrategias más utilizadas para el aprendizaje de los componentes de este concepto son los actos cívicos, los juegos y dinámicas, las historias de personajes y las investigaciones. Además, mencionan el uso de periódicos, carteles, grupos de trabajo, fotos y visitas a parques y monumentos. En algunos se citan proyectos, exposiciones y el

uso de material audiovisual. Aparentemente este último, pese a ser un excelente recurso con orientación guiada, es poco utilizado. Las líneas de tiempo son mencionadas solamente por una docente. Se menciona poco el desarrollo de historias personales, familiares o de vida. En ningún caso se hace referencia a análisis de mayor profundidad, como discutir sobre diferentes perspectivas de un evento histórico.

h. El nivel de logro en el aprendizaje de los componentes vinculados a la Historia según las docentes es bueno; entre un 50% y un 80% los domina. Las opiniones de las docentes son diversas cuando se les cuestiona sobre el aprendizaje en sí, no sobre el rendimiento formal. Para algunas de ellas pareciera no haber problema con este concepto; para otras, señalan que el conocimiento alcanzado es poco y vago; que a pesar de dar el tema, no lo saben; y en el caso de una de ellas, estima que no hay capacidad aún para comprender la Historia.

i. Como sugerencias para mejorar estos aprendizajes indican que las lecciones deben ser más vivenciales, que se disponga de más recursos y actividades fuera del centro educativo; que se incorporen estrategias lúdicas y el uso de medios audiovisuales; otras recomiendan que se eliminen tantos detalles que se enseñan y que no son interesantes para los y las alumnas.

j. Subrayan, también, la importancia de rescatar los valores costarricenses y que se asignen más lecciones a esta materia, pues actualmente solo se dan 4 sesiones semanales, lo cual consideran insuficiente. Estiman que si se asignara más tiempo, se podría lograr un aprendizaje más significativo, pues a veces los temas se tienen que ver muy rápido.

k. En síntesis, podría señalarse que las docentes aportaron algunos criterios en las entrevistas; sus respuestas tienden a reflejar que el tiempo es un concepto poco trabajado, a pesar de su importancia y que del concepto historia y sus componentes, se enseña lo que está prescrito en el Plan de Estudios; con excepción de una docente que sí menciona tener un interés personal en el tema, las demás parecieran desarrollarlo como un tema más del plan de estudios.

**5.3. Respecto al Objetivo 3, los datos permiten derivar las siguientes conclusiones respecto al concepto tiempo:**

a. El concepto tiempo fue analizado considerando diversos componentes. Con respecto al primero, la noción de día y de noche, se encontró que, prácticamente, todos los niños y las niñas diferencian ambos períodos; estos los asocian a actividades típicas, fundamentalmente, rutinas de higiene, alimentación y sueño; seguidos de juego, estudio y televisión, que parecieran ser las cuatro actividades principales en que utilizan el tiempo.

b. Sobre ¿cuándo empieza el día y cuando la noche?, existe una amplia gama de opiniones entre niños y niñas; tiende a dominar lo perceptual y poco a poco, conforme avanzan en el sistema educativo, van mostrando pasar de lo intuitivo-percibido a lo operativo.

c. Respecto a la noción de duración, las explicaciones que logran brindar van evolucionando, de primero a sexto grado, a propuestas más complejas y menos de carácter personal. Se observa, también, muchas respuestas “tentativas” y espontáneas que evidentemente son producto de construcciones espontáneas y no tanto de instrucción

formal, pues como antes se mencionó, el tema del tiempo prácticamente no se trata en el sistema educativo costarricense.

d. Sobre la noción de minutos y horas, respecto a las cuales se hicieron varias preguntas, se observa que el avance es notorio de primero a sexto grado, se observan un promedio de más de un 80% que sabe el número de horas en el día, minutos en la hora y segundos en un minuto. Cuando se trata de cálculos más complejos, como minutos en  $\frac{1}{2}$  hora o en  $2\frac{1}{2}$  horas, los porcentajes se reducen significativamente, aún en segundo ciclo. Podría decirse, comparando con lo que propone la literatura internacional, que hay un leve rezago en este componente, en relación con otros países que han documentado investigación al respecto.

e. Respecto al componente de semana y mes, las respuestas indican que el número y nombre de los días de la semana lo dominan bien casi el 80% de los niños y las niñas en tercer grado; es decir, está logrado en un porcentaje mayoritario, quizás porque los días de la semana se trabajan todos los días al poner la fecha. El número de semanas en un mes, al igual que los nombres de los meses, también, se han logrado memorizar para tercer grado. Lo que se les dificulta es citar meses cuando no se repite la secuencia tradicional; allí solamente se logra en un porcentaje semejante al anterior, en sexto grado.

f. El tiempo favorito de los niños y las niñas tiende a centrarse en los fines de semana, por diversas razones, estando la mayoría de ellas relacionada con el no estar en la escuela y el poder jugar y compartir. Como se mencionó en el análisis es preocupante que la idea de asistir a la escuela y aprender no sea vista como una experiencia agradable sino más bien como una obligación.

g. Sobre la noción de duración, la información que se recopila subraya lo mencionado por varios autores en cuanto al carácter personal y subjetivo de ésta; tanto en medidas más objetivas (como día y noche o el semáforo) hasta otras de tipo más individual como puede ser el tiempo que dura un castigo. Asimismo, de los datos se deriva que períodos iguales de tiempo son percibidos como de extensiones bastante diversas por los niños y las niñas.

h. Sobre otros componentes del concepto tiempo, como simultaneidad, memoria y velocidad, los datos muestran avances en las respuestas conforme pasan por los grados; sobre las actividades favoritas el juego predomina claramente, aún en sexto grado.

i. Sobre la definición del concepto tiempo; en primer ciclo se evidencian muchas limitaciones; especialmente en primero y segundo grado. En tercer grado, se empiezan a formular asociaciones con la vida, el pasado y el futuro. De cuarto a sexto grado se observa un desarrollo mayor en la capacidad para elaborar definiciones, aunque como se menciona en el análisis, éstas parecen ser producto de construcciones propias y no resultado ni directo ni indirecto de instrucción formal.

j. De las definiciones dadas se propuso la construcción de algunas categorías que agrupan las principales tendencias. Estas están referidas al paso del tiempo, los procesos cíclicos, el tiempo cronológico, la valoración del tiempo, la asociación con actividades específicas y finalmente, construcciones más elaboradas relacionadas con el ámbito personal y el impacto que el tiempo tiene en los seres humanos.

k. Del análisis de casos se observa claramente las diferencias marcadas que se dan entre unos niños, o entre niñas. Por ejemplo, las niñas de segundo grado muestran un dominio parcial de los componentes del tiempo, fundamentalmente, de carácter intuitivo,

espontáneo, tentativo que refleja poca instrucción y tiempo dedicado al concepto o sus elementos.

l. Se hace evidente también en el análisis cualitativo que se dan diferencias intra individuales respecto a las nociones y conceptos; puede ser que en un aspecto se dé una respuesta más elaborada que en otros. También se notan diferencias importantes en el interés que se tiene por el tema.

m. Tanto en los varones como en las mujeres de segundo grado que fueron entrevistadas, las respuestas dadas apuntan a un nivel bajo de dominio, en términos de Piaget(1969) en un nivel II; o tiempo vivido (Trepát y Comes, 2002).

n. Los y las estudiantes de cuarto grado evidencian un mayor logro en diversos componentes del concepto tiempo en relación con los de segundo grado. Conocen mejor los tiempos convencionales, elaboran estimaciones más precisas, encontrándose inclusive un caso con una descripción de tiempo cronológico perfecta desde segundos hasta milenios. Este dato, señala que, posiblemente, en todos los conceptos, se dan excepciones que por algún motivo, interés u oportunidad, han adquirido conocimientos adicionales que no son visibles en los otros coetáneos.

o.. Pese a estar en cuarto grado, si bien se ven avances en relación con segundo grado, todavía se dan diferencias importantes, con logros dispares. Se observa, también, que la repetición de ciertos contenidos no, necesariamente, conduce a conocimiento o dominio de una noción o concepto, asumiendo que este último tiene como requisito tener duración a través del tiempo.



p. En sexto grado se ha logrado, en una mayoría importante el aprendizaje de tiempos cronológicos básicos, nociones de secuencias y duración, entre otros, pero aún en otros componentes se les dificulta su dominio. Posiblemente, se debe a que la construcción del concepto tiempo pareciera estar casi totalmente en manos de cada niño o niña, a partir de su propia capacidad de observar, procesar y reconocer el tiempo en su vida.

q. Podría decirse, entonces, que aún en sexto grado están en el proceso de construir el concepto de tiempo; la mayoría ha logrado adquirir varias de las nociones y varios de ellos y ellas lo gran elaborar definiciones bastante complejas, dinámicas y abstractas del tiempo. Sobre estos últimos niños y niñas se puede decir que ya tienen las bases del concepto tiempo, y pueden a partir de éstas, utilizarlas aplicándolas en su vida y sus rutinas. Los otros y las otras que no lo han logrado, posiblemente, van a enfrentar dificultades, tanto en su vida personal como estudiantil, por la importancia que tiene el manejar, adecuadamente, el tiempo del que se dispone.

**5.3b Respecto al Objetivo 3 en lo referente al concepto historia, las principales conclusiones son las siguientes:**

a. El concepto historia, al igual que el de tiempo fueron abordados desde diversos componentes; el primero se refiere al conocimiento que se tiene de la historia personal y familiar. Respecto a la primera, la mayoría de los niños y las niñas, en todos los niveles recuerdan algo de su historia familiar, aunque la capacidad es mayor en los niveles superiores. Los recuerdos tienden a centrarse en cuidados y rutinas, actividades especiales, eventos traumáticos y personas y amistades.

b. Se transmite poca información sobre la historia familia en los casos de los niños y las niñas participantes. Generalmente, los relatos del pasado tienden a valorizar la vida como se vivía antes, a describirla como de esfuerzo y dificultad, a hacer referencia a la falta de tecnología y recursos, así como a la importancia de ir a la escuela.

c. Sobre la historia de la comunidad, el distrito y la provincia, si bien se evidencia algún aprendizaje, especialmente en los y las estudiantes mayores, se observan muchas limitaciones debidas, posiblemente, a la introducción temprana de elementos abstractos difíciles de comprender (como “características socio-económicas y políticas del cantón). Por otra parte, las experiencias directas y concretas con estas realidades son escasas y pareciera darse una distancia importante entre los objetivos y contenidos que se plantean respecto a estos temas y lo que, efectivamente, pasa en el aula. Se requiere una revisión profunda de todos estos contenidos, en su nivel de dificultad y, también, identificando las estrategias más idóneas para presentarlos. Se comprende la intención de ir, progresivamente, de lo más inmediato, es decir, el “distrito” al país; no obstante, este abordaje pareciera no estar funcionando de acuerdo con lo que reflejan los datos. Por otra parte, el dominio de estos elementos exige un nivel de conocimiento de distribución geográfica y espacial que no, necesariamente, se tiene ni en sexto grado.

d. La historia del centro educativo que es un tema contemplado en el Plan de Estudios es prácticamente desconocida, posiblemente no se le hace suficiente hincapié o no es presentada en forma atractiva para los y las estudiantes. En este aspecto no se da ninguna mejoría a través del avance en el sistema educativo.

e. Respecto a las efemérides, los datos indican que pese a que éstas se tratan desde el nivel de preescolar, menos de la mitad de los alumnos y las alumnas puede decir algo sobre ellas. Deberá estudiarse el momento más apropiado para presentarlas, pues los resultados corroboran lo que propone la literatura internacional respecto a la dificultad que tienen los y las alumnas menores de 12 años para aprender y recordar esta información.

f. Por otra parte, las tradiciones o costumbres sí tienden a reconocerse con mayor frecuencia y detalle, incrementándose conforme se avanza en el sistema educativo. Posiblemente, esto es así porque éstas son más vivenciales, concretas, cercanas y relacionadas con la vida del niño o la niña en la comunidad y la familia.

g. La historia de otros países es desconocida por casi la totalidad de los y las estudiantes; se evidencia en estas respuestas que los niños y las niñas no están aprovechando algunos de los recursos tecnológicos existentes, particularmente en la televisión, para aprender sobre otras culturas y países, ni su Geografía ni su Historia.

h. Respecto a la definición del concepto de Historia, se observan marcadas diferencias individuales en todos los niveles; sí se denota un avance general en la capacidad de describir el concepto conforme se llega al sexto grado; pero es importante señalar que la diversidad en la complejidad y elaboración se da, también, dentro de cada nivel.

i. De las respuestas dadas se elaboró una propuesta de niveles de dominio del concepto historia, en el que se proponen 3 niveles de dominio del concepto; un primero, que refiere la historia a la noción de tiempo pasado; un segundo, que la visualiza como períodos y un tercero, en el cual la definición refleja un concepto dinámico de la historia, con elementos

de reversibilidad y por tanto podría considerarse que los pocos niños y niñas de cuarto a sexto grados que lo logran, han empezado a construir el concepto de historia.

j. Por otra parte, puede observarse que muchos niños y niñas no logran elaborar ninguna definición de la historia, pero unos pocos de cada nivel, excepto primer grado, sí logran formular una idea o noción de ésta.

k. De la información procedente de las entrevistas, puede señalarse que en segundo grado las respuestas indican una visión de la historia como tiempo pasado; se observan diferencias importantes entre los grupos, y dentro de cada uno de ellos, variantes respecto al nivel de dominio y de interés en el conocimiento histórico; aunque la mayoría está aún en un nivel de dominio incipiente.

l. En el caso de cuarto grado, las entrevistas reflejan que se conoce más sobre la historia personal y familiar que en grados anteriores y que ya tienen presente algunos eventos aislados como la llegada de Cristóbal Colón. Esta pieza de la historia pareciera tener un carácter atrayente que hace su recuerdo frecuente; se desconoce si será por el viaje, los barcos y los peligros que se asemejan a historias que se cuentan con frecuencia a los niños y las niñas, o que se ven en televisión. También podría suceder que estos resultados se deban a que el viaje es contado con detalles que le permiten a los y las estudiantes “imaginarlo” con relativa facilidad, siendo además los elementos del relato, fundamentalmente, de carácter concreto.

m. Aún en cuarto grado, el tema de las efemérides continúa siendo difícil. Al realizar las entrevistas sobre la base de los cuestionarios, se pudo observar la gran cantidad de niños y niñas que no saben el significado de las efemérides. Este es un tema que debe revisarse con

cuidado para ubicarlo en el nivel donde el desarrollo cognitivo permita la pertinencia y relevancia del tema de las efemérides y no repetirlas año tras año sin que se dé un verdadero aprendizaje.

n. Al llegar a sexto grado, los niños y las niñas entrevistadas, efectivamente demuestran un mayor conocimiento que en los grados anteriores, no obstante, los eventos son percibidos como aislados unos de otros, sin conocimiento de secuencias o líneas de tiempo.

o. Tres casos de los entrevistados demuestran un dominio mayor que los demás y podría considerarse que han logrado una construcción básica del concepto, sobre la cual se desarrollarán otros elementos más complejos del concepto.

#### **5.4. Respecto a la correspondencia entre el Plan de Estudios y los resultados obtenidos**

a. Se identifica en primera instancia, una incongruencia entre los objetivos y contenidos del Plan y el enfoque propuesto de carácter constructivista. Los textos sí son congruentes con lo propuesto en el Plan de Estudios.

b. El análisis de los objetivos y contenidos tanto a nivel horizontal como vertical indican que no se tiene definido un “camino” para los procesos de enseñanza aprendizaje de los conceptos en discusión.

c. El Plan de Estudios, prácticamente, ignora el concepto tiempo aunque los niños y las niñas están en proceso de construcción de éste.

d. El concepto de historia tiene contenidos repetitivos de un año a otro, no obstante, los resultados de los instrumentos aplicados a los niños y las niñas señalan serias carencias en el dominio de información y en la construcción de estos conceptos.

e. Existen temas del concepto historia que son más concretos y, por ende, más fáciles de comprender por parte de los niños y las niñas; aunque aún en los más fáciles, algunos niños y niñas presentan dificultades incluso en los niveles superiores de la primaria.

f. Podría concluirse que si bien se cuenta con un Programa de Estudios Sociales que contempla los dos conceptos abordados, el aprendizaje derivado de procesos formales en relación con el concepto tiempo es muy limitado; los logros de los niños y las niñas tienden a ser producto más de su propia experiencia. Por lo contrario, en materia de Historia se supone que se ha dado un proceso formal de varios años y muchas horas, pero los aprendizajes de estos conceptos y la estructuración, en alguna forma de construcción, es muy limitada.

##### **5. 5. Propuesta de recomendaciones y lineamientos para el Objetivo 5:**

Para atender el objetivo N° 5, se formulan las siguientes recomendaciones y lineamientos sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de los conceptos de tiempo e historia

En primera instancia se sugiere abordar estos temas como un continuum en el cual el aprendizaje del concepto tiempo va dando lugar progresivamente al desarrollo del concepto

historia, el cual a su vez, avanzaría hacia elaboraciones más complejas conforme se aproxima el sexto grado.

En términos generales se proponen las siguientes recomendaciones:

a) Aumentar el tiempo que se designa para Estudios Sociales en el horario escolar, a efectos de cubrir con mayor amplitud y detalle, los dos conceptos de tiempo e historia, así como sus colaterales, incluyendo espacio y geografía, ya que cuatro horas semanales se constituye en un tiempo muy limitado para cubrir con profundidad y comprensión tantos contenidos. Para lograrlo se sugeriría que podrían asumirse horas designadas a Español, para que en un esfuerzo de integración de materias y ejes transversales, en la temática de Estudios Sociales se consolidaran también los aprendizajes de la lengua oral y escrita que se pretenden en Español.

b) Precisar, para los objetivos y contenidos que se definan para los dos temas en estudio, estrategias innovadoras, lúdicas y significativas, recurriendo en forma sistemática y científica a la tecnología disponible. Más adelante se hará referencia a posibles metodologías para sub-temas específicos dentro de tiempo e historia; no obstante, cabe resaltar que para que estas se apliquen, se requiere una toma de conciencia generalizada de los y las docentes, de la necesidad de modificar las actuales prácticas tradicionales de leer, contestar preguntas y elaborar cuestionarios o fichas, para introducir elementos más innovadores, participativos y activos del aprendizaje. Si el cambio no se da a nivel general en las diferentes materias, tampoco se logrará lo que se proponga para Estudios Sociales.

c) La relevancia de los binomios tiempo-historia y espacio-geografía requieren mayor atención de quienes diseñan los planes de estudio y los y las docentes que los aplican en las

aulas. No se trata, solamente, de asuntos de carácter académico o cognitivo, sino que estos tienen implicaciones importantes en los ámbitos sociales, productivos y de desarrollo de las personas.

d) La aspiración de lograr que los procesos de enseñanza-aprendizaje que se promueven en las aulas costarricenses sean más significativos, pertinentes y vinculados a las experiencias y requerimientos de los y las estudiantes, podría verse beneficiada por la incorporación del tema tiempo y la modificación de los elementos de la Historia para evidenciar su importancia y las estrategias que pueden promover su aprendizaje.

e) Los objetivos que se utilicen para definir los alcances de los contenidos se sugiere que incluyan el reconocimiento e identificación de componentes básicos, pero, también, el análisis, discusión, elaboración y construcción de nuevas aproximaciones al tiempo y la historia, incluyendo el pasado, el presente (con sus diversas dimensiones del tiempo) y el futuro, tanto desde el punto de vista académico como en sus implicaciones prácticas.

f) El estudio con mayor detalle de los Planes de Estudio de otros países podría contribuir a la elaboración y validación de un plan de carácter más integral, que aproveche las lecciones aprendidas en otros países en relación con la enseñanza-aprendizaje de estos conceptos.

g) La construcción de un Programa, y sus respectivos textos, requeriría, en el caso de Historia, donde ya están establecidos ciertos objetivos y contenidos, de una revisión profunda a efecto de escalonar los aprendizajes y empatarlos con las capacidades cognitivas y sociales de las y los educandos.

h) La formación y la capacitación del personal docente se convierte en un reto importante para favorecer estos tipos de aprendizajes, pues el propio tema de la historia al no hacerse



atractivo y vivo, no es de interés para muchas personas que viven el presente como si no existiera un pasado y no se estuviera elaborando el futuro. Por tanto, a nivel social, cultural y educativo, un mecanismo para mejorar esta situación, sería incorporar los conceptos de tiempo e historia (al igual que muchos otros) como parte de la formación; principalmente, en el sentido de que los conocimientos si no se construyen paulatinamente, en el sentido piagetiano, difícilmente van a permanecer en los registros de la memoria y menos aún, incidir en el actuar de las personas, quienes todas y todos están construyendo la historia de un país y, actualmente, del mundo en general.

Respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje del concepto tiempo, se formulan las siguientes recomendaciones:

a) Asumir, a partir de lo que dice la literatura científica al respecto, los componentes del tiempo como parte del currículo costarricense, a efectos de elaborar, mediante un proceso de validación, una secuencia de aprendizajes y experiencias que se tendrían que desarrollar para construir el concepto tiempo, tanto desde el punto de vista cognitivo, como social y personal. En un análisis de esta naturaleza cabe también detenerse a considerar la conceptualización y valoración que la cultura costarricense hace del tiempo.

b) Los aspectos prácticos del concepto tiempo son, también, importantes de incluir en un eventual programa de estudios. Por ejemplo, las rutinas del día tienen una razón de ser a veces desconocida por las niñas y los niños; los horarios y tiempos para las lecciones derivan de decisiones que tampoco se conocen claramente. Las y los estudiantes asisten al centro educativo día tras días, en una rutina casi perfecta en cuanto a su repetición, sin que se analice por parte de las y los docentes, cuáles cambios podrían introducirse en ésta que

elevarían el interés y la motivación de los niños y las niñas. Es decir, implica tomar en cuenta, tanto para docentes como alumnos y alumnas, la administración y gestión del tiempo, asunto que tanto afecta en la vida adulta y para el cual no se recibe, prácticamente, ninguna preparación.

c) Continuar asumiendo que el tiempo es un concepto que los y las alumnas ya traen aprendido sigue siendo una opción. No obstante, los datos señalan que el nivel de dominio es todavía tentativo y de carácter concreto, limitado a nociones básicas. Pensar sobre el tiempo en una dimensión más integral y de corto y largo alcance seguiría siendo una expectativa en un mundo en el cual el tiempo se ha convertido en el bien más preciado del que disponen las personas. No obstante, no se hace casi nada para conocerlo, analizarlo y asumirlo como corresponde.

Pasando del concepto tiempo al de historia, se proponen los siguientes lineamientos:

a) Retomar la importancia de la historia personal y familiar del niño y la niña, y trabajar este tema a cabalidad, ya que permite elaborar las bases para la identificación de los componentes de estos conceptos, así como un factor de motivación e interés, convirtiéndose así en un aprendizaje significativo y duradero. El darle valor a la historia familiar mediante diversas actividades y el conocimiento de eventos importantes sucedidos en ésta, contribuye, además, a involucrar a la familia en el proceso educativo, a motivar la importancia de la educación y a conocer su cultura.

b) Revisar contenidos referidos a comunidad, distrito, provincia y cantón a fin de identificar los aspectos más relevantes de conocer por nivel o grado; además de considerar que, actualmente, el país está dividido más bien en regiones, que, además, son diferentes

para cada entidad pública. Por tanto, para evitar confusiones, debe aclararse cuál historia se quiere conocer, incluyendo los elementos del pasado del centro educativo que se desean conocer.

c) El tema de las efemérides debería ser ubicado en el contexto de la Historia primero; es decir, los y las estudiantes deben poder comprender los eventos y ubicación de los personajes en un marco general histórico, y no como celebraciones de un día del año que no son entendidas en su contexto temporal. Por esta razón, posiblemente no corresponde enseñarlas sino hasta más avanzado el proceso educativo; ya que si no son entendidas, poco efecto tiene el que participen, se vistan, dramatizen en actividades sin sentido. Podría decirse que esto atenta contra el desarrollo cívico de ellos y ellas, pero al final, como se ha demostrado, una y otra vez, en la televisión, las personas adultas tampoco reconocen los elementos históricos importantes de dichas efemérides, entonces, para qué enseñarlas cuando no se pueden comprender. Esta situación más bien puede generar rechazo hacia este tipo de conocimientos y el uso persistente de estrategias de memorización solamente para pasar exámenes.

d) En el caso de los períodos de la Historia mundial y de la nacional, se requeriría iniciar con líneas generales de tiempo, a partir de los intereses de las y los estudiantes, como es el caso de los dinosaurios, para luego ir perfilándolas con mayor detalle. Ilustraciones, videos, diálogos, dramatizaciones y otras actividades tendrían sentido y aplicación en este contexto, siempre y cuando se pueda comprender el mensaje de fondo de carácter histórico que subyace, así como las secuencias y, poco a poco, los traslapes y simultaneidades que caracterizan la Historia.

e) Se recomienda, también, que eventos históricos que son llamativos para ellos y ellas, como lo reflejan los resultados respecto a, por ejemplo, la llegada de Cristóbal Colón, pudieran conllevar a debates debidamente investigados y fundamentados, especialmente en segundo ciclo, sobre la trascendencia, impacto y consecuencias de este evento; o mostrar diferentes escenarios, por ejemplo, si Colón no hubiera llegado a América. En este mismo sentido, las noticias del día, también, forman parte de la historia presente; pero pocas veces son asumidas en el marco del proceso educativo formal; casi siempre se mencionan o consideran porque algún estudiante las plantea en el aula y se hace algún breve comentario al respecto. Estas podrían ser fuente de muchos aprendizajes no, solamente, sobre el evento en sí, sino sobre las fuentes, la veracidad, las consecuencias a futuro, la lectura desde diferentes perspectivas, entre otras.

f) La interacción entre la Historia y la Geografía sugiere la importancia de ir adquiriendo conocimientos de lo local a lo global, pero pareciera que se requieren contenidos y estrategias diversas a las aplicadas actualmente. Es decir, iniciar la historia a partir de la vida del niño o la niña, de su historia familiar, de la de su centro educativo y su comunidad podría ser una forma de acercar la historia, pero de nuevo, tiene que ser llevado a cabo con niveles de exigencia acordes al desarrollo cognitivo y social de los niños y las niñas, así como con actividades significativas y motivadoras.

g) El tema de las tradiciones que inter-secta en forma marcada con las culturas y la diversidad, a la vez, que puede fortalecer la identidad costarricense, debe también, tomar en cuenta otras culturas, tanto a nivel nacional como internacional, particularmente, aquellas que están más representadas en un centro educativo dado. El sentido y origen de las

tradiciones es otro tema poco estudiado, al igual que el carácter étnico y cultural de la mayoría de ellas.

h) El análisis de ¿qué es la historia?, su importancia y los aportes que ésta puede hacer a la vida actual y futura de una sociedad. También. deben ser tema de discusión y estudio en las aulas. Con niños y niñas que cada día tienen más acceso a internet, a una cultura que favorece el “ya y el ahora” e ignora su Historia, con más razón se necesita identificar los conocimientos requeridos para que como personas y como sociedad, reconozcamos los orígenes de la cultura costarricense en sus diversas manifestaciones, identifiquemos que se está construyendo otro capítulo de la Historia y que éste, también, tendrá repercusiones en el futuro, a corto, mediano y largo plazo.

i) Finalmente, se plantea que tanto para el concepto tiempo como historia deben elaborarse nuevos objetivos y contenidos, fundamentados en la información provista en este trabajo y en otros estudios que se requieren para complementar el aquí realizado. Además, se requiere plantear estrategias metodológicas creativas e innovadoras que contribuyan a fomentar la importancia del concepto tiempo, así como el interés por conocer las raíces que identifican a los y las costarricenses y que forman parte del colectivo y de la construcción y re-construcción permanente que cada persona hace de su historia personal, su ubicación en el tiempo inmediato y en el contexto y momento histórico que a cada uno y una le toca vivir.



## BIBLIOGRAFIA

Abarca, S. (s.f.). *Psicología Cognitiva. El enfoque de Jerome S. Bruner*. Material para curso. Heredia: Departamento de Psicología.

Alabart, M., Maderell, L. y Salido, J. (2005). *Los niños y sus padres opinan sobre su crecimiento y su futuro*. Obtenido el 10 de junio de 2010, <http://www.P.A.U.Education.com/content/images/files/Wp3.danonino.pdf>

Alvarez-Gayou, J.L. (2003). *Cómo hacer investigación educativa: fundamentos y metodología*. México: Paidós.

Ashman, A. Y Conway, R. (1992). *Estrategias cognitivas en Educación Especial*. México: Santillana. Aula XXI.

Austin, T. (2001). *Didáctica de la ciencias sociales en la educación básica*. Chile: Universidad Arturo Prat.

Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognitivo*. México D.F.: Editorial Trillas.

Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.

Bengoechea, B. (1997). Desarrollar la lógica a través del lenguaje. *Hacer familia*. N° 8.

Ben Levi, M. (2000). *Who is older, daddy or grandpa: Illustrating the concept of time for children and grownups in the Youth Wing Exhibition*. Obtenido 10 de junio de: <http://www.imj.org.il/time/michal.html>.

- Benlloch, M. (1984). *Por un aprendizaje constructivista de las ciencias: propuesta para el ciclo superior de básica*. Madrid: Visor.
- Blancarte, M. (s.f.). *Concepciones de los profesores de primaria sobre la historia y su enseñanza*. Obtenido en línea: <http://usic13.ugto.mx/iiedug/eventos/cliiegbe/PONENCIAS/MESA7/M7P3.htm>.
- Bonilha, T. (1999). Constructivism. En Línea: <http://www.ffst.hr/ENCYCLOPEDIA/doku.php?id=constructivism>
- Botey, A. (s.f.). *Algunas reflexiones en torno a la enseñanza de la historia en escuelas y colegios*. Obtenido en línea: [http://reflexiones.fcs.ucr.ac.cr/documentos/61/la\\_enseñanza.pdf](http://reflexiones.fcs.ucr.ac.cr/documentos/61/la_enseñanza.pdf).
- Brassard, L. (s.f.). *Piaget's Genetic Epistemology*. En línea: <http://www.ense.siu.ca/people/grad/brassard/personal/THESIS/node55.htm>
- Brooks, M. y Brooks, J. (1995). *In search of understanding: the case for the constructivist classrooms*. Alexandria, VA: ASCD.
- Bruner, J. (1963). *El proceso de la educación*. México D.F: Unión Tipográfica Editorial Hispano Americana.
- Bruner, J. (1996). *Toward a theory of instruction*. New York: Norton
- Budd, L. (1994). *Kids concept of time*. En línea: <http://www.cyfc.umn.edu/Documents/L/O/L102/.html>.



Burny, E, Valke, M. y Desoete, A. (2009). *Towards an agenda por studying learning and instruction focusing on time related competencies in children*. Aceptado para publicación. *Educational Studies* 35(5), December 2009

Cajas, J. y Ubaldi, N. (s.f.) *Cultura, política e ideología: reconstrucción histórica del debate sobre la Educación Cívica en América Latina*. En *Las experiencias de la educación cívica: programas y campaña*. México: (s.d.).

Carretero, M. (2002). *Constructivismo y educación*. México: Editorial Progreso.

Carretero, M. (2005). *Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia*. Buenos Aires: AIQUE.

Cartín, J. y Sequeira, W. (2004). *Reflexiones y sugerencias didácticas para el proceso de enseñanza aprendizaje de los Estudios Sociales*. San José: Editorial ICER.

Chopra, D. (1993). *Cuerpos sin edad, mentes sin tiempo*. Colombia: Imprelibros S.A.

Código de la Niñez y la Adolescencia (2000). Costa Rica: Patronato Nacional de la Infancia.

Colin, F. y Becerra, M. (2006). *Educación patrimonial: una experiencia en el proyecto escolar*. *Correo del Maestro*, N° 124.

Columbia School. (2002). *¿Qué son las inteligencias múltiples?*. En línea: [http: www.columbiaschool.com/intelmul.htm](http://www.columbiaschool.com/intelmul.htm)

CODENPE. (s.f.). *Hablando de nacionalidades y pueblos*. En línea: [http: www.codempe.gov.ec/codenpe/hablando.htm](http://www.codempe.gov.ec/codenpe/hablando.htm)

Crain, W. (2005). *Theories of development: Concepts and applications*, 5th edition. Prentice: Upper Saddle River, NJ.

- Creswell, J. (2003). *Outline: Creswell's Research Design*. En línea:  
<http://www.ics.uci.edu/alspaugh/human/crewel.html>.
- Creswell, J. (2008). *Mixed Methods Research: state of the art*. Power Point Presentation: University of Michigan, February 2008
- Cubero, R. (1989). *Cómo trabajar con las ideas de los alumnos*. Sevilla: Díada Editores.
- De Sánchez, M. (1994). *Desarrollo de habilidades de pensamiento: procesos directivos, ejecutivos y de adquisición de conocimientos*. México: Editorial Trillas.
- De Zubiría, J. (2001). *De la Escuela Nueva al Constructivismo*. Bogotá: Editorial Nomos.
- Díaz, H. (2002). *La enseñanza de la historia*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- DIIA, (2007). *Types of educational research*. En línea: [www.Utexas.edu/academic/diia/assessment/iar/research/Programa/types/php](http://www.utexas.edu/academic/diia/assessment/iar/research/Programa/types/php).
- Dobles, M., Zúñiga, M. y García, J. (2003). *Investigación en educación: procesos interacciones, construcciones*. San José: EUNED.
- Ecce Homo Press. (s.f.). *American History, the EHP way*. En línea: <http://members.aol.com/Strombergj/>
- Enríquez, F., Acuña, V., Badilla, P., Fonseca, E. (1996). *Serie Hacia el Siglo XXI: Estudios Sociales 2. Actividades*. San José: Editorial UCR.

Escolano, A. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela: ensayos históricos*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

Fernández, I. (2002). *Diccionario de Investigación Holística*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Fivush, R. y Duke, M. (2010). *Knowing their family helps children cope*. En línea: <http://futurity.org/society-culture/knowning-their-family-helps-kids-cope/comment>

Fonseca, E., Botey, A., Quirós, C. (1996). *Serie Hacia el Siglo XXI: Estudios Sociales I, Texto*. San José: Editorial UCR.

Forman, G y Kuschner, D. (1983). *The Child's Construction of Knowledge: Piaget for teaching children*. Washington D.C. NAEYC.

García, A. (2001). Las nacionalidades. En *La Razón digit@l*. Madrid: La Razón C.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of múltiple inteligences*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1991). *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona: Editorial Paidós.

Gellatly, (1997). *La inteligencia hábil: el desarrollo de las capacidades cognitivas*. Argentina: Grupo editor AIQUE. S.A.

Giacobbe M. (2003). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales*. Argentina: Homo Sapiens Editores

- Giménez, A.; Canto, J. y Fernández, P. (s.f.). *Identidad, discriminación y estereotipo*. Málaga: Facultad de Psicología.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sancristan, J. y Pérez, A. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gómez, A. (2000). *La enseñanza de la historia ayer y hoy*. Sevilla: Diada Editora.
- Goris, B. (2006). *Las ciencias sociales en el Jardín de Infantes*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Guba, E. y Lincoln, I. (1994). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. (traducción título). En Denzan, N. y Lincoln, Y. (editores). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Gutiérrez, C. (s.f.). *Ciudadanía*. En línea: <http://www.iidh.ed.cr>
- Gutowski, C. (1994). *Grandparents are forever*.  
En línea: [http://www.coopext.colostate.edu/CFERT/Kinship\\_care\\_family.shtml](http://www.coopext.colostate.edu/CFERT/Kinship_care_family.shtml)
- Harris, A. y Wheatley, H. (2000). Millenium Project Ideas. *Montessori International Magazine*. Vol. 9, N° 6. En línea: <http://www.montessori.ac.uk/back9h6-1.html>.
- Hernández, P. (1997). Construyendo el constructivismo. En *La construcción del conocimiento escolar*. Compiladores: María José Rodrigo y José Arnay. Barcelona: Editorial Paidós.

- Hernández, R, Fernández, C y Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.
- Hoge, J. (1994). *Achieving History Standards in Elementary Schools*. Eric Digest. En línea: [http://www.ed.gov/databases/ERIC\\_Digests/ed373020.html](http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed373020.html).
- Hyun, J., Richardson, R. (2010). *A corta edad los recuerdos relacionados con el miedo son procesados de forma distinta*. En Sólo Ciencia. En Línea: <http://www.solociencia.com/medicina/08032405.htm>.
- Johnson, R. (s.f.) *Chapter 3: Quantitative, qualitative and mixed research*. En línea: [www.southalabama.edu/coe/bset/johnson/dr Johnson/lectures/lec2.pdf](http://www.southalabama.edu/coe/bset/johnson/dr%20Johnson/lectures/lec2.pdf)
- Johnson, R Y Onwuegbuzie, A. (2004). *Mixed methods research: a research paradigm whose time has come*. En: Educational Researcher; Vol, 33 N° 7, p. 14-26.
- Jones, G. y Brader-Araje (2002). The impact of constructivismo on education: language, discourse, and meaning. En American Communication Journal, Vol.5, N°3, p.1-12.
- Kamii, C. y De Vries, R. (1992). *La teoría de Piaget y la Educación Preescolar*. Madrid: Editorial Visor Libros.
- Kedjudjian, K. (s.f.) *Concept of time*. En línea: [www.babyzone.com](http://www.babyzone.com).
- Kephart, R. (s.f.). *Children and the nature of time*. En línea: [rmkr@lphrc.org](mailto:rmkr@lphrc.org).
- Kuse, L y Kuse, H. (s.f.). *History and the news*. En línea: <http://www.ci.coe.uni.edu/facstaff/Kuse/News/newsbh.html>.
- Labinowicz, E. (1987). *Introducción a Piaget. Pensamiento, aprendizaje, enseñanza*. Estados Unidos: Addison-Wesley Iberoamericana, S.A.

Lapalma, F. (2002). ¿Qué es eso que llamamos inteligencia?. La teoría de las Inteligencias Múltiples y la Educación. *Revista Iberoamericana de Educación*. En línea: [http://www.campus\\_oei.org/revista/deloslectores/Lapalma.PDF](http://www.campus_oei.org/revista/deloslectores/Lapalma.PDF)

Larrañaga, R. (2006). *Investigación-Enseñanza de la historia*. En: <http://www.ilustrados.com.htm>

Leal, H. (2000). *Pensar, reflexionar y sentir en las clases de historia*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

León, A. (2001). ¿Por qué se llega a odiar el aprendizaje?. Educación y familia.(1) n° 1 p.14.

León, A. (2002). *El maestro y los Niños: la Humanización del Aula*. Costa Rica: Editorial Universidad de Costa Rica.

León, A y Pereira, Z. (2004). Desarrollo humano, educación y aprendizaje. En *Revista Educare* Vol. VI. (p.69-93).

León, A., Pereira, Z. y Castro, M. (2004). *Análisis de los procesos cognitivos y pedagógicos que se aplican en el aprendizaje de cinco conceptos básicos del Programa de Educación Preescolar del Ministerio de Educación Pública y el desarrollo de estos conceptos en 2º y 4º nivel de la Educación General Básica*. Proyecto de Investigación, División de Educación Básica, Centro de Investigación y Docencia en Educación. Heredia: Universidad Nacional.

Lorsbach, A. y Tobin, K. (1997). *Constructivism as a Referent for Science Teaching*. En línea: <http://www.exploratorium.edu/IFI/resources/research/constructivism.html>.

- Mariano, F. y Rodríguez, M. (2006). *Didáctica de la historia en la educación infantil*.  
En línea: [http://www.redeseducacion.net/art\\_kikiriki.htm](http://www.redeseducacion.net/art_kikiriki.htm).
- Matamoros, M. y Méndez, M. (1994). *Jerome Bruner*. Trabajo del curso  
Seminario de Desarrollo Infantil I. Heredia: División de Educación Básica.
- Mathsteps (1999). *Time: introducing the concept: developing the concept*.  
En línea: [www.eduplace.com/math/mathsteps/k/ak/k.time.develop.html](http://www.eduplace.com/math/mathsteps/k/ak/k.time.develop.html).
- Méndez, Z. (1998). *Aprendizaje y Cognición*. 2° reimpresión de la 1° edición.  
Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Milburn, A. (1997). *Conception of Time*. En línea:  
[www.education.mcgill.ca/EDEE\\_382B\\_01/timeconception.htm](http://www.education.mcgill.ca/EDEE_382B_01/timeconception.htm).
- Ministerio de Educación Pública. Costa Rica. (s.f.) *Lecturas sobre el desarrollo de la inteligencia y del pensamiento*. San José: SIMED.
- Ministerio de Educación Pública. Costa Rica(1999). 3° edición. *Programa de Estudios. Ciclo de Transición Educación Pre-escolar*. San José: M.E.P.
- Ministerio de Educación Pública. Costa Rica (1995). *Programa de estudios. I ciclo, Estudios Sociales*. San José: M.E.P.
- Ministerio de Educación Pública. Costa Rica (1995). *Programa de estudios. II ciclo, Estudios Sociales*. San José: M.E.P.
- Ministerio de Educación. Ecuador. (2009). *Oferta Educativa. Educación General Básica*. En línea: [www.educacion.gov.ec](http://www.educacion.gov.ec).
- (Ministerio de Educación. Finlandia) : Finnish National Board of Education. (2009). *National Core Curriculum*. En línea: [www.opf.f/english/publications/2009/national\\_core\\_curricula](http://www.opf.f/english/publications/2009/national_core_curricula).

Ministerio de Educación. Guatemala (2010). *Estudios Sociales*. En línea: [www.sugermontano.edu.gt](http://www.sugermontano.edu.gt).

Ministerio de Educación. Perú. (s.f.). *Programa Estudios Sociales*. En línea: [www.minedu.gob.pe](http://www.minedu.gob.pe).

(Ministerio de Educación. Texas, Estados Unidos: Agencia de Educación de Texas. (1997). *Conocimientos y destrezas esenciales en Texas (TEKS) para Estudios Sociales*. En línea: [www.ritter.tea.state.tx.us/teks/spanish/spss.doc](http://www.ritter.tea.state.tx.us/teks/spanish/spss.doc).

Miró, T. (1998. julio-agosto). Desarrollo cognitivo y Psicoanálisis. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 271.

Molero, B. (1999). *El proceso de construcción infantil de la identidad nacional: conocimiento del propio país y de los símbolos nacionales*. Bilbao: Servicio Editorial de la U.P.V./E.H.U.

Morales, E. (2000). Santillana: *Estudios Sociales 2*. San José: Trejos Hnos.

Morales, E. (2000). Santillana: *Estudios Sociales 4*. San José: Trejos Hnos.

Moreno, M. (1988). *Ciencia, aprendizaje y comunicación*. Barcelona: Editorial LAIA.

Murillo, C. (2001, 8 de abril). Pasión, muerte y resurrección de la identidad nacional. *La Nación*. Áncora.

Newby, D. (s.f.). *The Historical Perspective*. En línea: <http://www.ehhs.cmich.edu-dnewby/1>.

Nuffield Foundation (s.f.) . *Teaching Methods*. En línea: [http://www.nuffieldfoundation.org/primaryhistory/approach/a\\_0026492.html](http://www.nuffieldfoundation.org/primaryhistory/approach/a_0026492.html).

Otaño, J. (1992). Aprendizaje significativo. *Infancia*, N°14 (julio-agosto), pp.4-7



- Papalia, D. y Wendkos, S. (2005). *Psicología del Desarrollo*. 7° edición. México, D.F: Mc. Graw-Hill.
- Palacios, J. (1998). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Pereira, Z. (1996). *El concepto de autonomía: un enfoque piagetiano*. Heredia: Educación Básica. Universidad Nacional.
- Pérez, H., Samper, M., Badilla, P. (1996). *Hacia el Siglo XXI: Estudios Sociales 3*. San José: Editorial UCR.
- Piaget, J. (1963). *Origins of intelligence in children*. New York: Norton
- Piaget, J. (1976). *Seis estudios de Psicología*. Barcelona: Barreal Editores.
- Piaget, J. (1978). *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J and Inhelder, B. (1969). *The Psychology of the Child*. New York: Basic Books.
- Plakitsi, K, Kokkotas, P. Drakopolou, M. y Vlachos, I. (2000). *Conceptual networks based on pupils' conception of time*. En línea: <http://www.ipn.uni-kiel.de>.
- Posner, G. (2001). *Análisis del currículo*. Bogotá: McGraw Hill.
- Pozo, J. (1999). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Ediciones Morata.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Editorial Espasa Calpe.
- Reinert, G. (1995). Requisitos para el desarrollo de la comprensión infantil. *Revista Reflexión y Práctica*. Vol. 1, N° 1, pp.53-67.
- Restrepo, G. (2003). *Ciencias Sociales: Saberes Mediadores*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Richmond. (1970). *Introducción a Piaget*. 11° edición. Editorial Kapelusz.

Rinaudo, M. (1993). Metacognición y Estrategias de aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Lectura*. (14), N° 3, pp. 4-12.

Rocco, T., Bliss, L. Gallagher, S. y Pérez Prado, A. (2003). Taking the next step: mixed methods research in organizational systems. *Information Technology, Learning and Performance Journal*, Vol. 21, N° 1, pp. 19-29.

Rodríguez, N. (2001). Argentina: valores y nacionalidad. *Youth Newsletter-Scope*. N°3. Education-spanish versión. pp. 1-3.

Rogoff, B. (2000). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Sánchez, L. (1991). Aproximación a una definición de estrategia cognitiva. *Revista Pedagogía*. Vol.12, N°25, pp.53-58.

Sandoval, C. (2004). ¿Somos excepcionales los costarricenses?. En: *Revista Envío*. N° 262. Nicaragua

Schunk, D. (2000). *Teorías del aprendizaje*. México: Editorial Prentice Hall.

Schwebel, M.; Maher, Ch. y Fagley, N. (1990). El factor social en el desarrollo de las funciones cognoscitivas. *Revista Perspectivas*. Vol.20, N°3, pp.295-309.

Sequeira, A. (1996). El proceso curricular y su fundamentación filosófica y psicológica. *Revista Preescolar*, 10. 4 - 6.

Sequeira, A. (1998). Currículo como proceso cognitivo. Aportes para la discusión e investigación. *Revista Preescolar*, 14. 40-46.

Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional de los niños. Cociente emocional. Una guía para padres y maestros*. México: Grupo Zeta.

Shipp, J. (1999). *Note to teachers: before you start*. En línea: [http: rims.K12.ca.us/foot-prints/Files/teachers-note.htm](http://rims.K12.ca.us/foot-prints/Files/teachers-note.htm).

- Siegler, R. (1991). *Children's Thinking*. New Jersey: Prentice Hall.
- Snyder, T. (s.f.) . *Comprensión del concepto de tiempo*. En línea: [www.todaysparent.com](http://www.todaysparent.com).
- Sophian, C. (1999). Children's way of knowing: lessons from cognitive development research. In NAEYC, *Mathematics in the early years*. Washington: NAEYC.
- Stairways of the Mind (1996-2002). *A Stitch in time*. En línea: <http://www.stormsong.org/stairways/time.html>.
- Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Sydenstricker-Nieto, J. (1997). *Research design and mixed method approach: A hands on experience*. En línea: [www.socialresearchmethods.net/tutorial/Snydenstricker](http://www.socialresearchmethods.net/tutorial/Snydenstricker).
- Talavera, P. (1999). El valor de la identidad nacional. *En Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho*. N° 2. pp. 1-19.
- Templeman, F. y Kearns, M. (2001). *History – Curriculum Course*. En línea: [http://www.education.cant.ac.uk/Childhood-Studies-and-Primary Educ.../course\\_handbook-pgce.ht](http://www.education.cant.ac.uk/Childhood-Studies-and-Primary-Educ.../course_handbook-pgce.ht).
- Thomas, M. (1979.) *Comparing theories of Child Development*. Belmont, California: Wadsworth Publishing Company.
- Trepat, C. Comes, P. (2002). *El tiempo y el espacio en la didáctica de la ciencias sociales*. Barcelona: Editorial Grao.
- U.E.A. (s.f.). *Children's Understanding of Time*. En línea: [http://www.uea.ac.uk/ron242/history\\_pace/time/welcomehtm](http://www.uea.ac.uk/ron242/history_pace/time/welcomehtm).
- U.E.A. University of East Anglia (s.f.). *Research, writing and ideas about children's understanding of time*. En línea: <http://www.uea.ac.uk/~m242/historypgce/relone.htm>.

University of Texas (2007). *Conduct Research*. En línea: [utexas.edu/academia/diia/assessment/iar/research/plan/types.php](http://utexas.edu/academia/diia/assessment/iar/research/plan/types.php).

Villalobos, L. (2008). *Material Curso Investigación Cuantitativa*. Costa Rica, UNED: Programa Doctorado Latinoamericano en Educación.

von Glasersfeld, E. (1996). *The conceptual construction of time*. En línea: <http://www.oikos.org/vonglasoct1.htm.l>.

von Glasersfeld, E. (2008). Constructivism. En línea: <http://srri.umass.edu/topics/constructivism>

Vygostky, L. (1962). *Thought and language*. Massachusetts: MIT.

Vygostky, L. (1978). *Mind in society: the development of higher learning processes*. Massachusetts: Harvard University Press.

Worthington, A. (s.f.). *Las experiencias positivas de la infancia nunca se olvidan*. En línea: [http://www.scout.org/ru/layout/set/print/around\\_the\\_world\\_/region\\_interamericana](http://www.scout.org/ru/layout/set/print/around_the_world_/region_interamericana)

Wu, H. (1999). Basic skills versus conceptual understanding. *American Educator*. (Fall, 1999), p. 1-7.

Yañez, L. (s.f.). *La enseñanza de la historia*. En línea: [http://www.historia.fcs.ucr.ac.cr/est-soc/ensen\\_historia.pdf](http://www.historia.fcs.ucr.ac.cr/est-soc/ensen_historia.pdf).

Zemelman, S, Leki, P., Bearden, P. y Simmons, Y. (2002). *History comes home*. Continuance Fall 2001-Winter 2002. (1-4) En línea: [www.siu.edu/office/iii](http://www.siu.edu/office/iii).

## ANEXOS

Anexo 1: Instrumento para niños y niñas  
Anexo 2: Temas de entrevista individual  
Anexo 3: Instrumento para docentes

Anexo 1  
Instrumento Para Niños y Niñas Versión Corta  
Cuestionario  
Concepto tiempo

Aspecto	Preguntas 1er ciclo	Preguntas Segundo ciclo
1.Unidades de tiempo	1. ¿Qué hacemos en el día y qué hacemos en la noche?	
	2. ¿Cuándo empieza el día?	2. ¿Cuándo empieza el día?
	3. ¿Cuándo empieza la noche?	3. ¿Cuándo empieza la noche?
	4. ¿Qué dura más el día o la noche?	4. ¿Qué dura más el día o la noche?
	5. ¿Cuántas horas hay en un día?	
	6. ¿Cuántos minutos hay en una hora? /en media hora? ¿Cuál hora te gusta más?	6. ¿Cuántos minutos hay en una hora? /en media hora? ¿Cuál hora te gusta más?
	7. ¿Qué es un minuto?	7. ¿Qué es un minuto?
	8. ¿Cuántos días hay en una semana? ¿Cuáles son?	
	9. ¿Cuál día te gusta más? ¿Por qué?	
	10. ¿Cuántas semanas hay en un mes?	10. ¿Cuántas semanas hay en un mes?
	11. ¿Cuántos meses hay en el año? ¿Cuáles son?	11. ¿Cuántos meses hay en el año? ¿Cuáles son?
	12. ¿Cuál es tu mes favorito? ¿Por qué?	12. ¿Cuál es tu mes favorito? ¿Por qué?
2 Duración	1. ¿Cuánto dura la clase de.... ? ¿Dura mucho o poco?	1. ¿Cuánto dura la clase de.... ? ¿Dura mucho o poco?
	2. ¿Cuál es tu programa favorito de tv? ¿Cuánto dura? ¿Eso es mucho o poco?	2. ¿Cuál es tu programa favorito de tv? ¿Cuánto dura? ¿Eso es mucho o poco?
	3. Cuánto dura un semáforo en cambiar? ¿Es mucho o poco?	3. Cuánto dura un semáforo en cambiar? ¿Es mucho o poco?
	4. ¿Cuánto dura un castigo? Eso es mucho o poco?	4. ¿Cuánto dura un castigo? Eso es mucho o poco?
3. Ritmo y velocidad	1. ¿El tiempo en la escuela pasa rápido o despacio?	1. ¿El tiempo en la escuela pasa rápido o despacio?
	2. Cuando estás jugando, el tiempo pasa despacio o rápido?	2. Cuando estás jugando, el tiempo pasa despacio o rápido?
4. Ritmo y regularidad	1. Qué cosas haces todos los días? ¿Hay algo que tu haces todos los días?	
5. Orientación en pasado, presente	1.¿Qué hiciste ayer?	1. ¿Qué hiciste la semana pasada?
	2.¿Qué vas a hacer cuando te vas	

y futuro inmediatos	de la escuela hoy? 3. ¿Qué vas a hacer mañana? 4. ¿Qué fecha es hoy? 5. ¿Qué fecha fue ayer?	2. ¿Esta semana, cuál ha sido tu actividad favorita? 3. ¿Qué fecha es hoy? 4. ¿Qué fecha fue antier? 5. ¿Qué fecha es pasado mañana?
6. Posición: secuencias	1. ¿En qué orden haces tus actividades en la mañana, antes de venir a la escuela?	1. ¿En qué orden haces tus actividades en la mañana, antes de venir a la escuela?
	2. ¿Qué pasos sigues cuando vas a hacer una tarea?	2. ¿Qué pasos sigues cuando vas a hacer una tarea?
7. Posición: simultaneidad	1. ¿Puedes hacer dos cosas al mismo tiempo? ¿Cuáles?	1. ¿Puedes hacer dos cosas al mismo tiempo? ¿Cuáles?
	2. Mientras tu estás en la escuela, qué están haciendo tus papás?	
	3. Mientras tu haces la tarea, qué otras cosas están pasando?	
8. Concepto tiempo	1. ¿Qué es para ti el tiempo?	1. ¿Qué es para ti el tiempo?

### Concepto Historia

Aspecto	Preguntas 1er ciclo	Preguntas 2do ciclo
1. Historia personal	1. ¿Qué había antes de que tú nacieras? 2. ¿Qué te acuerdas de cuando eras bebé? 3. ¿Te acuerdas algo de cuando eras pequeño(a), cuando entraste al kínder? 4. Del inicio del año escolar, te acuerdas algo? 5. ¿Qué hiciste hace un rato, antes de empezar esta actividad? 6. ¿Qué te gustaría ser cuando seas grande? 7. ¿Cómo crees tú que será el futuro?	1. ¿Qué había antes de que tu nacieras? 2. ¿Qué te acuerdas de cuando eras bebé? 3. ¿Te acuerdas algo de cuando eras pequeño(a), cuando entraste al kínder? 4. Del inicio del año escolar, te acuerdas algo? 5. ¿Qué hiciste hace un rato, antes de empezar esta actividad? 6. ¿Qué te gustaría ser cuando seas grande? 7. ¿Cómo crees tú que será el futuro?



2. Historia familiar	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Te han dicho algo de cómo era el mundo cuando tus abuelos eran niños(as)?</li> <li>2. Te han contado algo tus papás de cuando ellos eran pequeños(as)</li> <li>3. ¿De tu familia, quien nació primero?</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Te han dicho algo de cómo era el mundo cuando tus abuelos eran niños(as)?</li> <li>2. Te han contado algo tus papás de cuando ellos eran pequeños(as)</li> <li>3. ¿De tu familia, quien nació primero?</li> </ol>
3. Historia de la escuela	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.¿Cuándo fue construida esta escuela?</li> <li>2.¿Quién la construyó?</li> <li>3. ¿Fue hace mucho o hace poco tiempo?</li> <li>4.¿Le han hecho cambios?</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.¿Cuándo fue construida esta escuela?</li> <li>2.¿Quién la construyó?</li> <li>3. ¿Fue hace mucho o hace poco tiempo?</li> <li>4.¿Le han hecho cambios?</li> </ol>
4. Historia de la comunidad	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿En qué comunidad vives?</li> <li>2. ¿Han pasado cosas importantes en tu comunidad? ¿Cuándo?</li> <li>3. ¿En qué cantón vives?</li> <li>4. ¿Sabés algo que haya pasado en el cantón?</li> <li>5. ¿En qué provincia vives? (3°)</li> <li>6. ¿Sabes algo de la historia de esta provincia?</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿En qué comunidad vives?</li> <li>2. ¿Han pasado cosas importantes en tu comunidad? ¿Cuándo?</li> <li>3. ¿En qué cantón vives?</li> <li>4. ¿Sabes algo que haya pasado en el cantón?</li> <li>5. ¿En qué provincia vives? (3°)</li> <li>6. ¿Sabes algo de la historia de esta provincia?</li> </ol>
5. Historia nacional	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué fue lo que pasó en: <ul style="list-style-type: none"> <li>-la Batalla de Santa Rosa?</li> <li>-En Rivas?</li> <li>-la Anexión?</li> <li>-la Independencia, o el 15 setiembre?</li> <li>-el día de las culturas?</li> <li>-el día del trabajo (3°)</li> </ul> </li> <li>2.¿Qué costumbres o tradiciones de Costa Rica conoces? ¿Qué te han contado?</li> <li>3. En Costa Rica, de donde salió: la bandera? El escudo? El himno?</li> <li>4. ¿Quiénes fueron las primeras personas que habitaron en Costa Rica?</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué fue lo que pasó en: <ul style="list-style-type: none"> <li>-la Batalla de Santa Rosa?</li> <li>-En Rivas?</li> <li>-la Anexión?</li> <li>-la Independencia, o el 15 setiembre?</li> <li>-el día de las culturas?</li> <li>-el día del trabajo (3°)</li> </ul> </li> <li>2.¿Qué costumbres o tradiciones de Costa Rica conoces? ¿Qué te han contado?</li> <li>3. En Costa Rica, de donde salió: la bandera? El escudo? El himno?</li> <li>4. ¿Quiénes fueron las primeras personas que</li> </ol>

		<p>habitaron en Costa Rica?</p> <p>5. ¿Quiénes fueron los primeros en venir a América?</p> <p>6. Cuántos viajes hizo Cristóbal Colón?</p> <p><u>6to grado:</u></p> <p>7. ¿Cómo fue la etapa de la Colonia?</p> <p>8. ¿Qué sucedió en el proceso de la Independencia?</p> <p>9. ¿Qué fue el Pacto Social Fundamental?</p>
6. Historia a nivel mundial	<p>1. ¿Cuándo empezó el mundo?</p> <p>2. ¿Qué había entonces en el mundo?</p> <p>3. ¿Cuándo vivieron los dinosaurios?</p> <p>4. ¿Había personas en ese entonces?</p> <p>5. ¿Conoces algún personaje que viviera hace mucho tiempo? ¿Quién(es)?</p> <p>6. ¿Sabés algo de la historia de otros países?</p>	<p>1. ¿Cuándo empezó el mundo?</p> <p>2. ¿Qué había entonces en el mundo?</p> <p>3. ¿Cuándo vivieron los dinosaurios?</p> <p>4. ¿Había personas en ese entonces?</p> <p>5. ¿Conoces algún personaje que viviera hace mucho tiempo? ¿Quién(es)?</p> <p>6. ¿Sabés algo de la historia de otros países?</p>
7. Concepto de historia	1. Entonces, ¿Qué crees tú que es la historia?	1. Entonces, ¿Qué crees tú que es la historia?

## Anexo 2

### Guía para entrevista a profundidad Preguntas adicionales o aclaraciones

Nombre \_\_\_\_\_

1. Sobre día, noche
2. Día favorito de la semana
3. Meses: tiempo que falta para cumpleaños
4. Pasado, presente y futuro (cosas importantes)
5. Programas de TV, horas viendo o jugando
6. Tiempo requerido para llegar a ser lo que aspira
7. Períodos de la historia
8. Explicaciones adicionales a respuestas previas sobre fechas
9. Interés en Estudios Sociales /otras materias
10. ¿Qué ha aprendido de historia?
11. ¿Qué le gustaría aprender?
12. ¿Cómo mejorar estas lecciones, cómo les gustaría aprender sobre historia?
13. Hay un tiempo para cada cosa... ¿Qué es el tiempo? ¿Qué es la historia?

**Anexo 3**  
**Cuestionario para los y las docentes**  
**sobre las estrategias utilizadas en la enseñanza-aprendizaje de los**  
**conceptos de tiempo e historia**

Como parte de un proyecto de investigación sobre los procesos de construcción de conceptos que hacen los niños y niñas en el Primer Ciclo de la Educación General Básica, en particular, el concepto de tiempo y el concepto de historia, le agradeceremos contestar el siguiente cuestionario.

Nivel:.....Nombre de la o el docente .....

Años de laborar en primaria .....Experiencia en el nivel que imparte .....años

**A. Sobre el tiempo cronológico**

1. ¿Cuáles objetivos y/o contenidos debe Ud. cubrir este año en relación con el concepto de tiempo?

Objetivos	Contenidos
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.

2. ¿Qué estrategias o técnicas utiliza para trabajarlos? (favor dar ejemplos)

a.

b.

c...

3.a ¿Conoce Ud. las estrategias que Plantea el Programa de Estudios del Mep para la enseñanza-aprendizaje de este concepto? No las conozco\_\_\_ Sí las conozco\_\_

3.b. ¿Cuáles son esas estrategias?

3.c. ¿Ud. las logra aplicar?

3.d. ¿Cómo evalúa Ud. lo que están logrando aprender?

4. ¿Cómo definiría Ud. el concepto “tiempo”?

5. ¿Qué cree Ud. que deben saber los niños y niñas de su nivel sobre este concepto?

¿Por qué?

6. ¿Cuánto cree Ud. que están logrando los niños y niñas dominar el concepto?)

7.a. Cree Ud. que lo domina la mayoría.... Algunos... Pocos...?

7.b. Lo dominan muy bien.... bien... regular....no lo comprenden.... ?

7.c ¿Por qué lo considera así?

8. Si Ud. pudiera decidir, ¿qué objetivos y contenidos enseñaría respecto a este concepto?

8b. ¿Por qué?

9. ¿Cuán importante considera Ud. trabajar este concepto?

Muy importante\_\_\_\_ Algo importante\_\_\_\_ Poco importante\_\_\_\_ Nada importante\_\_\_\_

¿Por qué?

9b. Qué sugerencias o recomendaciones tendría Ud. sobre la enseñanza de este concepto en el Programa de Estudios?

## B. Sobre el tiempo histórico

10. ¿Cuáles objetivos y/o contenidos debe Ud. cubrir este año en relación con la historia?

Objetivos	Contenidos
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.

11. ¿Qué estrategias o técnicas utiliza para trabajarlos? (favor dar ejemplos)

12a. ¿Conoce Ud. las estrategias que Plantea el Programa de Estudios del Mep para la enseñanza-aprendizaje de este concepto? No\_\_\_\_ Si\_\_\_\_

12b ¿Cuáles son?

12.c.¿ Las logra aplicar?

12. ¿Cómo evalúa Ud. lo que están logrando aprender?

13. ¿Cuánto cree Ud. que están logrando los niños y niñas dominar el concepto?

13.1. Lo domina la mayoría.... Algunos... Pocos...

13.2. Lo dominan muy bien.... bien... regular....no lo comprenden....

13.3. ¿Por qué lo considera así?

14. Si Ud. pudiera decidir, qué objetivos y contenidos enseñaría respecto a la historia? ¿Por qué?

14.a. Para Ud. cuán importante es el aprendizaje de conceptos históricos?

Muy importante\_\_\_\_\_ Algo importante\_\_\_\_\_ Poco importante\_\_\_\_\_ Nada importante\_\_\_\_\_

14.b. Por favor, justifique su respuesta.

**15.** Qué sugerencias o recomendaciones tendría Ud. sobre la enseñanza de este concepto en el Programa de Estudios?

16. Favor agregar cualquier otro comentario relacionado con la enseñanza o el aprendizaje de los conceptos tiempo e historia

Muchas gracias