

Experiencia educativa sobre el valor de las fuentes históricas para la conceptualización del tiempo histórico en tercer curso de Educación Primaria

Educational Experience on the Value of Historical Sources for Conceptualising Historical Time in Year 3 of Primary Education

SANDRA LEVAS PELÁEZ

MAESTRA DE EDUCACIÓN PRIMARIA. FUNDACIÓN ONCE

VÍCTOR MANUEL CABAÑERO MARTÍN

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS EXPERIMENTALES, CIENCIAS SOCIALES Y DE LA MATEMÁTICA.

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

Resumen

Se presenta una experiencia educativa planteada en un aula de tercer curso de Educación Primaria de un centro de Valladolid. Tanto en LOMLOE como en LOMCE y anteriormente en LOE, los contenidos relacionados con historia plantean el primer contacto con el tiempo histórico y con las fuentes históricas como material de trabajo en aula. Esto representa una gran complejidad para el alumnado por su carácter abstracto. En esta experiencia se ha planteado el empleo de la escritura y, en singular, un acontecimiento histórico significativo, la invención de la escritura. También se lleva a cabo una síntesis evolutiva de los materiales de escritura a lo largo de la Historia. El resultado es que el alumnado fija la evolución histórica a estos materiales. Con el análisis realizado tras la experiencia se pretende ofrecer información sobre las referencias temporales utilizadas por el alumnado.

Palabras clave: tiempo histórico, tiempo social, escritura, tiempo vivido, tiempo percibido, tiempo concebido, educación primaria.

Abstract

This article presents an educational experience conducted in a Year 3 classroom in Valladolid. In both the LOMLOE and LOMCE curricula, as well as in the earlier LOE framework, history-related content introduces students to the concept of historical time and historical sources as classroom materials. This concept proves challenging for students due to its abstract nature. In this experience, writing was utilised, specifically focusing on a significant historical event—the invention of writing. Additionally, an evolutionary overview of writing materials throughout history was provided. The result is that students anchored their understanding of historical evolution to these materials. The post-experience analysis aims to offer insight into the temporal references used by the students.

Keywords: historical time, social time, writing, lived time, perceived time, conceptualised time, primary education

1. ENTRE EL TIEMPO SOCIAL Y EL TIEMPO HISTÓRICO: TERCER CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Se presentan en estas líneas las problemáticas principales que se pretenden afrontar en esta intervención y su posterior análisis de investigación.

1.1 Planteamiento del problema

El planteamiento del problema se sitúa en torno al proceso de adquisición del tiempo histórico, caracterizado por la externalización del alumnado sobre sí mismo. En esta investigación se muestra interés por las posibles relaciones que el alumnado edifica en relación con las dimensiones temporales: pasado, presente y futuro. Pagés y Santisteban (2010) afirmaron que «se sabe muy poco de las relaciones entre las vivencias sobre la temporalidad y el aprendizaje del tiempo histórico» (p. 285). La orientación metodológica que se propone parte de la indagación sobre la percepción temporal en el área de las Ciencias Sociales, desde el decreto LOMCE de Castilla y León en la etapa de Educación Primaria, con la intención de que el alumnado del tercer curso «descubra... y relacione situaciones sociales del pasado con otras actuales o futuras» (p. 34.266) a través de «planificar... desde lo cercano, con peculiaridades propias, hacia lo más general y global, afianzando las categorías espaciales y temporales de manera adecuada» (p. 34.266). Se tiene en cuenta la finalidad de la enseñanza de las Ciencias Sociales, puesto que «busca la comprensión, interpretación, intervención en la realidad que nos rodea para aprender a vivir en ella con una visión personal y crítica partiendo de hechos históricos significativos» (p. 34.265).

La relación del alumnado con Ciencias Sociales (Estepa, 2009, p. 20) es la línea de investigación principal, al incluirse en ella las ideas del alumnado sobre el tiempo histórico y cómo se aprende. En segundo plano, está presente la línea de investigación que versa sobre el currículo de Ciencias Sociales (Estepa, 2009), para reflexionar sobre su tratamiento pedagógico en el tercer curso. Por ambas líneas, surge la Didáctica de la Historia como disciplina básica de nuestra intervención dentro del aula.

1.2 Problemática de la adquisición del tiempo histórico desde las ciencias sociales

¿Cómo construye y utiliza el alumnado su conocimiento durante este proceso? El interés por investigar sobre la enseñanza y el aprendizaje del

tiempo no es novedoso, pero sí complejo y relativamente reciente. Una de las obras guía sobre la percepción del tiempo y la construcción de las nociones temporales es la de Piaget, quien «organizó por primera vez una teoría global de desarrollo del concepto tiempo en el aprendizaje» (Pagès y Santisteban, 2010, p. 284) y en la que se distinguieron tres etapas para la adquisición del concepto tiempo histórico, todavía vigentes: tiempo personal, tiempo impersonal y tiempo abstracto, que Hannoun (1977) designó como tiempo vivido, tiempo percibido y tiempo concebido respectivamente y Pozo (1985): tiempo personal, tiempo social o convencional, e histórico (Tonda, 2001, p. 194). Diferentes denominaciones que incluyen supuestos teóricos similares para estudiar y planificar la acción dentro del aula.

Paul Fraisse (1967) indagó sobre «la sensibilidad del tiempo» (Pagès y Santisteban, 2010) como factor responsable en su percepción temporal. Supuso que la experimentación de emociones, como alegría, impaciencia o aburrimiento durante la jornada escolar, afectaría a la sensación posterior del alumnado sobre la experiencia de aula, por ejemplo, si el alumnado siente alegría, su sensación sobre la duración será breve.

Otra idea más actual sobre el tiempo, está relacionada con el concepto de cambio acelerado (Pagès y Santisteban, 2008, p. 96) al que Bauman aporta una visión temporal que ya no es cíclica como se organizaba en el calendario sumerio-babilónico (Torres, 2001, p. 121), ni lineal o absoluto como lo concibe la tradición cristiana, sino «puntillista, desintegrado en un cúmulo de fragmentos diversos [...] que cada vez se aproxima más a la idealización geométrica de la falta de dimensiones» (2007), que le lleva a calificar como tiempo líquido a esta representación de la que parece obtenerse una incertidumbre respecto al futuro. Además, sale a la luz un «tiempo de ficción» con el que Pagès y Santisteban (2008) tratan de visibilizar las consecuencias de las Tecnologías de la Información y Comunicación para situarse en el mundo, por ejemplo, la descontextualización de la información podría fomentar que nociones temporales como pasado, presente y futuro «se confundan en un ir y venir constante, a partir de imágenes de ficción manipuladas» (p. 98).

Y las preguntas sobre la conceptualización del tiempo continúan, ¿Qué referencias utiliza el alumno para orientarse en este presente cambiante? ¿Cuáles conviene utilizar para que el alumnado establezca relaciones

favorables entre pasado, presente y futuro? ¿Qué recursos educativos conviene utilizar para ello?

Se sabe que la cronología asienta el hecho en el tiempo, y se suele utilizar con el fin de que cumpla como «un instrumento social de referencia para regular las acciones individuales y sociales» (Pagès, 1997, p. 204) y ofrezca al alumnado la oportunidad de orientarse en el tiempo y situarse a través de algún hecho significativo, en este caso: la invención escritura.

Próximo al objeto de estudio, existen nociones temporales de interés para nosotros que se desarrollarán más adelante, como por ejemplo el ritmo, útil para «tomar conciencia de su tiempo personal» (Cruz, 2004a, p. 249) y comprender los matices de su construcción particular del tiempo dentro de un eje cronológico.

El tercer curso se seleccionó intencionadamente porque el alumnado se encuentra en una etapa evolutiva «conflictiva» en relación con la conceptualización de nociones abstractas. Según Piaget, acaban de superar, la etapa preoperacional (4-7 años) caracterizada por regular la capacidad de pensar simbólicamente, imitar conductas, juego simbólico, desarrollo del lenguaje y egocentrismo; y se localizan en la etapa de las operaciones concretas (7-12 años aprox.), conocida como estadio intuitivo, representado por el uso del razonamiento lógico aplicado a la resolución de problemas reales, y superación progresiva del egocentrismo. Ante esta teoría clásica de aprendizaje, otros autores como Trepát (1995), Calvani e Egan (Tonda, 2001, p. 196) discrepan de la inflexibilidad de los estadios presentados por utilizar como criterio principal sus características evolutivas y psicosociales. Estos autores proponen una flexibilización de las etapas, y apuntan a una idea de la noción tiempo anterior a la etapa de Educación Primaria (establecida en relación con sus antepasados), también destacan la importancia de la «selección de contenidos y su tratamiento didáctico dentro del aula» (Tonda, 2001, p. 196), y su posible influencia como factor de desarrollo de las nociones temporales. Por lo que se trata de ofrecer el contenido de un modo alternativo al tradicional, e interpretar y comprender su percepción desde esta perspectiva más flexible. Se evita anticipar límites cognitivos o emocionales durante la intervención en el aula e interpretación de datos, pero sí se utilizan como guía orientativa y la planificación del contenido en relación con el tercer curso.

Se concibe que la realidad social no es generalizable, sino múltiple, compleja y cambiante. Una idea propia de la «teoría de la complejidad» propuesta por Morin (1996), que descrita por Espina (2004) plantea mirar la realidad desde un pensamiento complejo para «superar las maneras de producir saber que reducen el conocimiento del todo al de las partes y lo descontextualizan, asumiendo la preeminencia de una causalidad universal, y avanzar hacia una forma de pensar que trata a la vez de vincular y de distinguir (pero sin desunir), y que acepta el reto de la incertidumbre» (p. 11).

La naturaleza cualitativa contextualiza el problema de investigación, y nos sitúa en el paradigma naturalista y cualitativo dando como escenario un «espacio multidimensional de la concepción de realidad y del acto de conocerla, de producir saber en general» (Espina, 2004, p. 9) con el que afrontar las adversidades que las Ciencias Sociales han producido a lo largo de la historia o que todavía ocasionan como disciplina científica, para que el método se adecúe a su condición cualitativa, pues según Pérez (2014) «la naturaleza de los problemas estudiados debe determinar las características de los planteamientos, procesos, técnicas e instrumentos metodológicos» (p. 115) de la planificación, acción, análisis e interpretación de datos.

En la micro sociedad, es preciso manifestar que la muestra no esconde un número de casos significativo respecto a la población total que cursa tercero de Educación Primaria en la ciudad de Valladolid, pero sí representativo a nivel interno de centro, porque es de línea uno. Con un rol de maestra investigadora, se interviene en la realidad como observador participante del proceso de enseñanza aprendizaje, con el fin de recopilar datos y matices interesantes en el contexto natural de clase y que han de ayudar a personalizar las hipótesis perseguidas al grupo para el que se diseña la intervención.

1.3 Comprensión del paso del tiempo y de la Historia

En Didáctica de las Ciencias Sociales e Historia, la noción de tiempo es uno de los conceptos clave del contenido como «así lo ponen de manifiesto la inmensa mayoría de propuestas curriculares de Historia» (Pagés y Santisteban, 2010, p. 230). Las categorías temporales y las cualidades del tiempo facilitan la enseñanza y comprensión del paso del tiempo, en Educación Primaria, por ejemplo, «la indisolubilidad con respecto al espacio» (Pagès

y Santisteban, 2008, p. 107) es útil si se reflexiona con el alumnado aspectos como cambio y permanencia a lo largo del tiempo y más a partir del entorno inmediato. Algo aparentemente simple, que llevó a elegir la invención de la escritura como hecho significativo para establecer un puente entre el tiempo personal, social e histórico a través de una experiencia directa en su medio educativo formal.

La propia indefinición de tiempo y la complejidad de aprendizaje del concepto nos lleva a ofrecerlo a través de las dimensiones que lo sustentan como son el cambio y la continuidad, «son aspectos fundamentales que cualquier persona debe poseer para ubicarse en el mundo» (Pagés y Santisteban, 2010). ¿El alumnado es consciente de algunas consecuencias del paso del tiempo a corto o largo plazo? ¿Relacionan gracias a éstas pasado presente y futuro? Y, a través de hechos significativos del pasado ... ¿Se facilita la comprensión de circunstancias que rodean su presente (hábitos, entorno, etc.)? o ¿Construir nexos en el contenido a lo largo del tiempo hasta su presente?

La Historia es el contenido formal que se refleja en el currículo del tercer curso con el que tratamos de iniciar la adquisición de tiempo en su significado histórico. A pesar de que el tiempo también se aprende, directa o indirectamente desde otras áreas y etapas en Educación Primaria (matemáticas, ciencias naturales, literatura etc.), y a través de diversas disciplinas (filosofía, historia, psicología, etc.) es la Didáctica de la Historia la que «ha de educar el sentido del tiempo de los niños/as» (Santisteban y Pagés, 2011, p. 232) a través del área y contenido de CCSS. Puesto que «la Historia es una ciencia del tiempo» (Trepát, 1995, p. 144) la función del tiempo histórico será clave para la formación de la temporalidad, porque va más allá de los aspectos matemáticos, trata con variables dependientes como la percepción, organización, y comprensión del mundo al alumnado desde el suyo y a través de su ambiente.

«Hoy nadie discute que la experiencia del tiempo se adquiere desde el nacimiento, en el interior de un grupo y de la colectividad y que de ella surge cierta conciencia de temporalidad» (Cruz, 2004b, p. 251) donde experiencias directas y significativas también pueden favorecer su desarrollo. El contexto siempre acompaña al suceso, y es necesario (además de útil) considerarlo durante la práctica docente. El uso del contexto puede tener diversos beneficios: programar el contenido en función de las necesidades

del alumnado, facilitar la representación de los sucesos en el tiempo, e intentar establecer relaciones entre su presente, pasado y futuro, en este caso «para intentar vincular sus representaciones con el tiempo histórico y social» (Pagés y Santisteban, 2010, p. 232) y captar su percepción temporal en su contexto educativo. De acuerdo con las ideas constructivistas de Piaget, y de carácter social de Ausubel y Vygotsky, ambas coinciden en ofrecer experiencias significativas y cercanas al alumnado facilita su comprensión.

En edades tempranas, como primero y segundo de Educación Primaria, los procesos mentales del alumnado no admiten la distinción de las particularidades de su entorno, sino que lo entiende desde una visión global a través de la intuición y exploración del espacio; por lo que sus primeras referencias están determinadas por la cantidad y calidad de vivencias experimentadas, motivo por el cual «el tiempo lejano o histórico es entendido en ocasiones como algo ficticio» (López y Llul, 2017, p. 73) y externo o lejano al alumnado de Educación Primaria.

En tercer y cuarto curso, el aprendizaje continúa en la etapa de las operaciones concretas y conectado a sus vivencias, se encuentran también en una etapa de transición hacia la siguiente donde «la visión egocéntrica se difumina gracias a la interacción social» (López y Llul, 2017, p. 73) donde en principio, la mente comienza a ser más objetiva sin perder la ficción como herramienta de aprendizaje natural.

En los últimos cursos, quinto y sexto, el alumnado se encuentra en la etapa de las operaciones formales, donde en teoría asimilan ideas más complejas y abstractas, «empiezan a relacionarse con otras fechas y eventos socialmente significativos» (López y Llul, 2017, p. 73) por lo que el papel de la cronología será muy importante para construir conocimiento histórico y desarrollar habilidades de pensamiento relacionadas con las dimensiones del tiempo histórico durante todas las etapas Educativas, desde Educación Infantil.

1.4 Enseñanza y aprendizaje del tiempo histórico

«El tiempo histórico es un concepto de conceptos, un metaconcepto» (Pagés y Santisteban, 2010, p. 115) y para facilitar su adquisición durante el proceso de enseñanza aprendizaje en el área de Historia, «existen unas

categorías que desarrollan este metaconcepto, que lo delimitan» (Pagès y Santisteban, 2010). Por lo que centraremos la atención en explicar cuáles son las nociones temporales imprescindibles para favorecer el desarrollo de la temporalidad y su conciencia temporal e histórica.

- **Cronología.** «No hay Historia sin cronología» (Valdeón, 1989, citado en Trepát, 1995, p. 235) a pesar de que no explica con detalle los acontecimientos sucedidos en el tiempo. Su sentido cíclico (día, mes, año...) parece acaparar otras funciones útiles en el ámbito educativo. Aunque la datación de los hechos en el tiempo se necesita para ubicarnos en el presente. Por ello se suele comenzar a trabajar el tiempo con una visión general de la Historia o personal de nuestro pasado, ya que esto permitirá enlazarlo con el presente o futuro a través de líneas de tiempo que organicen hechos significativos de acontecimientos históricos o personales. Las referencias cronológicas dan pie a trabajar con categorías como sucesión o simultaneidad de acontecimientos y orientación.
- **Periodización.** Se ocupa de la delimitación de las etapas de la Historia, lo que ayuda a «establecer una continuidad temporal» (Pagès, 1997) entre los hechos y construcciones sociales. En consecuencia, cambios cuando éstas evolucionan. Aunque «es un elemento problemático porque el propio hecho de periodizar supone poner límites» (Pagès, 1989, p. 115), donde no vemos recomendable ser estrictos en el tercer curso.
- **Cambio y permanencia,** con relación a los hechos «producidos en el pasado y que han creado el tiempo social y presente» (Pagés, 1997), así como contextualizar los sucesos dentro de una cultura.
- **Duración.** Está relacionada con la naturaleza del hecho (Trepát, 1995) y ligada a la continuidad de un fenómeno que marca un periodo de tiempo. Según Braudel (1949), es posible establecer tres estratos: el tiempo de corta duración –acontecimientos–, el tiempo medio o de coyuntura y el tiempo de larga duración, propio de las sociedades y las estructuras, que escapan de la percepción de los contemporáneos.

Así, el tratamiento del tiempo histórico durante el proceso de enseñanza y aprendizaje en todas las etapas educativas, con especial consideración en Educación Primaria, Stow y Haydn (2000), Audiguer y Basayau, (1994) debe tener en cuenta que «la cronología debe enseñarse relacionada con

una serie de conceptos básicos, como el cambio, la duración, la sucesión, los ritmos temporales o las cualidades de tiempo histórico» (citado en Santisteban, 2007) y así se va construyendo un pensamiento temporal formado por una red de relaciones personales e históricas.

Este proceso de acomodación del concepto tiempo histórico en el cerebro del alumnado, debe ser lento, progresivo y natural dentro del aula como desde nuestro punto de vista, todo aprendizaje formal; pero en Educación Primaria se debe prestar especial atención a las experiencias académicas y personales determinadas en cierta medida por ritmos cognitivos, biológicos o emocionales que influyen en el aprendizaje del contenido.

Se aconseja incluir en el proceso didáctico las categorías temporales con cierto orden y tipo de actividades concreto para conseguir un aprendizaje progresivo del concepto (Trepát, 1995; Cruz, 2004b), siguiendo un uso lógico y coherente entre la etapa de desarrollo y las categorías temporales, «considerado durante la fase de planificación de la intervención»:

- Identificación y experiencia, ofreciendo actividades para establecer una aproximación de la categoría temporal que se quiera trabajar o descubrir.
- Descentralización y extensión del concepto, para relacionar estas experiencias con y en su entorno, con otros objetos y hechos externos a uno mismo.
- Extender el concepto hacia una visión de futuro.

2. OBJETIVOS, PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN E HIPÓTESIS

Las hipótesis planteadas no responden a las hipótesis clásicas que se intentan falsear o refutar directamente, sino que están generadas antes de la intervención, y modificadas durante la construcción de este escrito, denominadas «hipótesis de trabajo» (Hernández-Sampieri et al., 2014, p. 365). Se estudiarán a través de unidades de análisis y generarán hipótesis emergentes con las que responder a las preguntas de investigación, y «cerrar el ciclo de la investigación» con su estimación según su nivel de cumplimiento. La elección de herramientas y técnicas de investigación, será decisivo en

las diferentes fases de la investigación para profundizar en la realidad particular del aula.

El rol en la investigación social como los «investigadores de lo social», centra la atención «en el sujeto que se investiga para desentrañar las complejidades de su quehacer» (Carrizo, 2004, p. 46) desde y hacia una perspectiva transdisciplinaria como merece la disciplina y el concepto a estudiar. Un papel compartido con la docencia donde se procurará «aplicar bien las actividades propuestas desde los programas» (Hernández y Pagès, 2016, p. 121) y participar en la construcción del conocimiento con aptitud crítica, reflexiva e investigadora.

2.1 Objetivos

El objetivo general es analizar la precepción temporal del alumnado del tercer curso de Educación Primaria desde su tiempo personal y social, hacia el tiempo histórico. A través de una intervención en aula tomando la escritura como punto de partida e hilo conductor para la construcción del conocimiento histórico y referencia en su tiempo.

- Detectar ideas previas que se perciben en el alumnado sobre el concepto tiempo mediante un cuestionario inicial y comparar con las respuestas del cuestionario final hechas tras la intervención.
- Diseñar una intervención para favorecer relaciones entre presente, pasado y futuro, a través del tiempo social.
- Identificar y analizar el significado de las referencias que utiliza el alumnado al hablar de tiempo.

2.2 Preguntas de investigación

Las preguntas de investigación actuarán como guía durante esta investigación aplicada, derivadas de la situación problemática. A las que se intentará dar respuesta desde la Didáctica de la Historia.

- ¿Cuál es la percepción temporal del alumnado del tercer curso de Educación Primaria resultante de una intervención en aula que toma la invención de la escritura como hecho significativo e hilo conductor para la construcción del conocimiento histórico?

- ¿Qué ideas o conocimientos previos manifiesta el alumnado sobre la noción de tiempo antes de la intervención? ¿Cuáles permanecen o modifican tras la intervención?
- ¿La intervención favorece las relaciones entre presente, pasado y futuro a través del tiempo social?
- ¿Cuáles son las referencias que utiliza el alumnado para ubicarse en el tiempo durante las sesiones al hablar de tiempo?

2.3 Hipótesis de trabajo

Antes de intervenir en el aula, se plantean hipótesis de trabajo sobre el proceso de enseñanza aprendizaje y desarrollo de habilidades de pensamiento, que «se afinan paulatinamente conforme se recaban más datos» (Hernández-Sampieri et al., 2014, p. 365) por información emergente del análisis de datos.

- El alumnado se confunde entre medida del tiempo y el concepto.
- El uso de material manipulativo vinculado a acontecimientos históricos como la invención de la escritura, desde un tiempo vivido y a través de objetos accesibles cercanos a lo cotidiano del alumnado, facilita la comprensión del concepto al alumnado y mejora su comprensión temporal.
- El diseño de una intervención didáctica basada en actividades manipulativas mejora la orientación temporal del alumnado.

3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En el enfoque cualitativo, «el diseño es el abordaje general que se utilizará en el proceso de investigación» (Hernández-Sampieri et al., 2014, p. 470). Esto depende en gran medida de cómo se plantea el problema y percibe la realidad. Para González (2003) «un paradigma significa una cosmovisión del mundo compartida por una comunidad científica, un modelo para situarse ante una realidad e interpretarla y dar solución a los problemas que en ella se presentan» (p. 125). Por ello, y después de reflexionar sobre los supuestos básicos (ontológico, epistemológico, metodológico) que los paradigmas deben responder, nos situamos desde la teoría crítica

de las CCSS y las teorías constructivistas de la escuela de Vygotsky (Bénejam, 1998, p. 54) al ofrecernos una teoría sólida, que nos sirve para situar las variables principales del contexto educativo en un modelo didáctico y que a la vez, puede concordar con los supuestos teóricos de los que partimos, donde la percepción del alumnado respecto al contenido se encuentra en el núcleo central para construir conocimiento, entre el contexto, el docente y la Ciencia a enseñar.

Así, el marco de referencia de esta investigación sigue un paradigma crítico e interpretativo al «entender la ciencia como producto social» (Benejam, 1988, p. 54). Esto permite presentar el conocimiento científico abierto y flexible durante su análisis, donde los métodos utilizados siguen una lógica inductiva «que busca en la realidad natural de los sujetos el significado que le otorgan a los hechos investigados» (González, 2003, p. 151) y que considera el medio como instrumento natural de aprendizaje para interpretar algunos constructos sociales, como en este caso la percepción temporal.

3.1 Muestra

Según la clasificación (Hernández-Sampieri et al., 2014) la muestra es homogénea, al estar formada por el alumnado del mismo curso, tercero de Educación Primaria, (8-9 años) y al intervenir en un centro de línea uno, se considera representativa de un segmento de la población, pero «no en un sentido estadístico, sino de prototipo» (Hernández-Sampieri et. al., 2014, p. 388), así es lo que estos autores llaman muestra típica o intensiva, a la que añadimos un matiz de la muestra conceptual o teórico, porque buscamos comprender la percepción temporal en esa etapa concreta sin que hayan trabajado el contenido sobre tiempo histórico en el aula.

Tabla 1
Variables de la muestra

| Muestra | Variables |
|--------------------|--|
| Individuos N=25 | Edad Etapa psicosocial Curso Contenido CCSS del Decreto CyL ⇒ Estándares de aprendizaje ⇒ Libro de texto Metodología didáctica |

La estrecha relación entre variables e hipótesis merece unas líneas para continuar la descripción del método seguido y comprenderlo dentro de las técnicas cualitativas con la que se aborda la problemática. Las hipótesis, expresadas mediante proposiciones, están compuestas por aspectos constitutivos de la situación problemática. «La proposición es una estructura intermedia entre el concepto y el razonamiento» (Cazau, 2006, p. 75) como tal, se puede descomponer en «subconceptos» que se asignarán desde su objetivo específico, llamadas unidades de análisis. Y que ayudarán en el análisis de datos.

3.2 Instrumentos y técnicas de recogida de información

La interpretación sobre el desarrollo de las sesiones fuera aula, se fundamenta a partir de la información recogida dentro de ella. Las técnicas elegidas para la recogida de información fueron los cuestionarios y la observación participante. Adaptándonos a su dinámica habitual para evitar la alteración de su ambiente de aprendizaje y tomar datos minimizando relaciones espurias o condicionamientos en su comportamiento. Se prestó especial atención a la actitud del alumnado durante el desarrollo de las actividades individuales y grupales, así como a su predisposición para participar en ellas. También al tipo de preguntas realizadas por los estudiantes sobre el contenido de las sesiones o los cuestionarios. De esta forma, se comprenden mejor las respuestas de los cuestionarios, y la información sirve para complementar el análisis de los resultados.

- El cuestionario aparece como instrumento principal de recopilación de información. En este caso se emplean tres cuestionarios –inicial, medio y final–, en los cuales se incluyen preguntas sobre las dimensiones o categorías temporales ordenadas con propósito. «El cuestionario es el reflejo de toda la problemática planteada en la investigación (López y Fachelli, 2015, p. 17) y a las respuestas de cada pregunta se les asigna un código sencillo (S.C.P.L.) para analizar y detectar –posibles– categorías emergentes de las mismas, y estudiar el nivel de cumplimiento de las hipótesis de trabajo, evaluar su utilidad como recurso complementario dentro el aula, etc.

Tabla 2
Distribución del cuestionario por secciones

| | S.C.P. | CUESTIONARIO 1 |
|------------------|-----------------------|---|
| SESIÓN 1 (S1) | 1.1.1 | Cuando escuchas la palabra tiempo... ¿Qué te viene a la cabeza? |
| | 1.1.2A | ¿El tiempo pasa? |
| | 1.1.2B | ¿El tiempo vuelve? |
| | 1.1.3A | ¿Cuándo comienza el día? |
| | 1.1.3B | ¿Cuándo termina? |
| | 1.1.4A | ¿Se puede medir el tiempo? |
| | 1.1.4B | ¿Por qué o cómo lo haces? |
| | 1.1.5 | ¿Pueden ocurrir dos acontecimientos al mismo tiempo? |
| | S.C.P. | CUESTIONARIO 2 |
| | 1.2.1 | ¿Cuánto tiempo crees que ha durado la sesión? |
| | 1.2.2 | ¿Te ha parecido larga o corta? ¿Por qué? |
| | 1.2.3 | ¿Crees que siempre hemos escrito en papel? |
| | 1.2.4 | ¿Crees que siempre hemos utilizado ordenadores? |
| | 1.2.5 | ¿Por qué crees que surgió la escritura? ¿Dónde? |
| | 1.2.6 | ¿Crees que las personas siempre hemos utilizado la escritura como método de comunicación o recopilación de información? |
| S.C.P. | CUESTIONARIO 3 | |
| SESIÓN 2 (S2) | 2.3.1 | ¿Crees que podemos retroceder en el tiempo? |
| | 2.3.2 | ¿Qué es el tiempo para ti? |
| | 2.3.3 | ¿Dónde te sitúas? (Pasado, presente o futuro) |
| | 2.3.4 | ¿Cambiará en algún momento a lo largo del día de hoy? |
| | 2.3.5 | Antes pensaba/ ahora pienso |

- La información procedente de la observación participantes se recoge en un cuaderno de campo bajo el rol de observadora participante en ambas sesiones. Si se considera oportuno o surgen dudas, se contrasta la información con las aportaciones del docente titular del aula, pues se valoran las ventajas de conocer al alumnado del grupo.

3.3 Análisis de datos

La investigación cualitativa ofrece «la posibilidad de asumir regulaciones científicas propias desde la perspectiva en uso que genera conocimiento ajustado a los objetivos de base en dichas orientaciones» (Cáceres, 2003, p. 54). Por ello, se establecen agrupaciones en las respuestas del alumnado, que van dando lugar a su ubicación temporal del alumnado en relación con las preguntas. El análisis interpretativo y metódico de las respuestas ayudará a clasificar en categorías conceptuales sobre el tiempo y, en consecuencia, a comprender la percepción temporal del alumnado.

Se intenta ofrecer transparencia en las pruebas utilizadas para juzgar la calidad del plan de acción, y ofrecer fiabilidad al análisis de los datos y resultados de la investigación. Así que se propone la *tabla 4*, para visualizar la correspondencia entre las tácticas utilizadas en cada fase de la investigación y la prueba que supera (o no) el diseño de investigación.

Se utiliza la propuesta de Mayring (2000) para analizar la información obtenida y en relación con las preguntas de investigación y objetivos propuestos y los centrales del análisis cualitativo tratando de seguir e «imponer una estructura» (Hernández-Sampieri et al., 2014, p. 418), para analizar paso a paso el material bruto recopilado, con el fin de alcanzar una perspectiva holística que integra los diversos elementos metodológicos articulados por las técnicas y métodos utilizados.

Una vez manifestada la postura teórica, disciplinar y profesional ante el modelo de análisis, se revisan los datos en bruto –preanálisis– y se selecciona «el corpus de análisis» (Cáceres, 2003, p. 60.) en función de las respuestas al cuestionario. Procedimiento que da lugar a la posterior definición de categorías y repetición del proceso hasta «saturar» y aclarar el significado de la respuesta.

El siguiente paso, es la definición de unidades de análisis (*tabla 5*). Según la clasificación (Cáceres, 2003) se reconocen dos tipos. En esta investiga-

ción, se adecúan a las de «base gramatical», propias de la comunicación escrita a través de frases o palabras; en las que se responde sobre «el tema, proposición relativa al asunto» (Cáceres, 2003, p. 61). La codificación (tabla 3) de las unidades de análisis será útil para «categorizar, relacionar y establecer inferencias» (Cáceres, 2003, p. 61) a partir de los contenidos emergentes según el interés del objeto de estudio.

Las unidades de análisis ofrecerán información más específica del objeto de estudio. Y su análisis dará lugar a categoría emergentes de los cuestionarios. En este caso, las reglas de análisis de datos, permite una agrupación inicial en dos conjuntos: percepción del tiempo y conceptos temporales.

A continuación, se muestran las unidades de análisis establecidas después de examinar la información de los instrumentos mediante una codificación abierta.

Tabla 3
Unidades de análisis

| OBJETIVOS ESPECÍFICOS | UNIDADES DE ANÁLISIS |
|---|--|
| 1. Detectar ideas previas que se perciben en el alumnado sobre el concepto tiempo mediante un cuestionario y comparar con las posteriores tras la intervención. | ⇒ Tiempo social ⇒ Tiempo cronológico |
| 2. Diseñar una intervención para favorecer relaciones entre presente, pasado y futuro, a través del tiempo social. | ⇒ Orientación ⇒ Duración ⇒ Cambio ⇒ Continuidad |
| 3. Identificar y analizar el significado de las referencias que utiliza el alumnado al hablar de tiempo. | ⇒ Posición |

Las unidades de análisis ofrecerán información más específica del objeto de estudio. Y su análisis dará lugar a categoría emergentes de los cuestionarios: Análisis detallado de los datos a través de una matriz construida en relación al nivel de cumplimiento de las hipótesis y objetivos de investigación. La construcción de una matriz en base al modelo didáctico utilizado y la teoría del área, ofrecerá una visión global y específica sobre la percepción del alumnado.

Tabla 4
Categorías emergentes

| | Conciencia histórica | Imaginación histórica | Representación de la historia | Interpretación histórica | |
|---|----------------------|---|--|-----------------------------|--|
| Nociones temporales emergentes para estimar su percepción en relación al tiempo histórico | | | | | |
| CATEGORÍAS | Cambio y continuidad | Temporalidad humana | Contextualización histórica | Explicaciones intencionadas | Conocimiento del proceso según las cualidades del tiempo |
| CATEGORÍA 1: TIEMPO VIVIDO | Paso del tiempo | Memoria y recuerdo Material manipulativo | Gestión individual del tiempo | | Irreversibilidad |
| CATEGORÍA 2: TIEMPO PERCIBIDO | Ritmo | Historia próxima | Simultaneidad Cronología/ sucesión Periodización | | Unido al espacio |
| CATEGORÍA 3: TIEMPO CONCEBIDO | Progreso, modernidad | Prospectiva | Intervención social | | Multiplicidad de tiempos |

Nota. A partir de los resultados y las estructuras conceptuales utilizadas por Pagés y Santisteban, 2010.

4. RESULTADOS

A continuación, se presenta una síntesis de los resultados en cada uno de los tres cuestionarios. Dadas las limitaciones de espacio en la publicación, se recurre al empleo de tablas como factor principal de exposición de resultados.

4.1 Análisis del cuestionario 1

En la siguiente tabla se muestra de manera simplificada y de forma general las expectativas para el primer cuestionario, exponiendo los criterios

utilizados para la categorización de las preguntas y respuestas en función del tipo de percepción temporal: tiempo social o tiempo cronológico.

Tabla 5
Criterios de clasificación CI

| Sesión 1 | | | |
|---|---|---|------|
| Codificación S.C.P.L. | TIEMPO CRONOLÓGICO (TC) | TIEMPO SOCIAL (TS) | OTRA |
| 1.1.1 Cuando escuchas la palabra tiempo... ¿Qué te viene a la cabeza? | Lo normal es que respondan en relación T.C. (Reloj) | Pero puede ocurrir que lo asocien a aspectos sociales | |
| 1.1.2A ¿El tiempo pasa? (A) /¿El tiempo vuelve? (B) | Lo esperado SI (A)/ NO(B) | Cuando B=SI, relación con el tiempo social | |
| 1.1.3.A y B ¿Cuándo comienza el día? ¿Cuándo termina? | 00:00; tiempo cronológico/ constructo social | Cuando me levanto/ tiempo social | |
| 1.1.4.A ¿Se puede medir el tiempo? | Si | No | |
| 1.1.4.B ¿Cómo lo haces? | Instrumentos por tiempo civil (reloj, calendario) | Sensaciones vivencias | |
| 1.1.5 ¿Pueden pasar dos acontecimientos al mismo tiempo? ¿Por qué? | No, concepción lineal | Sí, simultaneidad | |

La distribución de las respuestas es la siguiente:

Tabla 6
Resultados CI

| Codificación S.C.P.L. | CATEGORÍA | | |
|-----------------------|-------------------------|--------------------|----------------|
| | TIEMPO CRONOLÓGICO (TC) | TIEMPO SOCIAL (TS) | OTRA RESPUESTA |
| 1.1.1 | 12 | 3 | 10 |
| 1.1.2A / B | 17 | 6 | 2 |
| 1.1.3A / B | 14 | 9 | 2 |
| 1.1.4A | 22 | 0 | 3 |
| 1.1.4B | 22 | 1 | 2 |
| 1.1.5 | 8 | 15 | 2 |

La primera pregunta, *1.1.1 Cuando escuchas la palabra tiempo... ¿Qué te viene a la cabeza?*, está relacionada con la relación entre la palabra tiempo y su pensamiento inmediato. El 50% del grupo, 12 alumnos, hacen referencia a la hora o al reloj de forma explícita, palabras que se relacionan con una concepción cronológica del tiempo. Respuestas que aportan información a nuestra primera hipótesis de trabajo (el alumno confunde entre medida del tiempo y concepto) que puede llegar a cumplirse de diversas formas durante las actividades propuestas con relación a la cronología y periodización, etc. pues la influencia del tiempo civil con estos instrumentos de medida, se detecta con más frecuencia que la cualidad cíclica del tiempo con otras referencias. En la categoría tiempo social (TS), las 13 respuestas contienen matices en relación a la realización de actividades y su duración como A8 «lo que tardas en hacer algo» o a qué ritmo deben hacerse como A17 «que hay que hacer las cosas con más rapidez». Posibles referencias que pueden ofrecernos información sobre la segunda hipótesis de trabajo relativa a la comprensión temporal del alumnado.

En este grupo de respuestas se valorará la gestión del tiempo, que al alumnado le viene impuesto por su entorno en el colegio (horario escolar), en casa (horario familiar), etc. Algo que se considerará para encontrar referencias temporales en su tiempo vivido que influirán en su gestión subjetiva. En el lado contrario, diez respuestas hacen referencia al tiempo atmosférico.

Para las preguntas sobre si el tiempo pasa (*1.1.2A*) y el tiempo vuelve (*1.1.2B*), 17 alumnos responden sí al apartado A y no al apartado B, lo que se clasifica en tiempo cronológico al reconocer la condición efímera del tiempo y su irreversibilidad. Otras seis respuestas permiten identificar el reconocimiento de las cualidades del tiempo, pero en base al ritmo o la velocidad. Se concluye que 23 alumnos ya poseen una idea previa sobre el paso del tiempo.

A la *1.1.3A* y la *1.1.3B*, se detecta una amplia relación con el tiempo vivido y percibido a partir de los diferentes momentos del día –10 alumnos–. Otros 13 respondieron con referencias propias al tiempo cronológico, por cuanto responden con cálculos de horarios según su dominio del reloj. Se anota cierta problemática en torno al valor de las 00:00 horas, mezclándose la cronología como técnica de medida e instrumento social de referencia para organizar el día.

Sobre la pregunta, 1.1.4A *¿Se puede medir el tiempo?* y 1.1.4B *¿Cómo lo haces?*, todo el grupo responde «sí» a la primera pregunta. En la segunda se contrasta con la categoría de tiempo. Así, 9 mencionan el reloj, 6 reloj y calendario, 2 calendario, 2 horas y uno año. Son 20 respuestas relacionadas con la idea de tiempo cronológico. El resto lo relaciona con el tiempo atmosférico.

La simultaneidad se trabaja en la pregunta 1.1.5 *¿Pueden ocurrir dos acontecimientos al mismo tiempo? ¿Por qué?* Quince respuestas son correctas incluso en su justificación; seis desde la descentralización a partir del tiempo vivido y a través del tiempo percibido; ocho desde una conceptualización del tiempo cronológico derivada del tiempo civil; una más, utilizando el tiempo atmosférico -A22: «porque puede llover mientras hace sol». Ocho alumnos niegan la simultaneidad, expresando en algún caso su desconocimiento -A4: «no lo sé»-.

4.2 Análisis del cuestionario 2

Tabla 7
Criterios de clasificación C2

| | TIEMPO CRONOLÓGICO | TIEMPO SOCIAL | OTRA RESPUESTA |
|---|--------------------------------------|---|----------------|
| 1.2.1. ¿Cuánto tiempo crees que ha durado la sesión? 1.2.2. ¿Por qué? | Si responden 1h a 1.2.1 | 1.2.2. Sensación positiva por la sesión | Nula o NC |
| 1.2.3. ¿Crees que siempre hemos escrito en papel? | Se espera negativa | | Nula o NC |
| 1.2.4. ¿y utilizado ordenadores? | Deberían responder no | | Nula o NC |
| 1.2.5. ¿Por qué crees que surgió la escritura? ¿Por qué? | Referencia a periodos de la historia | Actividades | Nula o NC |
| 1.2.6. ¿Crees que la personas siempre hemos utilizado la escritura como método de comunicación? | Se espera una respuesta negativa | | Nula o NC |

Las respuestas son:

Tabla 8
Resultados C2

| | TC | TS | OTRA |
|---|----|----|------|
| 1.2.1. ¿Cuánto tiempo crees que ha durado la sesión? 1.2.2. ¿Por qué? | 10 | 12 | 2 |
| 1.2.3. ¿Crees que siempre hemos escrito en papel? | 16 | 7 | 1 |
| 1.2.4. ¿Y utilizado ordenadores? | 18 | 2 | 4 |
| 1.2.5. ¿Por qué crees que surgió la escritura? ¿Por qué? | 1 | 19 | 4 |
| 1.2.6. ¿Crees que siempre hemos utilizado la escritura como método de comunicación o recopilación de información? | 11 | 8 | 5 |

Las primeras preguntas, 1.2.1 *¿Cuánto tiempo crees que ha durado la sesión?* y 1.2.2 *¿Te ha parecido corta o larga?*, parecen mostrar, en relación con el desarrollo de las sesiones, un nexo entre la emotividad y medición del tiempo para calcular la duración. Doce alumnos muestran esta medición emotiva del tiempo, clasificada dentro el tiempo social. Ejemplo es A5: «5 minutos / porque era fácil» o A10 y A2, que muestran su carácter divertido. Antes de la intervención se esperaba una respuesta más fiel con la duración real y habitual de la sesión –1 h.–, pero solo 10 alumnos han seguido este razonamiento. Tiempo vivido para las primeras 15 respuestas y percibido para las diez últimas.

A partir de aquí se entraría en un bloque de preguntas y una forma de trabajo en sintonía con la escritura y las fuentes escritas –en concreto, la escritura–. La pregunta 1.2.3. *¿Crees que hemos escrito siempre en papel?* Tuvo siete respuestas positivas, 16 negativas y 2 en «otra». Las afirmativas pueden relacionarse con una baja influencia de la intervención directa en el aula o con una influencia mayor del estadio tiempo vivido sobre el perci-

bido, algo que sería habitual en su edad y que no permite apreciar las características propias de las diferentes etapas de la Historia. 16 responden no, lo que permite deducir una menor influencia del tiempo vivido y una percepción más situada en el estadio del tiempo percibido, en el camino de la comprensión del tiempo histórico. Estos resultados están en línea con las expectativas planteadas en el diseño de la intervención.

La pregunta 1.2.4 *¿Crees que siempre hemos utilizado ordenadores?* Muestra dos respuestas afirmativas y 18 negativas, además de 3 en otra categoría. La externalización se interpreta si el alumnado niega la pregunta, dejando constancia sobre el conocimiento de la evolución y cambios en los utensilios conocidos sobre la escritura. Se situaría en relación con la formación de una base cronológica relativamente sólida. Se ha de añadir un caso en el cual se muestra mayor relación con el estadio del tiempo vivido, como A18: «yo también uso *tablet*».

La pregunta 1.2.5 *¿Por qué crees que surgió la escritura? ¿Dónde?* Debería situar al alumnado en la causalidad y la ubicación. Una respuesta se sitúa en conexión con el tiempo cronológico, 19 con el tiempo social y cuatro más en «otro». La mayoría del alumnado (19) relacionó el surgimiento de la escritura con necesidades humanas con la práctica de actividades sociales como, por ejemplo, A3 «para comunicarse». De los cuales 14 alumnos se puede distinguir un grupo que lo vincula con actividades de comunicación y relación interpersonal; y otros (5) con actividades lúdicas como por ejemplo A2 «para ver, leer...» Donde aparentemente el proceso de externalización aparece al revés: desde una concepción de tiempo social a un tiempo personal. En cuanto a la referencia geográfica solo 7 alumnos y alumnas ubican el hecho con una etapa de la historia concreta y cercana a lo tratado en el aula. La diversidad de respuestas geográficas parece no haberse conseguido con el total del alumnado.

La última pregunta del cuestionario, 1.2.6 *¿Crees que las personas siempre hemos utilizado la escritura como método de comunicación o recopilación de información?*, muestra que 11 alumnos no relacionan la escritura como método de comunicación o recopilación de información dentro de las habilidades innatas del ser humano. Un grupo categorizado en tiempo cronológico por asentar en función del contenido trabajado en el aula –a través del taller manipulativo– como su referencia para distinguir características a lo largo del eje cronológico, necesarias para salir hacia la concepción del

tiempo social. Un resultado que se puede interpretar al revés –como el uso del material manipulativo como perteneciente a su tiempo percibido que antecede al tiempo social, y favorecerá el proceso de descentralización–, pero se interpreta con el fin de encontrar su percepción temporal a través de la identificación de referencias, información compatible con la segunda interpretación.

Del total de la clase, los 8 alumnos/as que responden sí, denotan un egocentrismo mayor que influirá en su percepción temporal. Por contestar afirmativamente y justificar con usos propios de su entorno, añadir utensilios digitales habituales como como *tablets* (A22), ordenadores (A23), móviles (A24).

4.3 Análisis del cuestionario 3

Este cuestionario cumple tres funciones complementarias: evaluativo, formativo y en relación con la investigación y el nivel de cumplimiento de las hipótesis.

Tabla 9
Criterios de clasificación C3

| Categorías | TIEMPO SOCIAL | TIEMPO CRONOLÓGICO |
|---|--|--|
| 2.3.1. ¿Crees que podemos retroceder en el tiempo? | | Se espera que digan no por la cualidad irreversible del tiempo que deberían tener. |
| 2.3.2. ¿Qué es el tiempo para ti? | Se espera una concepción del tiempo más social a causa de la experiencia directa. | |
| 2.3.3. ¿Dónde te sitúas ahora? (Pasado, presente o futuro) | | Se espera «presente» entre las diferentes dimensiones temporales propuestas. |
| 2.3.4. ¿Cambiará a lo largo del día? | | Se espera que sí, por la cualidad cíclica de los momentos a lo largo del día. |
| 2.3.5. Antes pensaba/ahora pienso | Se espera alguna referencia con relación a: <ol style="list-style-type: none"> 1. A la división de la Historia en periodos: Prehistoria - Historia. 2. Cambios durante los periodos anteriores, en concreto, la invención de la escritura. | |

La primera pregunta, 2.3.1 *¿Crees que podemos retroceder en el tiempo?*, se responde de forma positiva en 7 ocasiones, negativa en 16 y en un caso no se responde. Así, siete alumnos se sitúan en contra de la cualidad irreversible del tiempo; 16 dentro de ella. Se ha de anotar como A21 responde «sí, con una máquina del tiempo» y A11: «no, porque no hay máquinas para volver en el tiempo». En ambos casos se alude a una irrealidad que nos sitúa ante el momento de la fantasía, «falsos positivos». La mayoría de respuestas negativas se ubican en el tiempo cronológico para razonar sobre la cualidad irreversible, efímera y cíclica del tiempo, como en A12: «no, porque ya ha pasado» o A17, «no, porque si no estaría en el futuro».

La pregunta 2.3.2 *¿Qué es el tiempo para ti?* Ha de servir para establecer correspondencias de impresiones antes y después de las sesiones, en contraste con la pregunta 1.1.1.

Tabla 10
Emparejamiento 1.1.1 y 3.2.2

| | TIEMPO CRONOLÓGICO | TIEMPO SOCIAL | OTRA |
|--|--------------------|---------------|------|
| 1.1.1. <i>Cuándo escuchas la palabra tiempo... ¿qué te viene a la cabeza? (C1)</i> | 12 | 3 | 10 |
| 3.2.2. <i>¿Qué es el tiempo para ti? (C3)</i> | 7 | 14 | 3 |
| Diferencia | 5 | 11 | 7 |

Para otorgar significado es necesario llevar a cabo un análisis cualitativo que explique y categorice lo expuesto en la *tabla 10*. La cuantificación visibiliza una diferencia notable entre las ideas previas –donde se utilizan sobre todo referencias propias de una concepción cronológica con reloj, día, etc.– y las posteriores a la intervención –con un significado más relacionado con la etapa de tiempo percibido y social– que dan lugar a la clasificación en tiempo cronológico y social.

En el cuestionario 3, 7 de 24 alumnos, muestran referencias propias del tiempo cronológico como por ejemplo A4 «Años, días, minutos y milésimas», o A23 «algo con muchos días». Una diferencia de 5 alumnos que apunta al cumplimiento de la segunda hipótesis de trabajo. En el mismo cuestionario, 14 los alumnos vinculan el concepto tiempo con aspectos

sociales y más emotivos, incluso con matices trascendentales, como A13: «la vida», o A16 «lo que pasa alrededor de nuestra vida». Entre ellos, algunos hicieron alusión a cómo pasa el tiempo, respuestas que nos recuerdan la aportación de Fraisse «la sensibilidad del tiempo», como por ejemplo, A2 «para mí es muy importante, porque si no estamos siempre de día», o A3 «pues es fantástico, para mí es muy chuli», igual que A14: « todo, porque me encanta las cosas de lo que ha pasado» e incluso A8: «un gusano»; donde se aprecia una percepción emotiva por la experiencia directa, que coincide con una sensación breve sobre las sesiones –al leer el cuestionario completo–, y más desorientada de la respuesta de A8 «un gusano» quizá por su aburrimiento durante las sesiones –detectado en el cuestionario–. Parece relevante prestar atención a la experiencia directa como variable dependiente en su percepción del tiempo.

En la pregunta 2.3.3 *Cada círculo es una forma temporal. ¿Dónde te sitúas?*, se plantea desde la dificultad de la representación del tiempo en un espacio concreto. Pero la mayoría de la clase, 17 alumnos, se sitúa en el presente tras prestar atención a algunos rasgos morfosintácticos reveladores para descubrir el significado de cada respuesta. Por ejemplo, A12, «presente, porque es el momento donde está sucediendo». Solo un alumno se sitúa en el pasado y tres en el futuro. Esto permite clasificar en tiempo social sus respuestas, por la utilización de referencias externas.

La pregunta 2.3.4 *¿Cambiará en algún momento a lo largo del día?*, hace referencia a su situación permanente en el presente. El resultado se ha analizado en conjunto con 2.3.3. Así:

Tabla 11
Emparejamiento 2.3.3 y 2.3.4

| De un tiempo personal a uno social ¿o viceversa? | | | | |
|--|--------------------|-------------|---------------|------|
| CATEGORÍAS | TIEMPO CRONOLÓGICO | | TIEMPO SOCIAL | OTRA |
| | Pasado | Presente | Futuro | NC |
| 2.3.3. Cada círculo es una forma temporal ¿Dónde te sitúas? | 1/24 SI | 17/24 NO | 3/24 SI | 3/24 |
| 2.3.4. ¿Cambiará en algún momento a lo largo del día? | 5/15 SI | 7/24 NO | 10/15 SI | 2/24 |

Más de la mitad del grupo, 15 sobre 24, reconocen el cambio de dimensión temporal que conllevan los diferentes momentos del día. Estas respuestas visibilizan la apertura sobre la noción de tiempo desde su «yo personal» hacia uno «social o colectivo». Reorientación que se relaciona con la superación de la etapa presentista. Se constata un cambio de tiempo hacia el futuro, coincidente con la hipótesis sobre esta cuestión. Cuando se acepta el cambio también se anota una interesante referencia gramatical, como en A17: «sí, cambiará», que puede catalogarse como una idea temporal absoluta del tiempo, el tiempo cronológico. Las 7 respuestas que niegan un cambio de dimensión a lo largo del día, se entienden si suponemos una influencia mayor de su etapa presentista sobre la realidad, desde la que no se muestra una apertura de su tiempo personal hacia uno social. Por ejemplo, A9, A21, que responden en la línea del alumno A6 «no, porque es imposible» o A23 «No, porque no podemos ir atrás en el tiempo ni adelante», apuntando quizá a la idea de trabajar «el tiempo» desde un tiempo social-colectivo hacia el personal, para construir particularidades en el presente como, por ejemplo, sucesión de los momentos del día.

La última pregunta, 2.3.5 Antes pensaba/ahora pienso, requiere un análisis diferente por cuanto se pretende mostrar una evaluación objetiva de la intervención mediante la comparación entre conocimientos previos y posteriores a ella. La fórmula de respuesta libre puede mostrarse compleja en su estudio, por lo que se ha de establecer una clasificación sencilla en base al contenido para exponer un panorama general sobre el aprendizaje y participación del grupo. Y así, resulta:

- División de la Historia en periodos: Prehistoria-Historia. Son 6 los alumnos que hacen referencia a este contenido.
- Cambios durante los periodos de la Historia. 14 respuestas que vinculan la escritura como acontecimiento significativo para detectar cambios. Por ejemplo, A5: «...porque no sabía que la escritura separaba la Historia de la Prehistoria».

Así, se puede establecer que un número de 18 participantes reflexionan, en esta respuesta libre, desde el proceso de aprendizaje seguido en la intervención. Supone un 75% del grupo. El otro 25% muestran dificultad en la respuesta, algunos por falta de tiempo, y otros por falta de actitud ante la dinámica. Incluso, en 4 casos, se responde sin claridad suficiente. Así, A18: «que era más difícil, me parece más fácil».

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como punto de partida para esta discusión se ha de contrastar el resultado con otras investigaciones publicadas en el área. Así, se utilizan las categorías emergentes de los cuestionarios, resumidos en la siguiente tabla:

Tabla 12
Categorías emergentes desde el análisis a partir de los cuestionarios

| | | CONCIENCIA HISTÓRICA | IMAGINACIÓN HISTÓRICA | REPRESENTACIÓN DE LA HISTORIA | INTERPRETACIÓN HISTÓRICA | |
|---|-------------------------------|----------------------|---|--|-----------------------------|--|
| Nociones temporales emergentes para estimar su percepción en relación al tiempo histórico | | | | | | |
| CATEGORÍAS | | Cambio y continuidad | Temporalidad humana | Contextualización histórica | Explicaciones intencionadas | Conocimiento del proceso según las cualidades del tiempo |
| PERCEPCIÓN TEMPORAL | CATEGORÍA 1: TIEMPO VIVIDO | Paso del tiempo | Memoria y recuerdo Material manipulativo | Gestión individual del tiempo | | Irreversibilidad |
| | CATEGORÍA 2: TIEMPO PERCIBIDO | Ritmo | Historia próxima | Simultaneidad Cronología/ sucesión Periodización | | Unido al espacio |
| | CATEGORÍA 3: TIEMPO CONCEBIDO | Progreso, modernidad | Prospectiva | Intervención social | | Multiplicidad de tiempos |
| Aproximación a la concepción del tiempo histórico | | | | | | |

5.1 Tiempo vivido

La experiencia directa como método interactivo durante el proceso de enseñanza aprendizaje asume una función significativa para este estudio, y según Vázquez (2014) «se ha comprobado que se orientan mejor en aquellos intervalos de tiempo que se relacionan con su actividad diaria» (p. 24). Una orientación condicionada, en cierta medida, por la formación en didáctica, sobre lo que Gavalda y Pons-Altés (2016) confirman que «es un tema crucial» (p. 3) con su estudio entre el alumnado estudiantado de DCS.

Se practica una enseñanza del contenido histórico activa y amena para el alumnado, donde se promueva un aprendizaje comprensivo de los estándares de aprendizaje. Esta intervención educativa en el tercer curso se considera suficiente para iniciar o dar un primer paso en la idea que Gadamer (1975) supedita a la conciencia histórica, en forma de autoconciencia para «conocer cómo situarse en una relación reflexiva consigo misma y con la tradición, comprendiéndose a sí misma con y a través de su propia Historia» (p. 17) como parece cumplirse con las respuestas de 2.3.5 *Antes pensaba ahora pienso*, a través de comparaciones reflexivas del 75% del grupo (18 alumnos/as). También sirve para establecer una «interpretación del pasado que permite la comprensión del presente y la consideración del futuro» (Duquette, 2015, p. 53), interacción a la que el 62'5 % de la clase (15 alumnos/as) parece acercarse al mostrar una justificación en la pregunta 2.3.4 *¿Cambiará en algún momento a lo largo del día?* sobre el cambio y la continuidad y las dimensiones temporales a lo largo del día.

La memoria y el recuerdo conjugados durante la intervención con material manipulativo, parece favorecer la implicación del alumnado durante las sesiones, al lograr que cada alumno construyera su tablilla de arcilla, una media baja de respuestas «no contestadas» en los cuestionarios, y actitudes registradas en el cuaderno de campo durante la experiencia directa; algo que para Rüsen (2007) «confiere a la realidad una dirección temporal, una orientación que puede guiar la acción intencionalmente mediante la agencia de la memoria histórica» (p. 25), dirección que deja entrever la posibilidad de aprendizaje desde nuestra historia personal, (quizá) precedida por una mala gestión del tiempo.

La valoración sobre autogestión temporal, se estima según los resultados de las preguntas relacionadas con la simultaneidad y sucesión de acontecimientos. En C1 (1.1.5 *¿Pueden suceder dos acontecimientos a la vez?*) el 62'5% de la clase acepta la simultaneidad de acontecimientos, y un 37'5 %. Otro grupo de respuestas donde se puede apreciar una tendencia favorable del alumnado es en el C3 (2.3.3 *Cada círculo es una dimensión temporal ¿dónde te sitúas?* y 2.3.4 *¿Cambiará en algún momento a lo largo del día?*), donde el 87'5% (21 alumnos) de la clase utiliza una conciencia de las 3 dimensiones temporales. Sobre lo que un 62'5 % de la clase distingue la sucesión de los diferentes momentos del día. Algo que, a priori, no aparece igual de visible en el C1 cuando al contestar a las preguntas 1.1.3.A

¿Cuándo comienza el día? y *1.1.3.B ¿Cuándo termina?* Un 40% de la clase responde con las actividades que le suceden en los diferentes momentos del día.

Otra noción temporal de interés para seguir las recomendaciones de Santisteban (2007) para ampliar su percepción temporal, es la cualidad irreversible del tiempo, de lo que se obtiene un resultado positivo en este grupo, al estar representado por un 95'8% el alumnado que reconoce de alguna forma esta cualidad con los resultados obtenidos de la pregunta *2.3.1 ¿Crees que podemos retroceder en el tiempo?*

5.2 Tiempo percibido

Los resultados del estudio de caso (Santisteban, 2007) confirman las suposiciones relativas a cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico en CCSS, que giran en torno a dos problemáticas esenciales: «la pertinencia conceptual y metodológica, y las aportaciones a la práctica educativa» (p. 19).

En relación a la segunda, los métodos activos y recursos didácticos estimados por el docente en Educación Primaria, serán esenciales para minimizar las dificultades del aprendizaje del tiempo histórico y favorecer «una ampliación de su marco de referencia, elevándolo más allá del individuo y abarcando un plano temporal y social más amplio» (Rüsen, 2005, p. 25).

El libro de texto no se utiliza como recurso principal durante la intervención en aula, pero sí se revisa para ver qué y cómo propone el estudio de las nociones temporales, que coincide con los resultados que sugieren López y Llul (2017) «carencias en relación a la enseñanza del tiempo» (p. 87) a pesar de incluir otros recursos como mapas conceptuales al final de cada tema y variedad de imágenes durante el desarrollo del mismo. Blanco (2008) y Gómez et al. (2014) también muestran cómo los libros de texto acompañan durante este proceso e incluyen recursos adecuados para el aprendizaje de la Historia.

Se confirman efectos positivos de la enseñanza del tiempo a través del uso de líneas de tiempo sobre la comprensión de los periodos históricos del alumnado de Educación Primaria. En nuestra intervención se utilizan como recurso complementario para afianzar características propias

de cada periodo y tener al alcance una visión general de las etapas que dividen los periodos de interés en la sesión. Funciones que parecen afectar positivamente durante la construcción de la tablilla de arcilla y posterior trabajo con ella.

Las delimitaciones del tiempo, nos interesan en tanto que se siga la clasificación en función de la experiencia: dividida en tiempo social o cronológico de Santisteban (2007, p. 23), por ello, subordinamos el análisis de las respuestas en TS o TC. Obteniendo un cambio de impresión sobre el significado del tiempo después de la intervención, detectado al cruzar la pregunta 1.1.1 *Cuando escuchas la palabra tiempo... ¿Qué te viene a la cabeza?* y 3.2.2 *¿qué es el tiempo para ti?*, mostrados en la tabla 10, entre otras preguntas.

Una modificación quizá influida por «la sensibilidad del tiempo» que ya anticipó Fraisse (1967) y confirmada en este caso con las respuestas de 1.2.1 y 1.2.2 *¿Cuánto tiempo crees que ha durado la sesión? ¿Por qué?* Del cuestionario final, en la que el 68% –17 alumnos– expresan una sensación corta y positiva a causa de la metodología utilizada durante las sesiones y consecuentemente, intuita basada en el ritmo personal.

Por lo tanto, las categorías temporales funcionales para desarrollar el pensamiento histórico, podrían correlacionarse con algunas consideradas para esta segunda categoría emergente: «tiempo percibido». En la que el nivel de inclusión de «contenidos procedimentales» en la programación didáctica «que los investigadores ponen en marcha cuando investigan el pasado y construyen interpretaciones que dan como resultado conocimiento conceptual de primer orden» (Carretero, 2011, p. 71) como el tiempo histórico, pueden dar lugar a que los niños «construyan progresivamente con significados históricos y sus esquemas previos» (p. 82) con la atención paralela a las diferencias declaradas de Svarzman (2002) «entre el saber decir y declarar (contenido conceptual), saber hacer y transformar (contenido procedimental) y saber ser, estar y valorar (contenido actitudinal)» (p. 4) durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia.

En este caso «las categorías temporales funcionales» son el ritmo, orientación en las dimensiones temporales, Historia próxima, periodización, con la unión permanente al espacio, necesaria para construir un mayor número de conexiones entre contenidos.

5.3 Tiempo concebido

El nivel de abstracción para asimilar las nociones temporales que conforman el concepto, no se muestra inflexible en el alumnado de este grupo de tercero de primaria. Calvani y Egan cuestionan las teorías clásicas por utilizar los periodos evolutivos como criterio principal en la adquisición del tiempo, por lo que propusieron flexibilización en las etapas y el desarrollo de habilidades psicosociales como complemento y criterio prioritario para determinar su nivel de adquisición del tiempo (Tonda, 2001, p. 196).

Desde nuestro punto de vista, la combinación de ambas servirá para proponer objetivos realistas y aprovechar el entorno como medio para desarrollar las subcategorías que conforman el concepto. En la pregunta 1.2.6. ¿Crees que las personas siempre hemos utilizado la escritura como métodos de comunicación o recopilación de información? Se cerciora la dificultad para razonar o relacionar progreso y modernidad, solo el 8,3% de la clase (dos alumnos) ofrecen en su explicación algunos instrumentos más modernos, aunque el 45% (11 alumnos) sí detecta el cambio, pero no explica si como evolución o retroceso.

Si profundizamos en las respuestas de 3.2.4. Cada círculo es una forma temporal, ¿Dónde te sitúas?, vemos dificultad del alumnado respecto a la prospectiva, solo el 12,5% de la clase hace referencia anticipa el futuro después del presente; comprensible si consideramos lo que dice Sánchez (2013) «la búsqueda por satisfacer las necesidades de manera inmediata se ha conjugado con el señalado desencantamiento de la noción de progreso... las condiciones materiales inciden en este posicionamiento del presente» (p. 45), dimensión en la que el 70% de nuestro alumnado se posiciona.

En la pregunta 2.3.1 ¿Crees que podemos retroceder en el tiempo?, ya se alcanza la fantasía para resolver problemas, y entrevé la capacidad de la imaginación histórica para ayudar a poblar los huecos que deja nuestro conocimiento de la Historia (Levesque, 2008, p. 48).

La interpretación de la Historia se cree condicionada por la actual tendencia por ver historias a partir de interacciones con muchos espacios (Sánchez, 2013) y el espacio de aula, nos permite identificar algunos que pueden ser significativos para el alumnado de este grupo: su colegio, pueblo, etc. espacios específicos y cercanos para el alumnado.

Algunos resultados (Solé, 2019) revelaron la rápida capacidad de los estudiantes para secuenciar eventos y justificarlos a través de establecer relaciones causales, reconocer cambios y continuidades, etc. Resultados que dan valor al proceso de transposición didáctica que debemos aplicar en los procesos de enseñanza para alcanzar el aprendizaje.

Por la cantidad de retos que afrontan las Ciencias Sociales en la actualidad, se planificó la intervención con la idea de que «se deben unir formación, investigación, innovación y práctica educativa» (Miralles et al., 2011). La innovación en los diseños curriculares en la disciplina de la Historia, puede suponer un cambio profundo en las programaciones y en consecuencia en los procedimientos utilizados. Seixas y Peck (2004) comprueban que los profesores e investigadores, hacen distinciones entre las diferencias históricamente significativas y las históricamente triviales y que es importante que el alumnado también lo haga. Para ello, se puede aprovechar que «los estudiantes tienden a simplificar las explicaciones causales acerca de los fenómenos históricos» (Carretero y Montanero, 2008, p. 135).

El uso de referencias en el entorno físico pasa a ser clave en el desarrollo de las categorías para adquirir nociones temporales o establecer relaciones entre las existentes. Además, si las referencias son utensilios cotidianos para el alumnado, parece cumplirse «la progresión del aprendizaje parte de un tiempo personal, pasando por el físico y social como precedentes del histórico» (Asensio et al., 1989, p. 133). El tiempo, «no se puede dar sin un movimiento y sin una persona que sienta» (Vázquez, 2014).

5.4 Conclusiones

El primer hecho que se ha de anotar es la limitación propia del estudio al realizarse solo en un aula. Esto resulta no significativo en la definición de la problemática general, pero sí aporta datos que han de servir a nuevas investigaciones.

Resuelto el grado de aplicabilidad de esta investigación, es posible establecer, con absoluta prudencia, cuatro aspectos positivos, sin por ello, generalizar para el conjunto del ámbito socioeducativo. Los cuatro puntos son los siguientes:

- Se revela, desde el análisis de los cuestionarios, la capacidad del grupo para trabajar, de forma directa o indirecta, con nociones abstractas. En este sentido, sus respuestas cobran mayor riqueza cuando en la práctica se incluyen objetos cotidianos o manipulativos.
- Se afirma que el uso de recursos interactivos atrae al grupo hacia el contenido, y aumenta su implicación, con lo cual se favorece el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico.
- La forma de ofrecer el contenido al alumnado es determinante para beneficiar o perjudicar el proceso de adquisición del tiempo histórico y formación conceptual y, para evitar confusiones entre conceptos temporales que en apariencia se muestran similares.
- El proceso de enseñanza y aprendizaje con el alumnado del tercer curso se considera determinado para cada grupo y la individualidad de cada alumno y su contexto. Como tal, necesita momentos de confusión, duda, exploración, confirmación, etc., por parte del alumnado, considerados necesarios para aprender y aprehender el contenido a su ritmo e ideas individuales.

De esta manera, se ha de volver a las primeras líneas de esta publicación, para encontrar el lamento de Pagès y Santisteban (2010) en relación con lo poco que se sabe sobre las relaciones entre las vivencias sobre la temporalidad y el aprendizaje del tiempo histórico. En el análisis y en los resultados, se plasman relaciones de este tipo, en forma de categorías e interpretaciones que pueden servir al desarrollo de futuras investigaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Augier, F. (2002). Un estudio sobre la enseñanza de la Historia, la Geografía y la Educación Cívica en la escuela elemental de Francia: temas, métodos y preguntas. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (1), 3-16.
- Bénejam, P. (1998). Las aportaciones de teoría socio-cultural y constructivista a la enseñanza de las Ciencias Sociales. En P. Bénejam y J. Pagès (Coords), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, geografía e historia en la educación Secundaria* (pp. 53- 67). Horsori.
- Blanco, A. (2008). La representación del tiempo histórico en los libros de texto de primero y segundo de la enseñanza secundaria obligatoria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (7), 77-88.

- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, (2), 53-82.
- Carretero, M. (2011). Comprensión y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica. En E. López y F. Bonilla (Coords.), *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*, 69-102. Secretaría de Educación Pública.
- Carretero, M., y Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales, en *Cultura y Educación*, 20(2), 133-142.
- Carrizo, L. (2004). El investigador y la actitud disciplinaria. Condiciones, implicaciones, limitaciones. En L. Carrizo, M. Espina y J. T. Klein (Eds.), *Transdisciplinariedad y complejidad en el análisis social*. Education (pp. 46-66). UNESCO.
- Cazau, P. (2006). Tipos de investigación científica. En C. Pablo (Ed.), *Introducción a la investigación en Ciencias Sociales*. Alternativas (pp. 17-35). Alternativas.
- Cruz, M. A. (2004a). Concepto y campo epistemológico de las Ciencias Sociales (I y II). En M. C. Domínguez (Coord), *Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 3-29). Pearson Prentice Hall.
- Cruz, M. A. (2004b). Tiempo histórico y su tratamiento didáctico. En M. C. Domínguez Garrido (Coord.), *Didáctica de las ciencias sociales* (pp. 233-259). Pearson Prentice Hall.
- Decreto 26/2016, de 21 de julio. (2016, 27 de julio). [Decreto] por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, (142), 34.198-34.746.
- Duquette, C. (2015). Relating Historical Consciousness to Historical Thinking Through Assessment. En Ercikan y Seixas (Eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking* (pp. 51-63). Routledge.
- Espina, M. (2004). Complejidad y pensamiento social. En L. Carrizo, M. Espina y J. T. Klein (Eds.), *Transdisciplinariedad y complejidad en el análisis social*. Education (pp. 9-28). UNESCO.
- Estepa, J. (2009). Aportaciones y retos de la investigación en la didáctica de las Ciencias Sociales. *Investigación en la escuela*, (69), 19-30.
- Gadamer, H. D. (1975). The Problem of Historical Consciousness. *Graduate Faculty Philosophy Journal*, 5 (1). 8-52.
- Gavaldà, A., y Pons, J. M. (2016). La práctica como base de la enseñanza de las ciencias sociales: un laboratorio para el grado de Educación Primaria. *Investigación en la Escuela*, (89), 1-13.
- Gómez, C. J., y Rodríguez, R. A. (2014). Aprender a enseñar ciencias sociales con métodos de indagación. Los estudios de caso en la formación del profesorado.

- sorado, en *Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 307-325. doi.org/10.4995 /redu.2014.5651
- González, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *Islas*, 45(138), 125-135.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista Pilar, L. (2014). Definiciones de los enfoques cuantitativo y cualitativo, sus similitudes y diferencias. En R. Hernández-Sampieri, C. Fernández-Collado y M.^a P. Baptista (Eds.), *Metodología de La Investigación* (pp. 1-20). McGrawHill Education.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista Pilar, L. (2014). El inicio del proceso cualitativo: planteamiento del problema, revisión de la literatura, surgimiento de las hipótesis e inmersión en el campo. En R. Hernández-Sampieri, C. Fernández-Collado y M.^a P. Baptista (Eds.), *Metodología de La Investigación*, (pp. 355-381). McGrawHill Education.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista, L. (2014). Diseño del proceso de la investigación cualitativa. En R. Hernández-Sampieri, C. Fernández-Collado y M.^a P. Baptista (Eds.), *Metodología de La Investigación* (pp. 468-506). McGrawHill Education.
- Levesque, S. (2008). *Thinking Historically. Educating Students for the Twenty-First Century*. University of Toronto Press.
- López, A., y Llul, J. (2017). Un análisis de los recursos didácticos empleados para el aprendizaje del tiempo histórico en los libros de texto de Educación Primaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 32(1), 71-91.
- López, P., y Fachelli, S. (2015). La encuesta. En P. López-Roldán y S. Fachelli, *Metodología de la Investigación Cuantitativa* (pp. 5-33). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Mirallés, P., Molina, S., y Ortuño, J. (2011). La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Educación Siglo XXI*, 1(29), 149-174.
- Pagès, J. (1989). Aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico. En J. Rodríguez (Ed.), *Enseñar Historia: Nuevas Propuestas* (pp. 107-138). Laia.
- Pagès, J. (1997). El tiempo histórico. En P. Benejam y J. Pagès (Coords), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (pp. 189-206). Horsori.
- Pagès, J., (1998). Líneas de investigación en didácticas de las Ciencias Sociales. En P. Bénejam, y J. Pagès, (Coord.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e historia en la Educación Secundaria* (pp. 209-226). Horsori.
- Pagès, J., y Santisteban, A. (2008). Cambios y continuidades: Aprender la Temporalidad Histórica. En M. A. Jara (Comp.), *Enseñanza de la Historia: Debates y propuestas* (pp. 95-127). Universidad Nacional de Comahue.

- Pagès, J., y Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cuadernos CEDES*, 30(82), 281–309.
- Rüsen, J. (2007). Memory, history and the quest for the future. En L. Cajani (Ed.), *History teaching, identities and Citizenship* (pp. 13-34). Trentham Books.
- Sánchez, F. V. (2013). Hacia la multiplicidad del espacio en la Historia. Relaciones entre el cambio social y los cambios en la disciplina en las últimas cuatro décadas. *Revista de Estudios Sociales*, 35(47), 39-50.
- Santisteban, A. (2007). Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (6), 19-29.
- Seixas, P., Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. En A. Sears y I. Wright (Eds), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (pp. 109-117). Pacific Educational Press.
- Svarzman, J. H. (2002). Enseñar procedimientos en Ciencias Sociales. *Historiagenda*, (núm. Extra), 1-12.
- Tonda, M. (2001). La construcción de nociones procedentes del medio. En E. M. Tonda (Ed), *La didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado de Educación Infantil*, 171-221. Universidad de Alicante.
- Torres, P. (2001). Epistemología del tiempo histórico. En P. Torres (Ed), *Didáctica de la historia y educación de la temporalidad: Tiempo social y tiempo histórico*, 147-206. UNED.
- Trepat, C. (1995). Aplicación de categorías temporales y de tiempo histórico, En C. Trepat (Ed.), *Procedimientos en Historia: Un punto de vista didáctico* (pp. 233-274). Graó.
- Vázquez, N. (2014). La vivencia del tiempo en las distintas etapas de la vida. En M. Blanchard, J. Campos, C. Esteban y P. Pazos (Eds.), *El tiempo, una cuestión siempre abierta* (pp. 48-51). Crítica.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 7ª ED.):

Levas Peláez, S., y Cabañero Martín, V. M. (2024). Experiencia educativa sobre el valor de las fuentes históricas para la conceptualización del tiempo histórico en tercer curso de Educación Primaria. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (51), 13-48.