

---

Artículos de investigación

Percepciones de niños de primero de primaria sobre el tiempo

Perceptions of first-grade children about time



d'perspectivas siglo XXI

 **María Concepción Garabandal Morelos González**

Escuela Normal N°1, México

gonzalezconcepcionmd@normal1toluca.edu.mx

 **Mariana Ceron Zepeda**

Escuela Normal N°1, México

**D'perspectivas siglo XXI**

vol. 12, núm. 24, p. 49 - 65, 2025

Campus Universitario Siglo XXI, México

ISSN-E: 2448-6566

Periodicidad: Semestral

dperspectivas@cus21.edu.mx

Recepción: 12 diciembre 2024

Aprobación: 30 abril 2025

DOI: <https://doi.org/10.53436/HPnB7061>

URL: <https://portal.amelica.org/amelijournal/738/7385464006/>

**Resumen:** La presente investigación tuvo como objetivo explorar cómo los niños de primer grado de primaria percibían y conceptualizaban el tiempo, un concepto abstracto pero esencial para su desarrollo cognitivo y social. El estudio se realizó en una escuela primaria en Toluca de Lerdo, Estado de México, donde las rutinas escolares, como escribir la fecha y anticipar eventos, brindaron un contexto ideal para investigar estas nociones. Se observó a 16 niños (11 varones y 5 mujeres), con edades entre 6 y 7 años, y se analizaron sus interacciones y respuestas. El análisis reveló patrones clave en su comprensión de los ciclos naturales, el crecimiento personal y la medición del tiempo. Esta investigación proporciona una visión profunda sobre cómo los niños comienzan a entender el tiempo, lo cual es crucial para el diseño de estrategias educativas que favorezcan el desarrollo de conceptos temporales. La información obtenida ofrece insights valiosos sobre cómo los niños desarrollan estas nociones en un contexto escolar, contribuyendo al campo de la pedagogía y la psicología infantil. Se concluyó que el aprendizaje del tiempo en los niños está estrechamente relacionado con su interacción y participación en el entorno social y cultural.

**Palabras clave:** percepción del tiempo, desarrollo cognitivo, educación primaria, ciclos naturales.

**Abstract:** This research aimed to explore how first-grade children perceived and conceptualized time, an abstract yet essential concept for their cognitive and social development. The study was conducted in a primary school in Toluca de Lerdo, State of Mexico, where school routines such as writing the date and anticipating events provided an ideal context for investigating these notions. Sixteen children (11 boys and 5 girls), aged between 6 and 7 years, were observed, and their

---

## Notas de autor

gonzalezconcepcionmd@normal1toluca.edu.mx

interactions and responses were analyzed. The analysis revealed key patterns in their understanding of natural cycles, personal growth, and time measurement. This research provides a deeper insight into how children begin to understand time, which is crucial for designing educational strategies that promote a clearer and more functional understanding of this concept. The findings offer valuable insights into how children develop these notions within a school context, contributing to the fields of pedagogy and child psychology. It was concluded that children's learning of time is closely related to their interaction and participation in the social and cultural environment.

**Keywords:** time perception, cognitive development, primary education, natural cycles.

## 1. Introducción

La presente investigación tuvo como objetivo comprender cómo los niños de primer grado de primaria percibían y conceptualizaban el tiempo, un término abstracto pero fundamental para su desarrollo cognitivo y social. El estudio se llevó a cabo en una escuela primaria de la ciudad de Toluca de Lerdo, un importante centro urbano del Estado de México, donde las rutinas escolares ofrecieron un escenario ideal para explorar estas nociones. Actividades diarias como escribir la fecha, anticipar eventos o recordar experiencias pasadas forman parte de la vida cotidiana de estos niños y proporcionaron un contexto rico para la investigación.

Aunque la escritura de la fecha era una actividad recurrente en el aula, las observaciones revelaron que los niños no siempre lograban distinguir el paso de los días ni eran plenamente conscientes del tiempo transcurrido entre eventos. Por ejemplo, al preguntarles “¿Qué día es hoy?”, respondían de forma aleatoria, buscando la aprobación del docente para confirmar su respuesta. Este comportamiento indicó que, más que comprender el concepto de tiempo, dependían de guías externas para completar la tarea.

Además, en interacciones más amplias se observó que sus respuestas sobre eventos pasados o futuros reflejaban confusión. Ante preguntas como “¿Cuándo desayunaste?” o “¿Qué hiciste ayer?” contestaban con frases vagas como “ayer”, “con mi familia” o “el otro día”, sin una clara identificación temporal. Por otro lado, aunque mostraban entusiasmo por eventos futuros como cumpleaños o viajes, no lograban estimar de manera precisa el tiempo faltante para dichos eventos.

Estos hallazgos preliminares resaltaron la importancia de comprender cómo los niños construían sus primeras nociones sobre el tiempo. Si bien su vida cotidiana estaba organizada en torno a un sistema temporal, como horarios y rutinas, su comprensión al respecto parecía estar en una etapa inicial de desarrollo. Por ello, esta investigación buscó responder estas preguntas: ¿Cuáles son las percepciones de los niños de primero de primaria sobre el tiempo? y ¿Qué estrategias pedagógicas podían facilitar la enseñanza de este concepto abstracto?

Este trabajo se basó en la observación directa de 16 niños (11 de sexo masculino y 5 del femenino) con edades entre 6 y 7 años, así como en el análisis de sus interacciones y respuestas. La investigación contribuyó a un mayor entendimiento de las primeras nociones de tiempo en la infancia, ofreciendo *insights* valiosos para el diseño de estrategias educativas que promovieran una comprensión más clara y funcional de este concepto.

## 2. Marco conceptual y teórico

Desde una perspectiva teórica, el interés en la percepción del espacio temporal surge de la necesidad de comprender las bases del desarrollo cognitivo humano (Arias, 2021), la importancia del tema radica en su estrecha relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de primer grado. Aclarar cómo los niños perciben el tiempo, de acuerdo con sus capacidades cognitivas, puede guiar las prácticas pedagógicas del profesorado.

La responsabilidad del docente al participar en los procesos cognitivos de los niños consiste en actuar con fundamentos teóricos, lo cual implica recurrir a marcos conceptuales sobre el desarrollo infantil, teorías del aprendizaje y enfoques didácticos que orienten su toma de decisiones en el aula. Esto proporciona sustento académico a sus prácticas, y también permite interpretar de forma crítica las situaciones educativas.

Meece (2001, p. 5) sostiene: “el conocimiento intuitivo de los maestros sobre el desarrollo del niño puede influir en su forma de enseñar”, es decir, la experiencia y la observación cotidianas desempeñan un papel importante, pero deben integrarse con bases teóricas sólidas para que el enfoque pedagógico responda a las necesidades del alumnado.

La manera en que los docentes perciben el desarrollo y la adquisición de conocimientos, habilidades y aptitudes de los niños impacta directamente en su forma de enseñar, por ejemplo, algunos pueden considerar que el contexto es un factor determinante en la formación del niño, mientras que otros lo entienden como un proceso natural. Independientemente de la postura adoptada, esta investigación se basa en conceptos directamente relacionados con el desarrollo cognitivo y la percepción temporal en niños de seis años. Por ello, se retoman teorías que fundamentan el trabajo, con especial énfasis en los enfoques de Jean Piaget, que explica cómo los niños construyen activamente su conocimiento a través de etapas, y de Lev Vygotsky, quien resalta el papel del entorno social y cultural en dicho desarrollo.

El desarrollo cognitivo de los niños no es uniforme ni lineal, existen períodos específicos en los que se pueden aprovechar ciertas habilidades de aprendizaje; de acuerdo con Piaget (1991), implica la construcción progresiva de esquemas mentales que permiten a los niños organizar e interpretar la información en función de su experiencia y maduración biológica. Este proceso incluye asimilación, acomodación, equilibrio y la formación de nuevos esquemas.

La asimilación posibilita al niño incorporar nuevos elementos a estructuras cognitivas existentes, por ejemplo, si sabe agarrar un juguete aplica este esquema a otros objetos (Piaget, 1964, p. 178). La acomodación consiste en modificar estas organizaciones mentales, en respuesta a nuevas experiencias, ayuda a adaptarse a situaciones cambiantes.

El equilibrio es el estado de balance entre asimilación y acomodación, conlleva a ajustar sus estructuras cognitivas cuando encuentra información que no encaja (Piaget, 1985, p. 14). Estas estructuras mentales se vuelven más complejas conforme el niño interactúa con su entorno, facilita la clasificación e interpretación de información (Piaget, 1952, p.5).

Según la teoría de Piaget, los niños de esta investigación se encuentran en la etapa preoperacional (2-7 años), durante esta se desarrollan habilidades como el uso del lenguaje y la imitación; necesitan estímulos concretos para comprender el mundo, entre otros: palabras, imágenes y números. Recurren al pensamiento intuitivo más que al lógico (Meece, 2001) y tienden a ver el mundo desde su propia perspectiva, lo que refleja su enfoque mágico y egocéntrico (Miller, 1993).

Vygotsky, figura central en el campo del crecimiento intelectual, sostuvo que el aprendizaje ocurre fundamentalmente a través de las interacciones sociales y del contexto cultural, desde su enfoque, toda función en el proceso formativo del niño aparece inicialmente en el plano social y, posteriormente, en el plano individual; es decir, primero se da entre personas (interpsicológico) y luego dentro del propio niño (intrapicológico) (Baylor University, 2023). Este planteamiento resalta la importancia del entorno social e histórico en la construcción del conocimiento; habilidades y conocimientos se desarrollan inicialmente mediante la interacción con padres, maestros y compañeros, y luego se internalizan, pasan del plano social al individual.

De acuerdo con Vygotsky (1978), las herramientas culturales –como el lenguaje y los símbolos– son fundamentales para el despliegue de funciones mentales superiores y para el proceso de internalización. La percepción del tiempo, aunque intangible, influye profundamente en la vida; en los adultos es abstracta y organizada, mientras que en los niños está en proceso de formación.

Para Whitrow (2017) la conciencia del tiempo no es innata ni se aprende de forma automática; constituye una construcción intelectual que resulta de la experiencia y la acción. Esto indica que el entendimiento del tiempo surge de procesos cognitivos influenciados por el entorno cultural y social, y que los niños la adquieren gradualmente a través de la interacción con su entorno y la educación, con ayuda de instrumentos como relojes y calendarios.

Según Piaget e Inhelder (1969), la evolución de la percepción temporal en los niños se divide en tres etapas: tiempo vivido, tiempo percibido y tiempo concebido. En la primera el tiempo se experimenta de manera subjetiva, vinculado a emociones y experiencias; en la segunda lo estructuran según rutinas sociales, como las actividades escolares, finalmente, en la tercera adquieren una comprensión abstracta que les permite situar eventos en un marco temporal más amplio, conectando pasado, presente y futuro. Esta construcción gradual es clave para la organización de su vida cotidiana y su relación con el mundo.

### 3. La percepción del tiempo en los niños pequeños

La percepción del tiempo en los niños ha sido un tema relevante en psicología y pedagogía. Este artículo revisa investigaciones clave sobre el desarrollo de nociones temporales en niños de primer grado, considerando factores biológicos, cognitivos y sociales.

Sánchez y Restrepo (2018) analizan cómo las nociones del tiempo surgen de ciclos biológicos como el sueño y el hambre, regulados por ritmos circadianos; destacan la transición desde una percepción cíclica del tiempo hacia una más lineal, influida por el juego y las interacciones sociales.

Romero (2003) señala dificultades comunes en la orientación temporal y espacial, propone la educación artística como herramienta para mejorar su asimilación, mediante talleres dirigidos a maestros y alumnos. Para Díaz (2016), enseñar el tiempo va más allá de la cronología, plantea relacionar eventos en contextos más amplios.

Pagès y Santisteban (2010) promueven el uso de narraciones y experiencias personales para conectar el tiempo abstracto con la realidad, esas ayudan a construir una visión integrada del pasado, presente y futuro. León (2011) destaca que en primer grado el aprendizaje del tiempo depende más de las vivencias personales y del contexto familiar que de la enseñanza formal, sugiere entonces enfoques pedagógicos acordes con la madurez cognitiva.

Sánchez y Narbona (2004) analizan cómo las funciones ejecutivas, dependientes del lóbulo frontal, son esenciales para la percepción temporal, lo cual requiere adaptar las intervenciones educativas al desarrollo neurológico infantil.

Pozo (1985) sostiene que las nociones “cronología” e “historia” se consolidan hasta la adolescencia, por lo que las metodologías en primaria deben enfocarse en el presente.

Trujillo (2020) sugiere líneas del tiempo personales y la investigación-acción para enseñar el tiempo histórico. Finalmente, Whitrow (2017) destaca que la percepción temporal es una construcción social y que su enseñanza debe adaptarse al contexto cultural.

La Real Academia Española define el tiempo como una magnitud física que organiza la secuencia de los sucesos, estableciendo pasado, presente y futuro, cuya unidad, el segundo, es la medida del cambio continuo en el sistema internacional.

Desde sus inicios, la humanidad ha estado interesada en medir el tiempo, para comprender el paso del mismo. Las civilizaciones observaron patrones naturales y celestiales, como los movimientos del sol y la luna, para crear sistemas de cuantificación (Gingerich, 1993). La alternancia día-noche y los ciclos estacionales afecta profundamente la vida humana; dicta patrones de actividad, descanso y otras cruciales como la siembra y cosecha, especialmente en sociedades agrarias (Aveni, 2001). Esta necesidad condujo a la creación de sistemas de medición inicialmente basados en los ciclos lunares y la posición del sol. Con el avance de las sociedades surgieron necesidades de mayor precisión (Zavelsky, 1987).

Según Loske (2022), la invención de relojes solares y dispositivos de agua marcó el inicio de la medición precisa del tiempo, sin embargo, los relojes mecánicos permiten la subdivisión en horas, minutos y segundos. El calendario, refinado a lo largo del tiempo, ajustó las diferencias acumuladas alineándose con el ciclo solar. La medición del tiempo sigue siendo un reflejo de la interacción entre la observación humana y los ritmos naturales del universo.

Desde el punto de vista biológico, el tiempo en los seres vivos adquiere una dimensión personal marcada por el ciclo vital que abarca nacimiento, crecimiento y muerte. Este proceso continuo subraya la transitoriedad de la vida (Schwab, 2015). El nacimiento marca el inicio de un proceso que tiene implicaciones biológicas, sociales y familiares (Brazelton y Nugent, 1995).

A lo largo de la vida, la infancia, adolescencia, adultez y vejez están marcadas por cambios físicos, psicológicos y sociales (Erikson, 1982). En la adultez surgen desafíos relacionados con la formación de una familia, la carrera y las relaciones interpersonales, mientras que la vejez se caracteriza por la reflexión, la experiencia y la sabiduría, aunque también por retos en salud y adaptación social (Baltes & Baltes, 1990). La muerte, aunque inevitable, es interpretada de diversas maneras según las culturas, y su influencia en las relaciones y la identidad colectiva varía considerablemente (Kastenbaum, 2012).

Este ciclo está marcado por factores genéticos, ambientales y sociales que afectan la calidad de vida y la interacción entre la biología, el entorno y las decisiones personales; los cambios biológicos son más lentos que los culturales, pero ambos influyen en la experiencia del tiempo (Ardila, 2011).

Desde otro punto de vista, Braudel (1970) conceptualiza el tiempo histórico como un continuo que abarca los movimientos sociales, los acontecimientos humanos, las estructuras y los procesos a lo largo de la historia. Este tiempo está marcado por eventos significativos como guerras, o descubrimientos que alteran las estructuras políticas, económicas y sociales (Tilly, 1984). Giddens (1984) señala que los procesos sociales reflejan la adaptación de la sociedad a cambios internos y externos, lo que también influye en la percepción del tiempo.

Halbwachs (citado por Paez *et al.*, 1992), subraya que la memoria colectiva y la interpretación de los eventos pasados influyen en la identidad de una nación y en las decisiones futuras. La historia, en este sentido, no es solo un registro, sino un recurso para aprender, adaptarse y proyectarse hacia el futuro. La temporalidad de la sociedad es un tejido de eventos interconectados que da forma al futuro a partir de la interacción del pasado y el presente, ayudando a comprender quiénes somos como sociedad y cómo hemos llegado a ser lo que somos.

Con respecto al proceso educativo, el desarrollo cognitivo y temporal de los niños encuentra un reflejo significativo en el *Avance del Programa Sintético 2022* de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Según la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2022), este programa establece para cada fase tanto los contenidos de los campos formativos como los procesos de aprendizaje correspondientes. Estos elementos mantienen una relación directa con el perfil de egreso y los ejes articuladores, proporciona a los docentes herramientas para diseñar e implementar actividades didácticas relevantes y pertinentes para los alumnos, sirve como una guía clave para la enseñanza y el aprendizaje, particularmente en primer grado. Dicho documento propone contenidos organizados en campos formativos que facilitan el desarrollo integral de los estudiantes, conforme con las necesidades pedagógicas específicas de esta etapa educativa. La Tabla 1 muestra cómo se estructuran estos contenidos en relación con las nociones de tiempo y aprendizaje en niños de primer grado:

### Tabla 1

*Contenidos sobre el tiempo en el Programa Sintético*

Tabla 1

Campos formativos	Contenido	Proceso de Desarrollo de Aprendizaje (PDA)
Ética Naturaleza y Sociedad	Cambios en la naturaleza del lugar donde vive, y su relación con las actividades humanas cotidianas que tienen orden cronológico, asociadas a ciclos agrícolas y festividades, así como su vínculo con la noción de tiempo y espacio histórico (“antes, durante y después”).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconoce que existen diferentes formas de nombrar y entender, tanto a las actividades humanas como su orden cronológico y temporal, de acuerdo con el contexto social y cultural.</li> </ul>
	Historia de la vida cotidiana: cambios en el tiempo y el espacio ocurridos en la comunidad.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Indaga en fuentes, orales, escritas, fotográficas, testimonios, digitales, los cambios en la vida cotidiana en el tiempo y el espacio ocurridos en la comunidad, con relación a las viviendas, los trabajos y áreas verdes.</li> </ul>
Saberes y Pensamiento Científico	Cuerpo humano: estructura externa, acciones para su cuidado y sus cambios como parte del crecimiento.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica, representa cronológicamente y comunica cómo es ahora y cómo era antes con base en características físicas, gustos, intereses, o actividades que realiza, e infiere algunos cambios que tendrá en el futuro al compararse con personas mayores y acepta que son parte del crecimiento.</li> </ul>
	Cambios y regularidades de fenómenos naturales y actividades de las personas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica la sucesión del día y la noche a partir de describir cronológicamente las actividades personales, familiares y comunitarias que realizan y teniendo como referencia la presencia del Sol y la Luna, así como algunas de sus características perceptibles como forma, cambio de posición, y emisión de luz y calor.</li> <li>• Describe y registra de manera cronológica cambios y regularidades del entorno natural durante el día, la noche y a lo largo de una semana, utilizando términos, como ayer, hoy, mañana, los nombres y orden de los días de la semana y las relaciones temporales “antes de” y “después de”.</li> </ul>
	Introducción a la medición del tiempo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliza términos como antes, después, hoy, ayer, mañana, etc., en su lengua materna y en español, para describir y registrar cronológicamente actividades en un periodo determinado (día, semana, mes) con el apoyo de calendarios; reconoce que la semana está integrada por siete días que ocurren cíclicamente.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia.

Nota: Tabla de contenidos curriculares sobre noción temporal, tomados del Programa Sintético de fase 3, 2024.

#### 4. METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, ya que se orientó a comprender las experiencias subjetivas de los alumnos de primer grado de primaria en relación con la construcción del conocimiento sobre el tiempo. Este tipo de enfoque permite explorar con profundidad significados y vivencias, sin reducir la realidad a variables cuantificables (Hernández *et al.*, 2014).

En particular, el estudio se enmarca en la fenomenología hermenéutica, sigue las propuestas de Van Manen *et al.* (citado en Guillén, 2019), cuyo propósito es describir e interpretar las experiencias vividas y reconocer su significado e importancia en contextos como la pedagogía, la psicología y la sociología. El mismo invita al investigador a adentrarse en el mundo de los participantes, comprender lo que expresan y captar el sentido de sus palabras dentro de su contexto vital.

Ayala (2008) destaca que la fenomenología hermenéutica invita a los educadores a reflexionar sobre su experiencia personal y profesional, a analizar sus aspectos esenciales. Esta metodología permite comprender lo que el sujeto relata y el significado profundo detrás de sus palabras y su contexto; se enfoca en las experiencias subjetivas, con ellas se entiende cómo los individuos perciben y dan sentido a sus vivencias, y cómo las personas experimentan los fenómenos, sin juicio ni interpretación previa; busca entender el “porqué” y el “cómo” de las mismas, complementada por la hermenéutica, que es el arte de interpretar.

Van Manen (2005) señala que la fenomenología en educación no es solo un enfoque pedagógico, la información recogida a través de esta metodología ayuda a recuperar aspectos pedagógicos en los que los educadores se interesan profundamente. Para Ayala (2008) esta reflexión permite analizar y dar sentido a los fenómenos que los educadores enfrentan. Según Jaramillo (citado en Guillen, 2019), la fenomenología facilita la captación de las realidades escolares al centrarse en las vivencias de los involucrados en el proceso educativo.

La propuesta se llevó a cabo a través de un proceso por fases.

Primera fase: Clarificación de presupuestos. Se observó el panorama general sobre cómo los niños inician su acercamiento al concepto de tiempo, se registraron expresiones verbales de su rutina escolar a través de la comunicación docente-alumno. También se recopiló información sobre el desarrollo cognitivo y temporal de los niños para construir un marco teórico.

Segunda fase: Recoger la experiencia vivida. Se realizó una entrevista para recolectar las percepciones de los estudiantes sobre el tiempo que incluyó un dibujo, considerando que el arte constituye un medio eficaz para que los niños expresen sus pensamientos y emociones. Aquí se consideraron los campos formativos de la noción temporal según el programa de la NEM, que incluye ética, naturaleza y sociedad, y saberes y pensamiento científico.

Aspectos éticos: Para proteger la participación de los estudiantes entrevistados, se solicitó autorización y se obtuvo el consentimiento informado de los estudiantes y de sus padres, respectivamente. Estos documentos se elaboraron conforme al formato proporcionado por la Subdirección Académica y el Comité de Ética de la Investigación de la Escuela Normal involucrada.

El guion de la entrevista (Tabla 2) fue sometido a juicio de expertos, siguiendo las recomendaciones metodológicas para asegurar la validez de contenido (Escobar & Cuervo, 2008).

## **Tabla 2**

### *Guion de la entrevista*

Tabla 2

Categoría	Pregunta
Cambios en la naturaleza	¿Cómo son los árboles y las plantas en diferentes épocas del año en dónde vives? ¿Puedes describir cómo cambian? ¿Hay algo que no puedas hacer en invierno, pero sí en verano? ¿Por qué crees que es así?
Relación con actividades humanas	¿Qué cosas especiales hace tu familia cuando cambia el tiempo, como en Navidad, Día de muertos o un cumpleaños?
Noción de tiempo	¿Puedes pensar en algo que hacías antes, como el año pasado, que ya no haces ahora? ¿Qué es y por qué cambió? ¿Qué cosas crees que hacían los niños(as) como tú hace mucho tiempo, antes de que tú nacieras? ¿Cómo crees que será este lugar donde vives cuando seas grande?
Percepciones sobre cambios en la comunidad	¿Has notado algún cambio en tu barrio, como nuevas casas o tiendas que antes no estaban? ¿Te ha contado tu familia cómo era este lugar antes de que tú nacieras?
Sobre el pasado y el presente	¿Puedes recordar cómo eras cuando eras más pequeño(a)? ¿En qué cosas has cambiado? ¿Qué comida te gustaba antes y ahora ya no tanto? ¿Hay alguna comida nueva que te gusta ahora?
Sobre el futuro	¿Cómo crees que cambiarán tus juegos o actividades cuando seas mayor? ¿Qué cosas crees que podrás hacer cuando seas más grande que no puedes hacer ahora? Haz un dibujo de cómo eras antes, cómo eres ahora y cómo serás cuando seas grande. ¿Qué cosas pondrías en cada dibujo?
Preguntas sobre actividades	Cuando sientes calor al estar afuera en un día soleado, ¿de dónde viene ese calor? ¿El cielo se ve igual todos los días? ¿Puedes describir cómo estaba ayer y cómo crees que estará mañana? ¿Qué puedes hacer durante el día que no puedes hacer por la noche?
Sobre el día a día	¿Qué hiciste ayer por la tarde? ¿Y qué vas a hacer mañana por la mañana? ¿Puedes decirme los días de la semana en orden? Cuéntame algo que haces antes de desayunar y algo que haces después de cenar. ¿Puedes mostrarme qué día es hoy utilizando el calendario? ¿Esta semana es igual o diferente a la semana pasada? ¿Qué cosas hiciste la semana pasada?

Fuente: elaboración propia.

Nota: Versión final del guion de la entrevista fue validado por expertos.

Tercera fase: Reflexionar acerca de la experiencia vivida – etapa estructural. Se buscó comprender las experiencias vividas por los participantes, implicó centrarse en cómo los alumnos perciben y dan sentido a sus vivencias, sin olvidar que como investigador se debe dejar de lado los juicios previos para captar la esencia de las experiencias. En esta parte se pretendió abarcar las siguientes ideas:

- El significado fenomenológico. Ordenar los datos por categoría. Análisis e interpretación de los datos. Trascender hacia la comprensión de la intersubjetividad.
- Descubrir aspectos temáticos.

Aquí se realizó el vaciado de los resultados en una tabla clasificada por campo formativo, contenido y PDA del sujeto.

Cuarta fase: se unificaron las descripciones individuales de los participantes en una sola descripción grupal, integrando sus vivencias y sentidos compartidos, con el fin de construir una comprensión fenomenológica completa del tiempo.

## 5. Resultados

Después de obtener una visión general de las percepciones de los infantes sobre el fenómeno, se organizó el trabajo para dar paso a la segunda fase, que consistió en recuperar las percepciones de los niños acerca del concepto de tiempo.

El sujeto 1 mostró una comprensión básica de los ciclos naturales, mencionó festividades como Navidad, Día de Muertos y cumpleaños, pero con una visión limitada del cambio en su entorno. Su noción del tiempo era incipiente y fragmentada; aunque comprendía el crecimiento de manera general, no profundizaba en los detalles. En cuanto a la medición del tiempo, tenía nociones vagas del pasado, presente y futuro.

El sujeto 2 presentó una mayor claridad al describir los cambios en la naturaleza y en su entorno, como el crecimiento de un pino y las transformaciones en su vecindario. Reconoció con precisión los cambios en su comunidad, tales como la llegada de nuevas viviendas. Además, tenía un conocimiento básico de los fenómenos naturales y una comprensión del paso del tiempo vinculada a las actividades cotidianas.

El sujeto 3 mostró cierta confusión sobre los cambios en su entorno y los ciclos naturales, aunque mencionó eventos como Navidad y Día de Muertos. Su entendimiento del paso del tiempo era parcial y su conocimiento sobre el cuerpo y el crecimiento era básico. A pesar de estas limitaciones, pudo identificar, con algunas dificultades, el paso de los días.

El sujeto 4 entendió claramente el cambio de estaciones y las festividades, mencionó transformaciones en su vida cotidiana, como cambios en su lugar de residencia. Reconoció las diferencias entre pasado y presente y mostró un buen entendimiento del flujo del tiempo y de las rutinas diarias. Su conocimiento sobre los cambios en su cuerpo y la variación del cielo también era notable.

El sujeto 5 identificó los ciclos naturales, como los cambios climáticos en invierno, y describió eventos festivos y transformaciones en su entorno, como la de un lago y una tienda de pan. Su comprensión del paso del tiempo era básica; aunque su conocimiento sobre fenómenos naturales era limitado, comprendió las actividades cotidianas asociadas al paso del tiempo.

El sujeto 6 relató experiencias relacionadas con la naturaleza y las festividades, y describió cambios en su entorno, como los de su comunidad. Aunque no profundizó en el conocimiento del cuerpo humano, mostró conciencia sobre el clima y su relación con las actividades diarias. No tenía una percepción clara de la medición del tiempo, pero relató rutinas diarias de manera repetitiva.

El sujeto 7 describió ciclos naturales, como las estaciones, y festividades, y mencionó sus sueños sobre un futuro hogar. Reconoció algunos cambios en su comunidad, como nuevas tiendas, pero su conciencia del paso del tiempo era limitada, sin una clara noción de los días de la semana.

El sujeto 8 explicó cómo los árboles cambian de tamaño o florecen y mencionó festividades como Navidad y Día de Muertos. Describió cambios en su entorno, como mudarse a una nueva casa, y mostró conocimiento parcial de los días de la semana, aunque sin claridad en la relación entre fechas o eventos.

El sujeto 9 relató cambios en su entorno, como el crecimiento de frutas en los árboles y su participación en celebraciones festivas. Aunque reconoció los cambios de estaciones y las actividades relacionadas con estos, su percepción del tiempo era bastante general, sin una noción clara de los días de la semana.

El sujeto 10 mencionó cambios en los árboles y algunas festividades, además de celebraciones familiares. Refirió transformaciones en su comunidad y recuerdos sobre actividades pasadas, pero tuvo dificultades para reconocer los días de la semana correctamente.

El sujeto 11 mostró buen conocimiento sobre los ciclos naturales y las festividades, a diferencia del cuerpo y los fenómenos naturales. Su noción del tiempo fue vaga, especialmente en relación con los días de la semana.

El sujeto 12 describió el ciclo de vida de los árboles y las actividades relacionadas con los cambios naturales. Mostró conciencia de su propio crecimiento, aunque la medición del tiempo le resultaba confusa, y su entendimiento de la secuencia temporal de actividades cotidianas aún era limitado.

El sujeto 13 aludió actividades relacionadas con el Día de Muertos y Navidad, pero no profundizó en los cambios físicos o fenómenos naturales. Su comprensión del tiempo estaba vinculada a sus juegos y actividades diarias, y mostró algo de claridad sobre eventos pasados y futuros.

El sujeto 14 habló de festividades y cambios estacionales, como la caída de las hojas en otoño, y mencionó su preferencia por los vegetales como signo de crecimiento. Manifestó una comprensión básica de la secuencia de los días de la semana y las actividades relacionadas con ellos.

El sujeto 15 describió Navidad y Día de Muertos, con énfasis en las decoraciones y actividades. Reconoció su propio crecimiento físico, mencionando que sus pantalones ya no le quedaban. Mostró una comprensión clara de la secuencia temporal de actividades cotidianas, incluida la correcta identificación de los días de la semana.

El sujeto 16 describió objetos relacionados con las celebraciones, como el árbol de Navidad y las calaveras del Día de Muertos. Mostró buen entendimiento de su crecimiento físico y la organización temporal de sus actividades, tenía una comprensión clara de los días de la semana y su secuencia.

## 6. Análisis e interpretación de los resultados

El análisis estadístico de las respuestas de los 16 sujetos reveló patrones clave en su entendimiento de los ciclos naturales, el crecimiento personal y la medición del tiempo. A continuación, se presentan los porcentajes de sujetos que manifestaron ciertos conocimientos: Festividades y ciclos naturales: el 100 % mencionó festividades y ciclos naturales en sus respuestas, destacan la relevancia de eventos como Navidad, Día de Muertos y los cambios estacionales como elementos comunes en su percepción.

Reconocimiento de cambios en el entorno: el 93.75 % (15 de 16) reconoció cambios en su entorno, como transformaciones en la comunidad o en su ambiente familiar. Mostraron una clara conciencia de los cambios en su vida cotidiana.

Entendimiento del crecimiento y fenómenos naturales: un 87.5 % (14 de 16) mostró un conocimiento básico de su propio crecimiento y algunos fenómenos naturales, como los cambios climáticos y el ciclo de vida de plantas o árboles.

Nociones del paso del tiempo: el 62.5 % (10 de 16) expresó nociones vagas o confusas sobre el paso del tiempo. Esto reflejó una percepción aún en desarrollo sobre cómo se estructuraban los días y los eventos temporales.

Conciencia clara de la secuencia temporal: solo el 31.25 % (5 de 16) presentó una conciencia clara y precisa de la secuencia temporal, particularmente en lo que respecta a los días de la semana y la organización cronológica de eventos.

Las respuestas de la entrevista permitieron construir una interpretación fenomenológica sobre cómo los sujetos generan significado del tiempo a partir de sus experiencias. A partir de este punto, se inicia la cuarta fase de esta investigación, centrada en el análisis e interpretación de dichos significados. Los análisis se basaron en los campos formativos descritos previamente y se consideraron los siguientes puntos:

- Significado fenomenológico: reflexionar sobre situaciones concretas.
- Aspectos temáticos: identificar los componentes del fenómeno.
- Interpretación de la experiencia: elaborar significados sobre un mismo hecho.

Sobre los contenidos relacionados con la noción temporal en la Fase 3 del Programa Sintético, se obtuvo lo siguiente:

#### a) Categoría: Ética, Naturaleza y Sociedad

Los participantes observaron y describieron cambios en la naturaleza, percibieron el tiempo y el cambio con un enfoque más concreto y menos abstracto. Por ejemplo, el sujeto 2 observó: “Los árboles cambian, antes tenían frutos y ahora flores”. Esta descripción muestra la relación entre el envejecimiento de los árboles y la percepción humana del tiempo. Algunos de ellos, sin embargo, no notaron cambios en su entorno, lo que refleja su etapa cognitiva. Además, al imaginar su futuro, como el sujeto 1, relacionaron el cambio del entorno con su propio crecimiento.

Las festividades, como Navidad y Día de Muertos, tienen un significado profundo para ellos, quienes asocian estos eventos con transformaciones familiares y personales. Por ejemplo, el sujeto 10 comentó: “En Navidad hago galletas, en Día de Muertos decoramos la casa”, destacó cómo estas fiestas marcan el paso del tiempo. Sin embargo, también influyen factores externos como los medios de comunicación, que modelan la imaginación infantil.

#### b) Categoría: Saberes y Pensamiento Científico

Los niños mostraron conciencia de su crecimiento físico y los cambios en su cuerpo. El sujeto 12 reflexionó: “Cuando era bebé todo era más pequeño”, demostró autoconciencia y capacidad para proyectarse hacia el futuro. Aunque las respuestas sobre el futuro varían, algunos siguen viviendo en un mundo de fantasía, como el mismo sujeto que aspiraba a ser chef o hacer pociones mágicas. Otros mencionaron cambios físicos específicos, como el sujeto 4 que recordó haber estado “gordito” cuando era más pequeño.

En cuanto al concepto del tiempo, presentaron dificultades para organizar los días de la semana y los meses, como evidenció el sujeto 8 al confundir los meses con los días. Sin embargo, su comprensión del mismo se estructura a través de rutinas diarias, lo que les permite organizar sus actividades en un marco temporal, aunque con una visión aún imprecisa del futuro. Un ejemplo de esto son las respuestas del sujeto 1: “Antes de desayunar me cambio y después de cenar juego con mi teléfono”, esto indica que, aunque reconocen eventos pasados y futuros inmediatos, les resulta difícil conceptualizar su duración.

En resumen, la percepción del tiempo en los niños está fuertemente influenciada por sus emociones y sensaciones asociadas a actividades diarias y experiencias concretas, mientras que el concepto de duración sigue siendo una habilidad en desarrollo.

Durante el proceso investigativo: “Escribir-reflexionar acerca de la experiencia vivida”, se elaboró el “texto fenomenológico” (Van Manen, 2003), este refleja las experiencias y percepciones de los individuos. El trabajo reveló que los niños experimentan el tiempo de manera más pausada, donde cada día está lleno de nuevos aprendizajes. Esta percepción del tiempo debe ser comprendida para poder empatizar con sus emociones y necesidades, ajustando la enseñanza a su ritmo sin apresurarlos.

## 7. Conclusiones

La percepción del tiempo que tienen los niños está vinculada a su interacción con el entorno, las tradiciones familiares y su desarrollo. Los eventos naturales y sociales –cambios en la naturaleza y festividades–, marcan su noción del tiempo y su crecimiento. Las visiones sobre el futuro y la conciencia del propio cuerpo reflejan una percepción intuitiva de la temporalidad, aunque fragmentada. Las actividades cotidianas, más que los relojes, marcan el ritmo de la vida de los niños y su forma de entender el tiempo.

La investigación respondió a la pregunta planteada: ¿Cuáles son las percepciones de los niños de primero de primaria sobre el tiempo? Esas se caracterizan por una combinación de observaciones detalladas, experiencias y una construcción emergente de la temporalidad. Se constató que ellos asimilan el tiempo a partir de su interacción con su entorno y el aprendizaje social y cultural.

El análisis mostró que la teoría de Piaget sobre el desarrollo cognitivo es relevante, ya que los niños no captan el tiempo de manera abstracta, es necesario diseñar actividades que les permitan entenderlo de manera concreta, apoyados en eventos repetitivos y materiales visuales. Se alinea también con la propuesta de Vygotsky, que subraya la importancia de la interacción social en el aprendizaje.

Se concluye que su desarrollo cognitivo no permite una comprensión compleja de las estructuras temporales, por lo que es necesario respetar su ritmo de aprendizaje y evitar expectativas adultas. Comprender las percepciones de los niños permite reconocer que su forma de entender el mundo es diferente a la de los mayores, por lo que se debe adaptar la enseñanza a su lógica y experiencias.

Finalmente, la investigación contribuyó al desarrollo de competencias profesionales, especialmente en el uso de recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente. Sin embargo, existen limitaciones en este estudio, tales como el tamaño reducido de la muestra y el contexto, lo que impide generalizar los resultados a todos los niños de primer grado. Además, el tema tratado es un fenómeno complejo que requiere más investigaciones para profundizar en cómo influye el contexto social y cultural y cómo se puede aplicar este conocimiento en la enseñanza del tiempo. Se sugiere realizar estudios longitudinales y con muestras más amplias que permitan una aprehensión más precisa de la evolución de esta percepción a lo largo del desarrollo infantil.

En conclusión, es fundamental que los educadores adapten sus enfoques pedagógicos a las necesidades y al ritmo de desarrollo de cada niño, respetando su visión del tiempo y su contexto personal.

## Referencias

- Ardila, R. (2011). *Obras selectas. El mundo de la psicología* (pp. 77–81). Manual Moderno.
- Arias Gallegos, W. L. (2021). Antecedentes, desarrollo y consolidación de la psicología cognitiva: un análisis histórico. *Revista Tesis Psicológica*, 16(2), 172–198. <https://doi.org/10.37511/tesis.v16n2a9>
- Aveni, A. F. (2001). *Empires of time: Calendars, clocks, and cultures*. Boulder, CO: University Press of Colorado.
- Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológica-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación*, 26(2), 409–430. <https://revistas.um.es/rie/article/view/94001>
- Baltes, P. B., & Baltes, M. M. (Eds.). (1990). *Successful aging: Perspectives from the behavioral sciences*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511665684>
- Baylor University. (2023). Vygotsky's Sociocultural Theory – *Lifespan Human Development: A Topical Approach*. <https://openbooks.library.baylor.edu/lifespanhumandevlopment/front-matter/introduction-2/>
- Braudel, F. (1970). *La Historia y las ciencias sociales*. Alianza Editorial.
- Brazelton, T. B. (1973). *Neonatal Behavioral Assessment Scale* (Clinics in Developmental Medicine No. 50). Londres: William Heinemann Medical Books Ltd.; Filadelfia: J. B. Lippincott Co. Recuperado de <https://nidcap.org/wp-content/uploads/2013/12/Brazelton-1973-BNBAS.pdf>
- Díaz Villafañez, M. (2016). El aprendizaje del tiempo y su enseñanza en la Educación Primaria. Tabanque: *Revista Pedagógica*, (29), 43–68. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5772480>
- Erikson, E. H. (1982). *El ciclo vital completado*. Paidós.
- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27–36. [https://www.humanas.unal.edu.co/lab\\_psicometria/application/files/9416/0463/3548/Vol\\_6.\\_Articulo3\\_Juicio\\_de\\_expertos\\_27-36.pdf](https://www.humanas.unal.edu.co/lab_psicometria/application/files/9416/0463/3548/Vol_6._Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf)
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201–229. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Giddens, A. (1984). *La constitución de la sociedad: Esquema de la teoría de la estructuración*. Amorrortu.
- Gingerich, O. (1993). *El libro que nadie leyó: Persiguiendo las revoluciones de Nicolás Copérnico*. Walker & Company.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Kastenbaum, R. (2012). *Death, society, and human experience* (10th ed.). Pearson.
- León, A. T. (2011). El concepto de tiempo en niños y niñas de primer a sexto grado. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9(2), 869–884. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77321592025.pdf>
- Loske, M. A. (2022). *El reloj solar*. Universidad Autónoma de México.
- Meece, J. (2001). *Desarrollo del niño y del adolescente: Compendio para educadores*. Lazlo Moussong.
- Miller, P. (1993). *Theories of developmental psychology*. Freeman.

- Pagès Blanch, J., & Santisteban Fernández, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cadernos CEDES*, 30(82), 281–309. <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/7c599fZkSxjsLychp5rWpD/?lang=es>
- Paez, D., Insúa, P., & Vergara, A. (1992). Halb wachs y la memoria colectiva: La imagen histórica de Europa como un problema psicosocial. *Interacción Social*, 2. Ed. Complutense.
- Piaget, J. (1964). Part I: Cognitive development in children: Piaget development and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 2(3), 176–186. <https://doi.org/10.1002/tea.3660020306> onlinelibrary.wiley.com
- Piaget, J. (1985). *El equilibrio de las estructuras cognitivas: El problema central del desarrollo intelectual*. University of Chicago Press.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Editorial Labor.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *La psicología del niño*. Ediciones Morata.
- Pozo, I. (1985). *El niño y la historia*. Ministerio de Educación y Ciencia. [https://books.google.com/books/about/El\\_ni%C3%B1o\\_y\\_la\\_historia.html?id=bLI9CgAAQBAJ](https://books.google.com/books/about/El_ni%C3%B1o_y_la_historia.html?id=bLI9CgAAQBAJ)
- Real Academia Española (RAE). (n.d.). *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed., versión 23.8 en línea). <https://dle.rae.es>
- Romero Garavito, L. F. (2003). *Deficiencias y desarrollo de la espacio-temporalidad en niños de 6 años* [Tesis de maestría, Universidad de La Sabana]. Intellectum. <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/5691>
- Sánchez-Carpintero, R., & Narbona, J. (2004). El sistema ejecutivo y las lesiones frontales en el niño. *Revista de Neurología*, 39(2), 188–191. <https://dadun.unav.edu/handle/10171/22682>
- Sánchez López, J. V., & Restrepo de Mejía, F. (2018). Prenociones de la temporalidad en los niños. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 14(2), 363–376. <https://dadun.unav.edu/handle/10171/22682>
- Schwab, J. J. (2015). *The concept of time in biology: Time's arrow, time's cycle*. Harvard University Press.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). *Avance del contenido del Programa sintético de las Fases 2 a 6*. [https://www.dof.gob.mx/2023/SEP/ANEXO\\_ACUERDO\\_080823\\_FASES\\_2\\_A\\_6.pdf](https://www.dof.gob.mx/2023/SEP/ANEXO_ACUERDO_080823_FASES_2_A_6.pdf)
- Tilly, C. (1984). *Grandes estructuras, grandes procesos, comparaciones enormes*. Alianza Editorial.
- Trujillo, H. (2020). *Desarrollo de nociones temporales en educación primaria*. Universidad de La Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo. <https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/ediciones/normalismo/libros/QdNMfKsUOL-44.pdf>
- Van Manen, M. (2005). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Idea Educación.
- Vygotsky, L. S. (1978). *La mente en la sociedad: El desarrollo de procesos psicológicos superiores*. Ed. Grijalbo.
- Whitrow, G. J. (2017). *El tiempo en la historia: La evolución de nuestro sentido del tiempo y de la perspectiva temporal* (T. Camprodón, Trad.). Crítica. <https://archive.org/details/whitrow-g-j.-el-tiempo-en-la-historia-epl-fs-1990-2017>
- Zavelsky, F. (1987). *Física al alcance de todos. Tiempo y su medición*. Ed. Mir Moscú.

# AmeliCA

## Disponible en:

<https://portal.amelica.org/ameli/ameli/journal/738/7385464006/7385464006.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en [portal.amelica.org](http://portal.amelica.org)

AmeliCA  
Ciencia Abierta para el Bien Común

María Concepción Garabandal Morelos González,  
Mariana Ceron Zepeda

**Percepciones de niños de primero de primaria sobre el tiempo**  
**Perceptions of first-grade children about time**

*D´perspectivas siglo XXI*  
vol. 12, núm. 24, p. 49 - 65, 2025  
Campus Universitario Siglo XXI, México  
[dperspectivas@cus21.edu.mx](mailto:dperspectivas@cus21.edu.mx)

**ISSN-E:** 2448-6566

**DOI:** <https://doi.org/10.53436/HPnB7061>



**CC BY-NC 4.0 LEGAL CODE**

**Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.**