

Tiempo histórico en educación secundaria: Un análisis de las nociones conceptuales y metodológicas de docentes de la Regional San José Norte, durante 2021 y 2022

**Historical time in Secondary Education: An Analysis of the
Conceptual and Methodological Notions of Teachers from the
San José Norte Region, during 2021 and 2022**

**Tempo histórico no ensino médio: uma análise das noções
conceituais e metodológicas de professores da região de San
José Norte, durante 2021 e 2022**

*Juan Carlos Naranjo Segura*¹

*Verónica Carrión Jiménez*²

*Alejandra Céspedes Cedeño*³

*Steven Ureña Bonilla*⁴

Fecha de recepción: 02/02/2023 • Fecha de aceptación: 13/03/2023

- 1 Costarricense. Magister en Derechos Humanos de Niñez y Adolescente por la Universidad de Costa Rica (UCR), campus «Rodrigo Facio», San Pedro Montes de Oca, Costa Rica. Docente e investigador en la Escuela de Formación Docente (UCR), campus central «Rodrigo Facio», San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica. Correo electrónico: juancarlos.naranjo@ucr.cr
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0908-4645>
- 2 Costarricense, Licenciada en la Enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica por la Universidad de Costa Rica (UCR), campus «Rodrigo Facio», San Pedro Montes de Oca, Costa Rica. Investigadora independiente. Correo electrónico: veronica.carrion@ucr.ac.cr
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2074-1506>
- 3 Costarricense, Licenciada en la Enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica por la Universidad de Costa Rica (UCR), campus «Rodrigo Facio», San Pedro Montes de Oca, Costa Rica. Investigadora independiente. Correo electrónico: maria.cespedes16@ucr.ac.cr
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7042-5299>
- 4 Costarricense. Licenciado en la Enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica por la Universidad de Costa Rica (UCR), campus «Rodrigo Facio», San Pedro Montes de Oca, Costa Rica. Investigador independiente. Correo electrónico: stevk123@hotmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2803-294X>

**Resumen:**

El presente artículo puntualiza los resultados de una investigación en donde se describieron y analizaron las nociones conceptuales y metodológicas sobre el tiempo histórico, de las personas docentes de estudios sociales de la Dirección Regional San José Norte, y su relación con el desarrollo de habilidades en sus estudiantes, durante el 2021 y 2022, a través de una metodología mixta. Se aplicó un cuestionario a 58 docentes en donde se identificó el dominio conceptual de veintiún conceptos ligados al tiempo histórico. Para poder indagar sobre las nociones metodológicas, se aplicó un cuestionario cualitativo a doce docentes y tres entrevistas semiestructuradas, información que se comparó con las observaciones de sus lecciones. Los principales resultados de la investigación fueron: el 89,2 % de docentes participantes en la investigación demostraron un dominio intermedio de los conceptos ligados al tiempo histórico. Por otra parte, se encontró un contraste entre el discurso de docentes, donde evidenciaron un dominio de las nociones metodológicas, con las lecciones. En estas últimas se observó menor claridad y un conocimiento deficiente de la metodología, predominando una didáctica desde una perspectiva de transmisión de contenidos y orientada, en gran medida, a la memorización y repetición. En conclusión, los niveles de dominio tanto conceptual como metodológico que presentan las personas docentes no son suficientes para determinar si es posible el logro del desarrollo de habilidades ligadas al tiempo histórico en el grupo de estudiantes.

Palabras claves: enseñanza de las ciencias sociales; Estudios Sociales; enseñanza de la historia; pensamiento histórico; tiempo histórico.

**Abstract:**

This article points out the results of an investigation in which the conceptual and methodological notions about historical time were described and analyzed by the Social Studies teachers of the San José Norte Regional Office, and their relationship with the development of skills in the students, during 2021 and 2022, through a mixed methodology. A questionnaire was applied to 58 teachers where the conceptual domain of twenty-one concepts linked to historical time was identified. In order to investigate the methodological notions, a qualitative questionnaire was applied to twelve teachers and three semi-structured interviews, information that was compared with the observations of their lessons. The main results of the research were: 89.2% of the teachers participating in the research demonstrated an intermediate command of the concepts linked to historical time. On the other hand, a contrast was found between the discourse of the teachers, where they showed a mastery of methodological notions, with the lessons. In the latter, less clarity and a deficient knowledge of the methodology were observed, predominantly a didactics from a content transmission perspective and oriented to a great extent to memorization and repetition. The main conclusion was that the conceptual and methodological mastery levels presented by teachers are not enough to determine if it is possible to achieve the development

of skills linked to historical time in the group of students.

Keywords: social science teaching; Social Studies; history teaching; historical thinking; historical time.



Resumo:

Este artigo aponta os resultados de uma investigação em que as noções conceituais e metodológicas sobre o tempo histórico foram descritas e analisadas pelos professores de Estudos Sociais da Delegacia Regional San José Norte e sua relação com o desenvolvimento de habilidades nos alunos, durante 2021 e 2022, por meio de metodologia mista. Aplicou-se um questionário a 58 professores onde se identificou o domínio conceptual de vinte e um conceitos ligados ao tempo histórico. Para investigar as noções metodológicas, foi aplicado um questionário qualitativo a doze professores e três entrevistas semiestruturadas, informações que foram comparadas com as observações de suas aulas. Os principais

resultados da pesquisa foram: 89,2% dos professores participantes da pesquisa demonstraram um domínio intermediário dos conceitos ligados ao tempo histórico. Por outro lado, foi encontrado um contraste entre o discurso das professoras, onde elas demonstraram domínio das noções metodológicas, com as aulas. Neste último, observou-se menos clareza e um conhecimento deficiente da metodologia, predominantemente uma didática na perspectiva da transmissão de conteúdos e orientada em grande parte para a memorização e repetição. A principal conclusão foi que os níveis de domínio conceitual e metodológico apresentados pelos professores não são suficientes para determinar se é possível alcançar o desenvolvimento de habilidades ligadas ao tempo histórico no grupo de alunos.

Palavras-chaves: ensino das ciências sociais; Estudos Sociais; ensino da história; pensamento histórico; tempo histórico.

Introducción

Dentro de la didáctica de la historia, el tiempo se presenta como un elemento fundamental para la comprensión de esta y, por ende, componente clave de una didáctica centrada en el desarrollo de habilidades. Precisamente, el proceso de formación de profesionales en educación, propiamente de la asignatura de Estudios Sociales, debería posibilitar la obtención de herramientas y estímulo al desarrollo de habilidades para comprender este concepto de gran importancia y, consecuentemente, los procesos históricos. Tal y como establecen los trabajos de [Pagés \(1999\)](#) y [Santisteban \(2010\)](#), se puede observar cómo docentes pueden adquirir habilidades tales como: una visión de carácter múltiple del tiempo,

una adquisición y asimilación de la cronología como categoría temporal necesaria, una distinción de cambios y continuidades, un análisis de las duraciones, ritmos y simultaneidades de los eventos históricos, junto al desarrollo de una conciencia histórica en donde es capaz de crear interrelaciones entre el pasado, presente y futuro, así como poder comparar, analizar e interpretar los distintos procesos históricos.

Por lo tanto, resulta de interés analizar el dominio de las nociones asociadas a este concepto y cómo estas se manifiestan en las estrategias didácticas de las personas docentes, en procura de valorar si posibilitan el estímulo de habilidades ligadas al manejo del tiempo histórico en el estudiantado, y la manera en que esto se realiza.

Otra de las razones para estudiar estos elementos es que se encuentran dispuestos en los programas de estudio del Ministerio de Educación Pública, en su apartado epistemológico. Por ello, se determinaron las nociones conceptuales y metodológicas del tiempo histórico en docentes de Estudios Sociales, en educación secundaria, de la dirección regional San José Norte y su influencia en los procesos de enseñanza.

Teoría referencial

Habilidades cognitivas del docente de historia

Al plantear el análisis de las habilidades cognitivas de docentes, Carretero y López (2009) argumentan que las personas expertas en cualquier área deben poseer un dominio de los conceptos, habilidades y características del área en específico. Ante esto, es fundamental comprender que quienes se dedican a la docencia deben tener distintas habilidades cognitivas donde combinen tanto la parte conceptual como la habilidad metodológica y procedimental, pues ambas permiten llevar los contenidos y habilidades hasta el estudiantado.

Habilidades del pensamiento histórico

Entre las principales habilidades que se plantean desde la didáctica de la historia, se ubica el pensamiento histórico. Vilar (2001) se refiere al pensar históricamente como una herramienta que posibilita la comprensión de la sociedad, y que no puede ser separada de sus dimensiones temporales. Pero destaca que estas dimensiones temporales no

son iguales para todos los actores, ya que existen diversas temporalidades, de ahí que se genere la capacidad de comprender los fenómenos sociales en la dinámica de sus secuencias. Dentro de las habilidades del pensamiento histórico, la más importante dentro de esta investigación es la referente a la conciencia histórico-temporal.

Conciencia histórico-temporal

Según Rösen (2012), esta es la habilidad básica para comprender el pensamiento histórico, lo define como una actividad mental para interpretar el pasado y así comprender el presente y crear expectativas del futuro. No obstante, desde la enseñanza de la historia son conceptos diferentes, porque mientras la memoria histórica es una reivindicación del pasado, la conciencia histórica utiliza distintos procedimientos para la construcción de la temporalidad y del cambio-continuidad, en un proceso que va del pasado al futuro (Santisteban, 2017).

De esta forma, Santisteban (2010) relaciona la conciencia histórico-temporal con la gestión y concepción que se tiene tanto del tiempo como del tiempo histórico, al identificar, como menciona Vilar (2001), la capacidad de diferenciar los tipos de tiempo, pues no son iguales para todos los actores. Ante esto, las categorías más importantes en el estudio de la conciencia histórico-temporal son la comprensión de la temporalidad humana, los conceptos de cambio-continuidad que se asocian con las nociones de progreso y complejidad de los hechos históricos y, principalmente, la idea del tiempo histórico como una herramienta para la obtención y construcción del conocimiento histórico. Por lo tanto, la gestión del tiempo se convierte en un poder que se relaciona con las competencias anteriores “a partir de la narración, la explicación histórica o la periodización. ... En la enseñanza de la historia debemos conectar el estudio del pasado y del presente con “el aprendizaje del futuro” (Santisteban, 2010, p. 42).

Tiempo histórico

En este sentido, Zuluaga (2005) explica que el término hace referencia a un intento de conceptualizar el tiempo, sobre el cual trabajan quienes se dedican a esta disciplina, a partir de hechos históricos. Desde esta concepción se muestra que no tiene que ser precisa y

obligatoriamente lineal, sino que la temporalidad de lo histórico habita en el cambio y hace de este la residencia de lo histórico. Este concepto adquiere un sentido propio, vinculado a unidades políticas y sociales de acción; a seres humanos concretos que actúan y sufren, a sus instituciones y organizaciones (Koselleck, 1993, citado en Uribe, 2016).

Este tiempo puede ser visto y dividido en tres categorías de análisis. Para Braudel (1949), el tiempo en el que son desarrollados los acontecimientos puede verse reflejado en un tiempo corto, determinado a la memoria de un presente inmediato al que pueden acudir las personas por un recuerdo, pero del que se olvidan los procesos y ritmos sociales más profundos. Una segunda categoría establecida por este autor es el tiempo medio, en donde la memoria histórica ya es muy débil o puede que haya desaparecido, por la extensa prolongación. En este lapso se han forjado la mayoría de los fenómenos históricos, cambios y retrocesos, además de presentar distintas escalas, desde la local a una internacional, debido a variados ritmos de sucesión. Por último, un tiempo largo, con mayor profundidad de análisis y causas que los dos anteriores, en donde se envuelven las condiciones pasadas y la sociedad, que involucra espacios y vínculos como la economía, las mentalidades, la religión, las costumbres, así como tendencias sociales y culturales.

A partir de ello se puede ver, como menciona Trepát (2006), la simultaneidad de duraciones, movimientos y cambios diversos que se dan en una colectividad, a lo largo del tiempo, con tres categorías distintas de análisis.

Nociones conceptuales: dominio de conceptos temporales en el profesorado

Santisteban (2017) establece una diferenciación importante entre la temporalidad humana y la temporalidad histórica; menciona que el principio del uso de conceptos temporales nace de la temporalidad humana y sus diferenciaciones entre pasado, presente y futuro. De esta forma, elementos como el lenguaje utilizado a la hora de abordar los elementos históricos, configuran un rol importante tanto en la enseñanza como en el aprendizaje de la historia.

Carretero et al (1997) señalan que el personal docente de ciencias sociales debe manejar el uso de los aspectos cronológicos como una

habilidad básica para comprender su materia y la historia en general. Esto, principalmente, porque en la adolescencia la comprensión de distintas nociones temporales no es muy clara para el estudiantado, por lo que las personas docentes necesitan un dominio de estas características temporales para la implementación de estrategias de enseñanza que profundicen en conceptos temporales, que acerquen al alumnado a las habilidades del pensamiento histórico y crítico.

Nociones metodológicas para la enseñanza de la habilidad del tiempo histórico

Una vez establecidas las categorías de dominio de las nociones conceptuales, relacionadas con el tiempo histórico, es necesario determinar la capacidad docente para fomentar las metodologías de enseñanza de estos tópicos dentro de sus respectivos planeamientos curriculares. Según [Pagés y Santisteban \(2010\)](#), la enseñanza del tiempo histórico debe seguir una serie de lineamientos metodológicos, en procura de un estímulo al desarrollo de habilidades en el estudiantado. De esta forma, el aprendizaje del tiempo histórico debe basarse en las relaciones entre pasado, presente y futuro, a nivel personal y social; parte fundamental para la conformación de una conciencia histórico-temporal. Por otro lado, deben cuestionarse las categorías temporales que se presentan como categorías naturales, cuando son construcciones sociales y, en esa misma línea, no debe enseñarse una sola periodización, encasillada y preestablecida, sino que se debe enseñar o crear en el alumnado la necesidad de periodizar de manera propia y personal. Además, estos autores establecen que la cronología debe enseñarse relacionada con una serie de conceptos temporales básicos, como el cambio, la duración, la sucesión, los ritmos temporales o las cualidades del tiempo histórico y, justamente, es necesario determinar, si dentro de las planificaciones, se relacionan uno o varios conceptos temporales.

Por tanto, si en el ejercicio docente se procura dicho estímulo al desarrollo de habilidades y un aprendizaje histórico valioso, este debe propiciar la generación de un conocimiento histórico concebido como un conocimiento discutible, producido en el tiempo; facilitar que el estudiantado asimile con mayor rapidez dentro del contenido problemático de la disciplina; poner en juego el concepto de objetividad frente al

manual o al texto historiográfico, así como ayudar a comprender cómo se construye la historia y el tiempo histórico, y facilitar el protagonismo estudiantil en su propia reconstrucción de la historia, (Pagés y Santisteban, 2010, pp. 285-298).

Metodología de la investigación

La investigación se acogió a un enfoque de tipo mixto, el cual se define como el “conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación que implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta...” (Hernández et al, 2014, p. 534). La identificación de las nociones conceptuales de esta población sobre el tiempo histórico y su categorización por niveles de dominio se realizó a través de una perspectiva cuantitativa; mientras que la descripción de las estrategias didácticas utilizadas y su análisis respectivo, en función de si evidencian conocimiento de nociones metodológicas sobre el tiempo histórico, así como la determinación de la manera en que en ellas se manifiesta el dominio de las nociones conceptuales y metodológicas sobre el tiempo histórico, todo ello se asentó en un enfoque cualitativo.

Ante la particularidad del enfoque pertinente para el desarrollo de la investigación, esta siguió un método explicativo secuencial, en donde, en una primera etapa se recolectaron y analizaron datos cuantitativos, seguida de otra en donde se efectuó lo mismo con los datos cualitativos. Precisamente, este tipo de método permite que los descubrimientos de ambas etapas se integren en la interpretación y elaboración del reporte del estudio (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 554), aspecto que resultó valioso para el desarrollo de esta investigación. Para llevarla a cabo se contó con tres técnicas de recolección de datos fundamentales. En primer término, un cuestionario de tipo cuantitativo, aplicado a 58 docentes de estudios sociales, a través del cual se identificaron sus nociones conceptuales sobre el tiempo histórico y los respectivos niveles de dominio. En segundo lugar, un cuestionario cualitativo desarrollado con doce docentes y una entrevista semiestructurada aplicada a tres docentes, a partir de las cuales se obtuvo la descripción de estrategias didácticas. Finalmente, una entrevista semiestructurada y tres observaciones no

participantes desarrolladas con las mismas tres personas, a partir de lo cual se determinó la manera en que las estrategias didácticas utilizadas manifestaron el dominio de las nociones conceptuales y metodológicas sobre el tiempo histórico.

Principales resultados

En relación con el **nivel de dominio de nociones conceptuales** sobre el tiempo histórico en docentes de estudios sociales, se aplicó el cuestionario a cincuenta y ocho personas docentes de la asignatura de los Estudios Sociales pertenecientes a la Regional de San José Norte, instrumento que contó con veinticinco preguntas y contempló veintiún conceptos relacionados con el tiempo histórico, para poder determinar si existe o no un manejo de las nociones y en qué nivel.

Precisamente, parte del cuestionario consultó sobre el nivel académico de las personas docentes y el carácter, ya sea público o privado, de la institución de educación superior y, finalmente, si durante su formación estudió el tiempo tanto como concepto y habilidad. Sobre ello se obtuvieron los siguientes resultados: 12,07 % Bachillerato, 67,24 % Licenciatura y 20,69 % posgrado de maestría, y en cuanto a tipo de institución en que se formaron, un 51,72 % lo hizo en una pública, 32,76 % en privada y un 15,52 % de forma mixta. En cuanto al estudio del tiempo histórico 77,59 % lo estudiaron, mientras que un 22,41 % no.

Con respecto a los veintiún conceptos asociados al tiempo histórico, para cada uno se planteó, en forma de pregunta, casos específicos, con tres opciones de respuesta: “Muy de acuerdo”, “De acuerdo” y “Muy en desacuerdo”, la respuesta correcta podía variar entre “el muy de acuerdo” y “muy en desacuerdo”, mientras que el “de acuerdo” constituía una opción parcialmente correcta siempre y cuando la opción válida fuera el muy de acuerdo. Por tanto, los niveles de dominio se establecieron con base en la cantidad de puntos obtenidos por cada respuesta correcta, otorgando 2 puntos por cada acierto, distribuido de la siguiente manera:

Tabla 1*Niveles de dominio de los conceptos ligados al tiempo histórico*

Nivel	Rango de puntos
Inicial	0-13
Intermedio	14-27
Avanzado	28-42

Fuente: Elaboración propia.

No obstante, dada la gran cantidad de personas ubicadas en un nivel intermedio, se observó que en esta categoría se generó una subdivisión, de manera que hubo personas que evidenciaron un nivel intermedio, pero muy cercano a la inicial, con un puntaje que iba entre los 14 y 17 puntos, otras en un nivel totalmente intermedio, entre 18 y 24 puntos y, finalmente, uno cercano al avanzado, con un puntaje entre los 25 y 27.

Las preguntas abarcaron los siguientes conceptos: **periodización, temporalidad histórica, sucesión, cronología, continuidad, ruptura, estructura, decadencia, progreso, acontecimiento histórico, coyuntura, sincronía, diacronía, cambio histórico, causalidad, permanencia, secuenciación, empatía histórica**. Además, se incluyó terminología ligada a las duraciones del tiempo, tal como: **duración corta, duración media, larga duración**. Tomando como referencia las respuestas y los aciertos en los veintiún ítems se realizó una división para determinar su nivel de dificultad, siendo el uno el que presentó mayor dificultad y el veintiuno el más sencillo, como lo es mostrado en la siguiente Tabla 2:

Tabla 2*Clasificación de las preguntas por concepto y nivel de dificultad*

Número	Concepto	Nivel de dificultad
1	Sincronía	Difícil
2	Cronología	Difícil
3	Acontecimiento	Difícil
4	Temporalidad histórica	Difícil
5	Duración media	Difícil
6	Corta duración	Difícil
7	Cambio	Difícil
8	Decadencia	Intermedio
9	Progreso	Intermedio
10	Coyuntura	Intermedio
11	Permanencia	Intermedio
12	Periodización	Intermedio
13	Estructura	Intermedio
14	Empatía histórica	Intermedio
15	Diacronía	Fácil
16	Larga duración	Fácil
17	Continuidad	Fácil
18	Secuenciación	Fácil
19	Causalidad	Fácil
20	Sucesión	Fácil
21	Ruptura	Fácil

Fuente: Elaboración propia a partir de Blanco (2008).

Esta categorización fue contrastada por la realizada en una de las investigaciones de Rafael Blanco (2008), quien también construyó una clasificación sobre la dificultad conceptual tomando como punto de partida, además de la teoría ligada al tema, los resultados obtenidos de la población que participó en su proyecto.

Blanco (2008) establece como conceptos de difícil comprensión: **sincronía, temporalidad histórica, duración media, coyuntura, estructura, diacronía, causalidad**. En el nivel intermedio establece conceptos como: **cambio, decadencia, progreso, periodización, permanencia, empatía histórica, secuenciación y ruptura**. Mientras que para el nivel inicial destacan: **larga duración, continuidad y sucesión**. Esto deja ver similitudes, pero también diferencias considerables con los resultados obtenidos en esta investigación.

Para el análisis de los datos del cuestionario, se estableció una categorización de las respuestas según el nivel de dominio de cada uno de los conceptos reflejado en cada pregunta. Para facilitar su análisis, se otorgó a cada respuesta correcta un valor de dos puntos, la opción “de acuerdo” daba un punto, solo cuando la respuesta correcta era “muy de acuerdo” (pues constituía una respuesta parcialmente correcta” y las incorrectas equivalen a cero puntos).

Los datos obtenidos de las 58 personas participantes colocaron en un nivel intermedio al 86,20 % de esta población, mientras que, tanto en el nivel inicial como en el avanzado, se ubicó a un 6,9 %. De 50 docentes que se ubicaron en el nivel intermedio, un 38 % (19 participantes) se ubicó muy próximo a un dominio inicial. El 12 %, que corresponde a seis docentes, muy cerca de posicionarse con un dominio avanzado, y el restante 50 % se ubicó en niveles totalmente intermedios.

A partir de estos resultados, se evidenciaron patrones de respuesta fundamentales de resaltar. En primer lugar, todas las personas ubicadas en un nivel inicial obtuvieron solo respuestas incorrectas en gran cantidad de los ítems (nueve en total), mientras que para el resto de las preguntas obtuvieron mayoritariamente respuestas parcialmente correctas. Por tanto, fueron muy pocos los aciertos para esta población.

El poco manejo que estos grupos docentes manifestaron sobre las nociones conceptuales del tiempo histórico adquiere mayor sentido si se analizan de forma integral los datos obtenidos. En esta línea, las nueve interrogantes que solo tuvieron respuestas incorrectas responden a aquellas cuya afirmación válida era “muy en desacuerdo” y cabe resaltar que el cuestionario contó con diez preguntas de este tipo. Esto representa un punto de gran valor, puesto que se deduce que entre esta población

existe dificultad para identificar la afirmación válida cuando en esta se requiere posicionarse de forma opuesta a una premisa ya planteada.

No obstante, conforme se avanza de nivel se puede observar cómo cada vez más participantes de cada grupo responden de forma correcta este tipo de ítems, hasta llegar al avanzado en donde, además de evidenciar relativamente pocas respuestas erróneas, hubo también más preguntas correctas que parcialmente correctas. De esto se deduce una mayor seguridad y conocimiento al poder validar totalmente, o contradecir, una premisa establecida.

Ante estos datos, adquiere particular relevancia la subdivisión sobre habilidades cognitivas que deben tener las personas docentes de historia, planteada por autores como [VanSledright y Limón \(2006\)](#), y, [Carretero y López \(2009\)](#), quienes resaltan la diferenciación entre conocimiento conceptual (de primer y segundo orden) y procedimental.

De esta forma, el manejo integral de este tipo de conocimientos ciertamente puede incidir en profesionales con habilidades cognitivas propicias para enseñar la historia, puesto que esto va más allá de explicaciones relacionadas al “qué”, “dónde”, “cuándo”, y “cómo” de la historia, aspectos que pueden asociarse a elementos memorísticos, narrativos o descriptivos y que constituyen conocimientos conceptuales de primer orden. Si bien, las anteriores nociones son de suma importancia y valor, lo cierto es que también es necesario sobrepasarlas y acudir al tipo de conceptos e ideas que, según estos autores, los investigadores imponen sobre el pasado para interpretarlo y así darle sentido, es decir, los metaconceptos, relacionados con las concepciones epistemológicas sobre la historia ([VanSledright y Limón, 2006](#); [Carretero y López, 2009](#)). Estos constituyen los denominados conocimientos conceptuales de segundo orden.

Precisamente, tal como lo afirma Santisteban, las tipologías de los conceptos temporales son diversas. Algunos conceptos son conocimientos específicos, tales como cronología, década, periodización, mientras que otras son instrumentos conceptuales que sirven para acceder a otros conocimientos históricos (revolución, ciclo, decadencia...). Por tanto, el aprendizaje de la historia requiere de una construcción progresiva de estructuras conceptuales temporales cada vez más complejas ([2007, p. 89](#)).

Lo anterior reafirma la importancia de abordar los conceptos temporales desde perspectivas que atiendan a su complejidad y posibilidad

de construir a través de ellos una conciencia histórico-temporal: una de las cuatro competencias primordiales del pensamiento histórico. Precisamente, desde esta perspectiva se posicionó la construcción del cuestionario aplicado para esta sección, pues no hubo preguntas que solicitaran una definición textual de un término dado, o la descripción de un proceso en relación a personajes, fechas o datos concretos, sino que se acudió a la utilización de interrogantes que condujeran al razonamiento, interpretación, cuestionamiento, análisis, abstracción, y atención al detalle de aspectos ligados a la temporalidad en su dimensión histórica.

Por tanto, a partir de los datos propiciados por los sujetos participantes que obtuvieron mejores resultados en un cuestionario de este tipo, se deduce que puede constituir una población con estas habilidades más desarrolladas y con mayor cercanía al dominio de conocimientos conceptuales de segundo orden del tiempo histórico.

Por otra parte, con el instrumento se procuró conocer si el tipo de formación académica influyó en el nivel de dominio alcanzado por la población participante. En esta línea, dentro del nivel inicial, donde se ubicó el 6,9 % de las personas participantes, la mitad indicó haber recibido formación sobre el tiempo histórico dentro de sus universidades formadoras y la otra mitad, expresó no haber recibido ninguna formación previa. En el nivel intermedio, en el cual se ubicó el 86,20 % del total de docentes categorizados en tal nivel, un 84 % indicó sí haber recibido formación, mientras que el restante 16 % manifestó no haber adquirido conocimientos previos. En cuanto a la categorización de “avanzado” en donde se ubicó el restante 6,9 % de las personas participantes, un 25 % indicó haber recibido formación en temáticas ligadas al tiempo histórico a lo largo de su transcurso universitario, mientras que el restante 75 % indicó no haber recibido temas relacionados con este aspecto. Ante estos resultados, se observa que este no fue un factor determinante para la determinación de un nivel de dominio específico.

Con respecto al nivel académico, los resultados obtenidos fueron los siguientes: del 6,9 % de docentes que conformaron el nivel de dominio inicial, un 25 % posee posgrado de maestría y el restante 75 % licenciatura. Sobre el intermedio, el cual concentró el 86,20 % de las personas participantes, su distribución se organizó de la siguiente manera:

Tabla 3*Niveles de dominio de conceptos y grado académico de formación*

Nivel	Porcentaje de personas docentes que se encuentran dentro de la categoría	Grado académico		
		Maestría	Licenciatura	Bachillerato
Cercano al inicial	38%	15,8%	68,4%	15,8%
Intermedio	50%	20%	68%	12%
Cercano al avanzado	12%	50%	33,3%	16,7%

Nota: Elaboración propia a partir del cuestionario aplicado a personas docentes de la Regional San José Norte.

Finalmente, llama la atención que la totalidad de personas ubicadas en un nivel avanzado tengan como titulación máxima la licenciatura, mientras que los grados académicos superiores, por ejemplo, quienes poseen maestría, se encuentran en la base en el grado inicial e intermedio.

Sumado a esto, se observó cómo el contacto con el pensamiento histórico dentro del proceso de formación universitaria no posee relevancia con el dominio de este, ya que personas que indicaron no haberlo recibido en la universidad se encuentran en categoría avanzada y sus opuestos que sí recibieron acceso a esta temática en educación superior se ubican en la categoría inicial e intermedia.

En cuanto a la institución formadora de los sujetos participantes, sí se demuestran una influencia muy marcada, tanto a nivel público como privado, Dentro del nivel inicial, que concentró el 6,9 % del total de participantes, un 25 % obtuvo su formación en universidad pública, 50 % en instituciones privadas, mientras que el otro 25 % de forma mixta, es decir, que obtuvo su bachillerato en un tipo de institución y la licenciatura en otra.

Para el 86,20 % de docentes ubicados en nivel intermedio, se halló que un 56 % proviene de universidad pública, 30 % de instituciones privadas y 14 % optó por una opción mixta. Por tanto, hay una mayor presencia de docentes formados en universidad pública en este estrato

de la división. El nivel avanzado, equivalente al 6,9 % de quienes participaron, 25 % se formó en universidad pública, 50 % en universidades privadas y el otro 25 % de forma mixta, evidenciando datos iguales a los obtenidos para el nivel inicial. Dado que dentro de los 3 niveles se ubicaron docentes de ambos tipos de instituciones, se determinó que esta categoría no representó gran relevancia en cuanto a la diferenciación de dominio conceptual.

En cuanto al **dominio metodológico del tiempo histórico**, se aplicó un cuestionario cualitativo a doce personas docentes y una entrevista semiestructurada a tres de estas personas. Los resultados representan el análisis de las estrategias didácticas en los procesos de enseñanza, para indagar si se expresó, a partir de las descripciones de las estrategias didácticas utilizadas por esta población, conocimiento de las nociones metodológicas aplicables al desarrollo de la habilidad del tiempo histórico.

Tal como lo establece el [Ministerio de Educación Pública \(en adelante MEP\) \(2016\)](#), la asignatura Estudios Sociales debe darse desde un enfoque constructivista, en donde se explique el presente tomando como referencia el pasado y haciendo proyecciones del futuro, además de esto, una historia crítica que permita construir conocimientos complejos que haga pensar al estudiantado de una manera histórica. Estos elementos son propuestos dentro de su marco epistemológico, tomando aportaciones de autores como: [Santisteban \(2005, 2017\)](#), [Pagés \(1989\)](#), [Prats \(2000\)](#), [Garrido \(2002\)](#) y [Carretero \(1997\)](#), claves en esta investigación.

Como se puede observar, el MEP apuesta por docentes con habilidades educativas que se adapten a las condiciones planteadas anteriormente, es decir, con dominio de habilidades propias del pensamiento histórico. Precisamente este tipo de elementos son los que se procuraba ver reflejados en las preguntas del cuestionario, enfocadas en las actividades y recursos didácticos más utilizados por el personal docente, y las restantes se dirigen a la frecuencia con la que incorporan diversos elementos en el desarrollo de sus lecciones, cuyas opciones de respuesta eran “siempre”, “casi siempre”, “algunas veces”, “pocas veces” y “nunca”. Quienes lo contestaron se denominaron (PE) persona educadora.

Este instrumento se enfocó en primera instancia en la importancia de que el estudiantado posea un buen manejo de la temporalidad, incluyendo una interrogante al respecto, la cual todas las PE respondieron de forma afirmativa, complementado con la segunda pregunta que solicitaba justificar esta afirmación, en donde se obtuvieron respuestas relacionadas con lograr una mejor vinculación pasado, presente y futuro y, con esto, alcanzar la mejor comprensión de los temas dentro del estudiantado.

Las tres preguntas siguientes enfatizaron en la labor docente sobre las actividades didácticas utilizadas, la frecuencia con que involucran conceptos temporales en sus clases y planeamientos, así como el hecho de si abordan los acontecimientos de carácter histórico de manera aislada o de una forma vinculativa. Destacan las líneas de tiempo, esquemas, resúmenes, análisis de fuentes y algunos elementos de carácter tecnológico.

Posteriormente, se les presentó a las PE un listado de estrategias didácticas, en donde el grupo de participantes clasificaron las técnicas que usan con mayor frecuencia, los resultados fueron el empleo, en primer lugar, de **líneas de tiempo**, **exposiciones** y **esquemas**, seguidas por **libro de texto**, **cuestionario** y **estudios de caso**, con menor cantidad de votos las **dramatizaciones** y **estrategias lúdicas** para quedar en el menos votado la **resolución de problemas**.

Otra de las interrogantes les solicitó enumerar en una escala del 1 al 5, una serie de estrategias didácticas, siendo 1 la más utilizada y 5 la de menor uso, ante esto la estrategia menos empleada correspondió a la **resolución de problemas**, seguido por **estudios de caso** y **proyectos** con los mismos votos para finalizar con **exámenes** y **cuestionario** como las más usadas.

Con respecto a la frecuencia con que el personal docente explica los conceptos relacionados a la temporalidad histórica, se obtuvieron como resultados: tres de las personas docentes indicaron que siempre los explican, cinco casi siempre y los cuatro restantes algunas veces. [Pagés y Santisteban \(2010\)](#) resaltan la importancia no solo del manejo conceptual, sino también de su explicación al estudiantado como forma de acercarle estos conceptos.

Las entrevistas, por su parte, permitieron profundizar en las estrategias didácticas utilizadas por los tres docentes en el abordaje de las temáticas de carácter histórico, al indagar aspectos como las metodologías de enseñanza empleadas, los recursos, actividades de mediación y evaluación.

De lo anterior, destacó que las tres personas docentes entrevistadas poseen conocimiento sobre las estrategias didácticas relacionadas al tiempo histórico, lo cual se reflejó dentro de la descripción de la metodología empleada para desarrollar las clases. No obstante, afirmaron encontrarse con situaciones en donde los conocimientos no son totales, y otras en que el tiempo y los recursos no permiten una igualdad de condiciones para poder aplicarlo. Por tanto, se infiere que hay cierto dominio sobre la metodología de las estrategias de carácter curricular dentro de los espacios relacionados con el tiempo histórico.

Con respecto a los recursos y materiales didácticos utilizados, se encontraron tres grupos. El **primero** en donde destacaron los materiales tradicionales, tales como: pizarra, libro de texto, separatas, lecturas, guías de preguntas e infografías. Un **segundo** grupo integrado por materiales audiovisuales: videos, películas y documentales, y un **último** grupo de herramientas tecnológicas, principalmente aquellas que integren el uso de las TIC, plataformas como Zoom y presentaciones Power Point.

En cuanto a las estrategias de evaluación en las descripciones dadas por estas personas docentes, se evidenció una búsqueda porque esta no se centre únicamente en el conocimiento de contenidos, si no que permitan el desarrollo de competencias y habilidades. En cuanto a los utilizados con mayor frecuencia por los participantes estuvieron los estudios y resoluciones de casos, exámenes, proyectos, cuestionarios e investigaciones.

Además, en las entrevistas semiestructuradas se mencionó la implementación de las Guías de Trabajo Autónomo (GTA) y los Instrumentos de Evaluación Sumativa (IES), así como la evaluación desde la construcción de mapas cognitivos. En este sentido, incluyeron los esquemas, cuadros comparativos y líneas del tiempo, en búsqueda de que el estudiantado desarrolle una capacidad de síntesis y de ubicación con las temáticas temporales. Por último, [Carretero y López \(2009\)](#)

también recalcan la importancia de evaluar el desarrollo de estas habilidades por medio de la construcción de modelos de interpretación de un evento dentro de su contexto histórico, elaboración de argumentos, realización de investigaciones y producción de documentos. Los tres docentes entrevistados presentaron críticas a la evaluación tradicional, y comentaron sobre la preferencia de una evaluación formativa sobre una sumativa, ya que esto permite al estudiante explorar, investigar y desarrollar su creatividad.

En cuanto al conocimiento de las personas docentes sobre nociones metodológicas basadas en estrategias evaluativas, se observó la capacidad de mencionar una gran variedad entre las consideradas más tradicionales con el formato sumativo y la implementación del tipo formativo. Resultó interesante la inconformidad con las formas de evaluación más “tradicionales” y de tipo memorístico, reconociendo que no son las más efectivas para el desarrollo de habilidades y que también son menos atractivas para los grupos de estudiantes.

No obstante, al consultar a las personas docentes, en las entrevistas acerca de si consideran que sus actividades de mediación y evaluación contribuyen al desarrollo de habilidades relacionadas al tiempo histórico destacó que, aunque esta sí es una categoría mencionada por las personas docentes, no en todos los casos parece ser primordial dentro de su categorización de análisis de los temas ante el estudiantado.

Para el análisis de resultados, un aspecto fundamental para la valoración sobre el conocimiento de las nociones metodológicas que permitan el desarrollo de habilidades ligadas al tiempo histórico tiene que ver con la percepción de estas personas sobre la enseñanza de la historia y, por consiguiente, sus propuestas didácticas. Para determinar nociones del dominio metodológico, se construyeron las siguientes categorías para el análisis de la información:

La **primera categoría** es la relación pasado, presente y futuro que, con respecto a las respuestas de los sujetos participantes, permitió inferir un conocimiento respecto a cómo enseñar la historia, desde una perspectiva donde esta no sea vista solo como una revisión del pasado, sino que el estudiante desarrolle habilidades para vincular diversos períodos, mayoritariamente el pasado y el presente. No obstante, el futuro casi no fue tomado en consideración, el cual, tal y como lo menciona

Santisteban (2010), constituye un elemento central en la construcción de la conciencia histórico-temporal.

La **segunda categoría** es la enseñanza de la periodización, Los datos obtenidos dejaron ver que, en apariencia, el grupo de docentes participantes puede tener un posicionamiento sobre la periodización cercano a lo que las conceptualizaciones expuestas previamente establecen, precisamente, esta situación puede confirmarse a través de la descripción de sus actividades de mediación. Estas personas evidenciaron cierta noción de periodización al contemplar la importancia de que sus estudiantes pueden ubicarse en un contexto determinado; sin embargo, mayoritariamente, sigue siendo vinculada desde una perspectiva sucesoria.

Una **tercera** categoría enfocada en la aplicación de conceptos temporales se encargó en consultarles a las personas docentes la frecuencia con que explica al estudiantado los conceptos relacionados con temporalidad, en donde todas las personas participantes manifestaron no realizarlo nunca o hacerlo muy pocas veces. Sobre este punto, en las respuestas de las entrevistas fue posible determinar cierta limitación y falta de fundamentación teórica, al entrar en detalle o consultar, de forma específica, sobre conceptos ligados a la temporalidad histórica.

La **siguiente categoría** enfatizó en la relación de conceptos sobre el tiempo histórico, ya que esto es fundamental para un aprendizaje significativo del tiempo histórico, como lo menciona **Pagés y Santisteban (2010)**. Durante las entrevistas, en la descripción de las estrategias didácticas utilizadas por la población participante, se observó la relación entre conceptos como sincronía, diacronía, imaginación y empatía histórica, causalidad, periodización, secuenciación, sucesión y cronología; fue posible poder extraer relaciones entre estos, Por tanto, se infiere, a partir de las declaraciones analizadas, que el diseño y aplicación de este tipo de estrategias didácticas sí responde a un conocimiento sobre nociones metodológicas aplicables al tiempo histórico, pero muy generalizado.

Como **última categoría**, se postuló la comprensión de la historia como un proceso, abordado tanto en el cuestionario cualitativo como en la entrevista. En los datos recolectados se observó que la población participante es consciente de la importancia del abordaje de la historia desde esta perspectiva. Además, describieron la aplicación de técnicas

didácticas, recursos y materiales, así como estrategias de evaluación guiadas por tal propósito.

Con respecto al uso y acercamiento de estudiantes a las fuentes históricas, la investigación demuestra que, a pesar de las críticas, una de las fuentes secundarias más utilizadas es el libro de texto, existe una utilización de documentales que presentan tanto material primario como secundario, lo cual no permite una interpretación por la parte estudiantil.

Finalmente, la investigación contrastó la información obtenida en el dominio conceptual y metodológico de la población participante con su **manifestación en el ejercicio docente**, particularmente en las estrategias didácticas. Para ello, la información se ordenó en cuatro categorías de análisis, a saber: 1. La inclusión de conceptos, términos y lenguaje ligados al tiempo histórico, 2. La presencia en las actividades de mediación de elementos relacionados con esta habilidad, 3. El uso de recursos que fomenten la habilidad y 4. El tipo de evaluación empleada y su relación con el fomento de la habilidad. Tales subcategorías fueron abordadas tanto en la aplicación de las entrevistas semiestructuradas como en las observaciones no participantes.

Con respecto a los resultados de las entrevistas semiestructuradas, sobre la categoría **conceptos, términos y lenguaje ligados al tiempo histórico**, las personas participantes reconocieron no siempre tener la oportunidad de incluirlos directamente en sus lecciones, justificado en gran medida por cuestiones de tiempo y por la prioridad al abordaje de conceptos propios de la temática respectiva. Sin embargo, manifestaron su importancia a la hora de construir sus planeamientos.

Sobre las **actividades de mediación**, estas personas destacaron su inclinación por actividades que incentiven la participación activa de estudiantes, por medio de actividades como dramatizaciones, creación de videos, entre otras, además del deseo de una de ellas de incorporar un mayor acercamiento a fuentes historiográficas. Respecto a los **recursos que fomenten la habilidad**, las personas entrevistadas rescataron la relevancia de que los recursos vayan más allá de la transmisión de contenidos, y manifestaron su gusto por la incorporación de recursos audiovisuales y tecnológicos. Esto, sin dejar de lado aquellos considerados más tradicionales, pero como apoyo para procesos analíticos. Finalmente, sobre el **tipo de evaluación utilizada para el fomento de la habilidad**,

rescataron la utilización de evaluaciones formativas, donde puedan indagar si el estudiantado comprendió las temáticas, generalmente mediante discusiones grupales sobre estas.

Para cotejar la información de las entrevistas, se realizaron observaciones no participantes a tres docentes durante sus lecciones de contenidos de historia. La **primera persona docente** observada (PD #1) trabajó con un grupo de décimo año, específicamente en el tema de la Guerra Fría. A lo largo de las lecciones analizadas, el abordaje de esta temática lo hizo en primer lugar mediante una línea del tiempo que permitió conectar los hechos del período posterior a las guerras mundiales con el conflicto en cuestión y, posteriormente, una lluvia de ideas grupal sobre los conocimientos previos respecto al tema. En segundo lugar, recurrió a la explicación propiamente de la temática, para lo cual utilizó una técnica expositiva, complementada con una presentación en Power Point y el libro de texto, que abrió espacios para la participación de estudiantes. Sumado a ello, incluyó un video foro, a partir de la visualización de un documental sobre el conflicto, solicitando al estudiantado tomar nota de aspectos en concreto, para luego realizar una separata sobre la definición de Guerra Fría, sus antecedentes, causas, manifestaciones y consecuencias. Tal actividad fue evaluada de forma grupal y el cierre de la temática se efectuó utilizando noticias que evidenciaran la influencia de ese conflicto en la actualidad.

La **segunda persona docente** (PD#2) cuyas lecciones fueron valoradas abarcó una temática de séptimo nivel, referente a la historia antigua de América, específicamente sobre el período neolítico. Para abordarlo inició con un pequeño repaso sobre el período anterior y destacó una serie de conceptos asociados al tema, actividad seguida por la proyección de un pequeño video sobre el período en cuestión en donde solicitó a sus estudiantes extraer unos puntos clave. Posterior a ello, realizó una lluvia de ideas respecto a los puntos previamente asignados. Además, incluyó la búsqueda de imágenes y términos relacionados con el tema como una de sus técnicas para tratarlo y, recurrió en gran medida al libro de texto como soporte de las lecciones, pues la mayor parte del tiempo el grupo de estudiantes estuvo realizando ejercicios de este recurso, sin mediación docente para el entendimiento de la temática.

Por otra parte, **la tercera persona docente (PD#3)** abordó el tema de la crisis de 1929 y la Gran Depresión de 1930, específico para el nivel de décimo año. Para su abordaje, realizó una lectura grupal del contenido del libro de texto sobre la temática, complementada con su explicación teórica. Posteriormente, asignó la realización de ejercicios presentes en este recurso y envió un documental a la plataforma utilizada por la institución, el cual cada estudiante podía observar de forma individual. En otro momento, hizo un repaso de los contenidos abordados y asignó más prácticas del libro de texto, en lo cual no hubo mucha mediación de su parte. Finalmente, solicitó realizar un ensayo sobre los acontecimientos más relevantes y que más llamaron su atención del documental compartido.

Una vez recopilada esta información, se analizó **la manifestación del dominio conceptual**, ligado a la inclusión de conceptos, términos y lenguaje relativo al tiempo histórico. La aplicación del cuestionario permitió identificar que las tres personas participantes, sobre quienes se profundizó a lo largo de la investigación, alcanzaron un nivel de dominio intermedio, dos de ellas –PD#1 y PD#2– muy cercano a uno más bien inicial. Sin embargo, más allá de la identificación de una serie de conceptos, la relevancia radica en cómo estos son integrados en las estrategias didácticas, y, por ende, procesos de enseñanza, de manera que posibiliten y estimulen el desarrollo de habilidades en el estudiantado, en este caso el manejo del tiempo.

De esta forma, para el análisis de esta subcategoría se establecieron dos criterios fundamentales para valorar en las observaciones. El primero de ellos referente a si estas personas realizaron una **introducción conceptual sobre elementos relacionados al tiempo histórico**, lo cual confirmó lo expuesto por estos grupos participantes a lo largo de sus entrevistas, referente a que no es algo que incorporen de forma explícita en el desarrollo de sus lecciones. En cambio, se priorizaron los conceptos relacionados específicamente con los contenidos por abordar. Esto presenta un alejamiento a lo propuesto por **Prats y Santacana (2001)**, quienes establecen la importancia de que las personas docentes combinen sus conocimientos conceptuales del tiempo histórico con los metodológicos, como una forma de que el estudiantado pueda acercarse de mejor manera a la forma en la cual se construyen

los conocimientos relacionados a la historia y el tiempo histórico (Pagés y Santisteban, 2010).

El otro criterio que se consideró, y del cual fue posible generar mayor análisis, fue el orientado hacia la **presencia de elementos conceptuales relacionados con el tiempo histórico a lo largo de las lecciones**. En esa línea, PD#1, si bien fue quien obtuvo el puntaje más bajo a partir del cuestionario para definir el nivel de dominio, utilizó estrategias que, pese a que puedan ser catalogadas como tradicionales, le posibilitaron establecer relaciones con otras realidades y con otras temporalidades, así como la incorporación de conceptos ligados a la visualización de la historia como un proceso y no como una serie de eventos aislados y sin interconexión entre sí. Por ejemplo, la utilización de líneas del tiempo, video foro y noticias de actualidad, y el sentido que les otorgó involucran el uso de conceptos como causalidad, secuenciación, cambio, continuidad, sincronía, diacronía y duración media. Justamente algunos de estos conceptos fueron los que logró identificar de manera correcta en el cuestionario, lo cual deja ver que el manejo conceptual que posee sí procura integrarlo en sus lecciones, desde dimensiones temporales diversas. No obstante, se trata de acciones limitadas, pues no trascendieron tampoco a un intento de que el estudiantado adquiriera un rol protagónico en la construcción de su aprendizaje.

Para el caso de PD#2 solo una de sus lecciones ofreció cierta variedad de actividades y recursos a partir de las cuales valorar la terminología conceptual que puede estar incorporando y si responde a una manifestación del nivel de dominio alcanzado. En este caso, las estrategias didácticas incorporadas se centraron en destacar las fechas de inicio y final del período en estudio, ligado a la noción tradicional de periodización, conocer la secuencia entre ese y el periodo anterior y describir características clave, lo que deja ver un énfasis hacia una perspectiva cronológica y lineal, que no trasciende al abordaje de otras temporalidad, y, un tratamiento de la temática centrado en la descripción y transmisión de contenidos y no en el análisis y consecuente desarrollo de habilidades. Las demás lecciones evidenciaron falta de planificación respecto al tipo de habilidades que podrían estimular y solo se limitaron a una asignación de ejercicios del libro de texto sin mediación docente, sin intento de desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje analíticos,

y en donde el estudiantado pueda adquirir las habilidades y competencias necesarias para el manejo del tiempo histórico.

Finalmente, la persona docente #3 mostró una contradicción entre el nivel de dominio conceptual alcanzado y las estrategias didácticas que plantea para el desarrollo de sus lecciones. Fue precisamente quien alcanzó un puntaje más alto, identificando de forma correcta la mayoría de los conceptos, además que logró identificar algunos que según una clasificación establecida por Blanco (2007) requieren de operaciones temporales más complejas a aquellas relacionadas con el entorno cotidiano, y en cambio su comprensión solo se logra con un aprendizaje específico continuado, dentro de los cuales se ubican permanencia, secuenciación, continuidad, empatía y cambio. No obstante, la observación de la realidad educativa no demostró este nivel de dominio ni que el desarrollo de habilidades constituyera una prioridad para esta persona, pues si bien se utilizaron técnicas y recursos que pueden resultar valiosas para la comprensión histórica, como los documentales y la elaboración de ensayos, no hubo mediación docente para un abordaje más claro. Además, tampoco se realizó alguna vinculación con temas del presente, relegando la temática a un contenido aislado.

En cuanto a las **nociones metodológicas** relacionadas con la habilidad del tiempo histórico, durante las observaciones realizadas, las personas docentes utilizaron distintas estrategias como **clases magistrales, lectura y ejercicios del libro de texto, líneas del tiempo, video foros, comentarios de noticias y ensayos**; sin embargo, en ninguna de las ocasiones explicaron los objetivos de las estrategias aplicadas. Esto, debido a que se concentraron en explicar las instrucciones de la actividad y los contenidos. A pesar de que algunas personas docentes lograran presentar cierto nivel de claridad a la hora de aplicar las estrategias, este no fue un elemento constante en las observaciones realizadas hasta el punto de que algunas de las lecciones fueron percibidas como improvisadas.

Otro aspecto relevante en este sentido tiene que ver con la relación de las actividades empleadas con el abordaje del tiempo histórico. Entre ellas, las que contribuyen con el establecimiento de relaciones del pasado, presente y futuro, la construcción de periodizaciones diversas (Prats y Santacana, 2001), la comprensión de la historia como un proceso donde los hechos no se estudien de manera aislada, se problematicen los

contenidos y el estudiantado sea capaz de construir sus propias explicaciones (Santisteban, 2010).

La implementación de diversas técnicas también facilitó que las personas docentes desarrollaran lecciones que tenían una secuencia lógica y articulada de los contenidos al principio de su abordaje, al incluir actividades introductorias como **lluvias de ideas, líneas del tiempo y vídeos**, seguidas por sus explicaciones. Sin embargo, esta tendencia no se mantiene hacia el cierre de las lecciones donde se concentraron, principalmente, en la **asignación de ejercicios del libro de texto y en guías de preguntas y ensayos**.

En cuanto a la habilidad de las personas docentes de comprobar que sus grupos de estudiantes comprendieran los contenidos, concentraron sus esfuerzos en corroborar que no estuviesen desorientados con las actividades y contenidos y que fuesen capaces de finalizar los ejercicios asignados. Por lo tanto, no en todos los casos estas valoraciones, por parte de las personas docentes, fueron suficientes para comprobar que realmente se comprendiera las temáticas tratadas en las lecciones observadas.

Los aspectos metodológicos relacionados con el tiempo histórico mayormente observados fueron: el **estudio de la historia como un proceso, importancia al abordaje cronológico que permita una ubicación temporal, el establecimiento de relaciones entre pasado, presente y futuro y el acercamiento superficial con fuentes historiográficas**. Sin embargo, estos aspectos metodológicos no en todos los casos fueron alcanzados satisfactoriamente, no por las actividades seleccionadas por las personas docentes, sino por la aplicación de estas. Lo anterior debido a que una de las mayores deficiencias observadas fue el poco aprovechamiento del potencial de las estrategias didácticas. A pesar de que las personas docentes tanto en las entrevistas, como en las observaciones, presentan niveles importantes de conocimiento de estrategias metodológicas, a la hora de aplicación se observó que el dominio sobre estas estrategias es bajo. Aunque las actividades propuestas por las personas docentes tenían potencial para abarcar las distintas perspectivas tal y como aconsejan Pagés y Santisteban (2010), la ejecución realizada refleja una mayor preocupación por la descripción de contenidos

y, por lo tanto, un dominio metodológico sobre la aplicación de técnicas de este tipo un poco deficiente.

Esto último se afirma tomando en consideración que el acercamiento que hacen de estos elementos a los grupos estudiantiles es desde una perspectiva de transmisión de contenidos y orientada en gran medida en la memorización y repetición. Y no desde la implementación de estrategias que realmente problematicen los contenidos y generen espacios donde sean capaces de analizar, criticar, generar relaciones y, de esta forma, desarrollar habilidades.

La realidad educativa plasmada en las observaciones en este elemento específico es contraria a los resultados obtenidos en el cuestionario inicial, donde el 66 % de las personas docentes aseguraron que no tenían problemas a la hora de realizar abordajes que incluyesen las siguientes perspectivas: Orientada a la memorización de datos y fechas, inclinada a la explicación de procesos simultáneos en diferentes contextos espaciales y, por último, en donde interrelaciona el estudio del pasado, presente y futuro, en un mismo espacio. Los porcentajes restantes mencionaron una mayor afinidad por las dos últimas perspectivas.

Si bien, ninguna persona docente hizo referencia a que sus abordajes fuesen del tipo de la primera perspectiva, es decir, orientada a la memorización de datos y fecha, esta fue precisamente la que predominó a lo largo de las observaciones realizadas, lo cual demuestra que, pese a que en las entrevistas se mencionó un abordaje más integral, en la realidad se observan remanentes de un diseño cronológico como el que abordaron Carretero, Pozo y Ascencio (1997).

En cuanto a la **presencia de recursos didácticos que fomenten la habilidad del tiempo histórico**, el recurso mayor empleado en las observaciones fue el del recurso audiovisual, principalmente el formato de videos y documentales, el cual fue empleado por las tres personas docentes, elemento que coincide con las opiniones expresadas tanto en el cuestionario como en las entrevistas. De igual manera, se implementaron presentaciones de Power Point y el libro, con la finalidad de darle un orden secuencial a las lecciones. El último recurso observado fue la utilización de noticias con la finalidad de potenciar las habilidades pasado-presente.

De esta manera, se puede establecer que en las lecciones observadas sí hay presencia de recursos que fomenten la habilidad del tiempo histórico, debido a que se pudieron visualizar recursos variados dentro de las clases que dentro del aspecto teórico son considerados con el potencial de fomentar esta habilidad. Sin embargo, al realizar la valoración de la aplicación (elemento importante para considerar el dominio metodológico) de estos recursos, se pueden ubicar ciertas debilidades, debido a que la mediación entre los recursos-contenidos-habilidades-estudiantes por parte de la persona docente, no en todos los casos fue la mejor. Por momentos los recursos sustituyeron el papel docente y fomentaron principalmente la reproducción de contenidos de manera tradicional y memorística. Por ello se dificulta afirmar si la diversidad de recursos y materiales implementados fueron pertinentes para desarrollar una comprensión del tiempo histórico, situación que posiblemente pondría en duda el dominio metodológico real que poseen las personas docentes sobre elementos que potencien las habilidades tiempo histórico.

Sobre **la evaluación empleada y su relación con el fomento de la habilidad del tiempo histórico**, Valledor (2013) hace referencia a que en una que propicie el desarrollo del tiempo histórico deben existir varios objetivos o indicadores, en los cuales deben regir los diferentes contenidos curriculares y en donde se espera que el estudiantado sea capaz de reconocer, ya sea la cronología, la simultaneidad, su corta, media o larga duración o el cambio generado a partir de ciertos elementos.

Dentro de las entrevistas, las personas docentes mencionaron que hacían uso en su mayoría de la evaluación tradicional (exámenes, pruebas escritas, GTA, entre otros); sin embargo, detallan su preferencia por estrategias evaluativas más innovadoras y donde el estudiantado tenga mayor participación. Durante el desarrollo de las clases las personas docentes se apoyaron principalmente del **libro de texto**, tanto para explicar los contenidos pertinentes para la clase de ese día como para las actividades de resolución de ejercicios y preguntas que integra el libro. El resto de las actividades evaluativas fueron guías de preguntas y un ensayo. Sin embargo, estas actividades no fueron revisadas posteriormente. Las personas observadas se encontraban más preocupadas por finalizar los contenidos y tener los trabajos cotidianos finalizados que

por la comprensión del aprendizaje y en el proceso de adquisición de habilidades por parte del estudiantado.

Por consiguiente, es posible evidenciar que las personas docentes tuvieron **pocos espacios para evaluar tanto los contenidos como las habilidades de sus estudiantes** durante las lecciones, concentrándose principalmente en que las actividades propuestas fuesen resueltas dentro del tiempo asignado. De igual forma, las evaluaciones propuestas no estaban formuladas para crear momentos de crítica, reflexión y análisis que problematizan los contenidos y no incentivaran patrones de memorización de información como ocurrió en las lecciones observadas.

La mayor problemática que se ubica a partir de las observaciones es precisamente las debilidades en la aplicación de las estrategias metodológicas por parte de las personas docentes, donde estas no son aprovechadas en su totalidad, lo cual hace realmente difícil afirmar que existan las condiciones para desarrollar estas habilidades a pesar de que manifiestan las bases conceptuales y metodológicas necesarias.

También es importante recordar que las evaluaciones planteadas no dieron mucho espacio para que el estudiantado creara estas relaciones por sí mismo, ya que no se incorporaron espacios de crítica y análisis que fueran más allá de los aspectos memorísticos. Por lo tanto, a pesar de que las personas docentes sí demostraron cierto conocimiento de las nociones conceptuales y metodológicas, estas se mantienen muy limitadas y a la hora de aplicarlas se presentan problemáticas que llevan a ubicar debilidades para favorecer el desarrollo de habilidades en el estudiantado.

Conclusiones

Una vez analizados los resultados de las investigaciones, hay diversas conclusiones pertinentes. Acerca del nivel de dominio conceptual la mayoría de la población participante alcanzó el intermedio, y se identificó una serie de patrones de respuesta, donde resaltan faltas de dominio generalizadas en conocimientos conceptuales de segundo orden. Además, se evidenciaron problemas de comprensión lectora dentro de la población docente, elemento que contribuyó al incremento de respuestas incorrectas.

De esta forma, factores como el grado académico, el tipo de institución formadora o inclusive si en su formación se abordó el tiempo histórico no fueron tan determinantes para alcanzar un nivel específico. Por tanto, otros factores como la experiencia u otros tipos de formación podrían explicar los resultados en cuanto al dominio conceptual.

Por otra parte, aunque discursivamente las personas docentes participantes otorgan gran relevancia a la inclusión del tiempo histórico en las lecciones de Estudios Sociales; sin embargo, al contrastar con el ejercicio docente, se observó menor claridad y un conocimiento deficiente en cuanto a las nociones metodológicas para el desarrollo de dicha habilidad.

En cuanto a la realidad educativa, no se evidenció una manifestación total del dominio conceptual en las estrategias didácticas utilizadas, pues no se utilizaron los conceptos ligados al tiempo histórico como conocimientos específicos o como instrumentalización para acceder a otros conocimientos históricos.

A nivel metodológico, las estrategias didácticas utilizadas se enfocaron mayoritariamente en perspectivas cronológicas y secuenciales, donde aún existe un gran apego al libro de texto como material didáctico. Si bien las personas docentes destacaron la importancia de generar procesos de enseñanza orientados al desarrollo de habilidades, se evidenció dificultad para desligarse de un enfoque centrado en la transmisión de contenidos. A pesar de que sí utilizaron diversas estrategias (que han sido catalogadas como beneficiosas para el desarrollo de habilidades del tiempo histórico) en su aplicación hubo deficiencias importantes que no permiten el mayor aprovechamiento de estas y, por ende, un desconocimiento metodológico.

Por último, en cuanto al desarrollo de habilidades en estudiantes, los niveles de dominio conceptual y metodológico de las personas docentes no fueron suficientes para determinar si esto es posible, debido a que se detectaron problemas de aplicación de estrategias didácticas y poca mediación docente entre los contenidos-materiales y el estudiante. A pesar de que sí se evidenciaron intentos por desarrollar habilidades principalmente de periodización y el establecimiento de relaciones pasado-presente; no obstante, se deja por fuera la dimensión del futuro.

Ante este panorama, las personas docentes expresaron que una de las mayores dificultades a la hora de poner en práctica es el tiempo que tienen para impartir las lecciones, el cual no les permite desarrollar las lecciones como les gustaría todo el tiempo, debido a que el sistema educativo se encuentra mayormente enfocado en ver los contenidos de manera apresurada, en terminar el programa a tiempo, en vez de dar espacios donde las personas docentes puedan incorporar otro tipo de estrategias didácticas y evaluativas. Dentro de las lecciones observadas las personas docentes le dieron mayor importancia a revisar que los trabajos cotidianos estuviesen terminados que a valorar verdaderamente los aprendizajes estudiantiles. Esto lleva a cuestionar la forma en la cual se establecen las prioridades dentro del sistema educativo, tomando en consideración los obstáculos mencionados por las personas docentes.

Finalmente, esta investigación se orientó en la visualización de los Estudios Sociales como una asignatura que permite el desarrollo de habilidades en el estudiantado, a través de un pilar fundamental como lo es el pensamiento histórico. Esto, atendiendo fundamentalmente al personal docente, población que no debe ser ignorada si se pretende una mejora en los procesos de enseñanza de la disciplina. La atención a la construcción de una conciencia histórico temporal resulta fundamental para la didáctica de la historia, si se pretende que los procesos educativos en Costa Rica fomenten el pensamiento histórico y crítico en la población estudiantil.

Por tanto, se reafirma la importancia de personas docentes con formación propicia para estimular tales habilidades y que cuenten, además, con espacios en sus lecciones para poder explicar conceptos temporales e incluir metodologías que les permitan a sus estudiantes comprender por qué y para qué aprenden de esa forma y les dé un mayor protagonismo en su aprendizaje. Se procuraría, así, una enseñanza sea más dinámica, crítica y significativa.

Referencias bibliográficas

- Blanco, Á. (2007). *La representación del tiempo histórico en los libros de texto de primero y segundo de la enseñanza secundaria obligatoria* [Tesis de doctorado. Universidad de Barcelona, España].
- Braudel, F. (1949). *Histoire et Sciences Sociales Pour une économie historique Les responsabilités de l'Histoire Histoire et Sociologie L'apport de l'Histoire des civilisations Unité et diversité des sciences de l'homme* (2.ª ed.). Alianza Editorial.
- Carretero, M., Pozo, J. y Asensio, M. (1997). Problemas y perspectivas en la enseñanza de las ciencias sociales: Una concepción cognitiva. En Mario Carretero et al. (Comp.), *La enseñanza de las ciencias sociales* (2ª ed.). Visor.
- Carretero, M. y López, C. (2009). Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: Aportes para la enseñanza y alfabetización histórica. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (8), 79-93. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324127628009>
- Garrido, Á. (2002). Sincronía, diacronía y tiempo mesiánico. Génesis y evolución de la noción de tiempo en la fenomenología de Emmanuel Levinas. *Enfoques*, 14(1), 57-71. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=25914107>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (4.ª ed.). Mc Graw-Hill.
- Ministerio de Educación Pública. (2016). Programas de estudio de Estudios Sociales tercer ciclo de la educación general básica y educación diversificada, San José, Costa Rica.
- Pagés, J. (1989). Aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico. En Rodríguez, J. (Ed). *Enseñar historia. Nuevas propuestas*. Laia, cuadernos de pedagogía.
- Pagés, J., y Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cadernos Cedes*, 30(82). <https://www.scielo.br/j/ccedes/i/2010.v30n82/>
- Pagés, J. (1999). El tiempo histórico: ¿Qué sabemos sobre su enseñanza y su aprendizaje? Análisis y valoración de los resultados de algunas investigaciones. AAVV: *Aspectos didácticos de Ciencias Sociales*. 13. ICE-Universidad de Zaragoza.

- Pagés, J. (1999). La enseñanza del tiempo histórico: Una propuesta para superar viejos problemas. *X simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Asociación Universitaria del profesorado de Didáctica de las CCSS: Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI (pp. 187-207). Diaba/Universidad de las Rioja.
- Prats, J. (2000). Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: Reflexiones ante la situación española. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (5), 71-98. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/23950>
- Prats, J y Santacana (2001). Principios para la enseñanza de la Historia. En *Enseñar Historia: notas para una didáctica renovada*. Junta de Extremadura, Mérida: México. http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenar_historia_notas_didactica_renovadora.pdf
- Rüsen, J. (2012). Forming Historical Consciousness – Towards a Humanistic History Didactics. *Antítesis*. <https://doi.org/10.5433/1984-3356.2012v5n10p519>
- Santisteban, A. (2005). Les representacions i l'ensenyament del temps historic Estudis de cas en formació inicial de mestres de primaria en Didáctica de les Ciències Socials [Tesis Doctoral] Facultat de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Santisteban, A. (2007). Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, (19-29). <https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126326>
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias en pensamiento histórico, *Clío y Asociados*, 14, (34-56). En Memoria Académica. <https://doi.org/10.14409/cya.v1i14.1674>
- Santisteban, A. (2010). La formación para la investigación en didáctica de las ciencias sociales. En R. Ávila Ruíz, P. Rivero García y P. Domínguez (Coords.), *Metodología en investigación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 115-128). Instituto Fernando el Católico.
- Santisteban, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: Cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Diálogo andino*, 53(87-99). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=371353685008>
- Trepat, C. (2006). Procedimientos en historia. Un punto de vista didáctico. Universidad de Barcelona. https://inicialsayra.weebly.com/uploads/3/1/1/9/31192859/trepat_procedimientos_en_historia.pdf

- Uribe, M. (2016). Tiempo histórico y representación en la Histórica de Reinhart Koselleck. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 43(1), 347-373.
- Valledor, L. (2013). La comprensión del tiempo histórico en estudiantes chilenos. *Enseñanza De Las Ciencias Sociales*, (12) 3-12. <https://www.redalyc.org/pdf/3241/324134669002.pdf>
- Vansledright, B. y Limón, M. (2006). Learning and teaching in social studies: Cognitive research on history and geography. En Alexander, P. y Winne, P. (Eds.). *The Handbook of Educational Psychology* (2.ª ed.). Mahweh, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vilar, P. (2001). *Pensar la historia*. Instituto Mora: México. <https://es.scribd.com/document/126139970/Pierre-Vilar-Pensar-La-Historia>
- Zuluaga R. F. (2005). El tiempo histórico. *Historia y Espacio*, (1). <https://doi.org/https://doi.org/10.25100/hye.v1i24.1234>