
La concepción del tiempo histórico en futuros docentes de Argentina, Chile y España

Miguel Angel Jara

Universidad Nacional del Comahue, Argentina
mianjara@gmail.com

Liliana Bravo Pemjean

Pontificia Universidad Católica Chile, Chile
libravo@uahurtado.cl

Juan Llusá Serra

Universidad Autónoma de Barcelona, España
Juan.llusa@uab.cat

Recibido: 12/10/2017

Aceptado: 22/10/2017

Resumen

En este artículo se presentan algunos resultados de la primera fase de la investigación compartida por la Universidad Nacional de Comahue (Neuquén, Argentina), la Universidad Alberto Hurtado (Santiago de Chile, Chile) y la Universidad Autónoma de Barcelona (España), relativa a las ideas previas y el dominio conceptual del metaconcepto tiempo histórico por parte de los/las estudiantes, tanto de Grado de Educación Primaria como de Historia, de estas tres universidades. Se trata de una investigación de carácter mixto y complementario, que combina la lógica cualitativa con la cuantitativa en el campo de las ciencias sociales, en tanto nos permite, por un lado, establecer las comparaciones oportunas entre estudiantes y valorar las posibles progresiones y, por otro, acercarnos a conocer el proceso de construcción de la temporalidad de los/as futuros/as docentes. En el marco de este artículo, por el momento, presentamos únicamente el análisis de los datos obtenidos de algunas de las preguntas de un cuestionario que plantean nociones claves relacionadas con el Tiempo Histórico.

Palabras clave: tiempo histórico, conceptos temporales, cronología, datación, temporalidad

The conception of historical time in future teachers of Argentina, Chile and Spain

Abstract

This article presents some results of the first phase of the research by the National University of Comahue (Neuquén, Argentina), Alberto Hurtado University (Santiago de Chile) and the Autonomous University of Barcelona (Spain), concerning the conceptual domain of the historical time metaconcept by the students of both Primary Education and History from these three universities. It is a research of a mixed and complementary nature, combining the qualitative and quantitative methods in the field of social studies, as it allows us, on one hand, to establish the appropriate comparisons between students and to evaluate the possible progressions and, on the other hand, to get to know the process of construction of the temporality of future teachers. However, within the framework of this article, we just present the data analysis obtained from some of the questions of a questionnaire that raise key notions related to Historical Time.

Keywords: historical time, temporal concepts, chronology, dating, temporality

La concepción del tiempo histórico en futuros docentes de Argentina, Chile y España

Problema de investigación

“Los chicos y las chicas cuando acaban la Educación Obligatoria acumulan una gran cantidad de información en forma de fechas, personajes e instituciones aislada, inconexa y en un tiempo discontinuo. Una historia que, en demasiadas ocasiones, no sirve para interpretar el presente ni para pensar alternativas a la realidad social” (Pagès y Santisteban, 2008:1).

Ciertamente, todos conocemos las dificultades del estudiantado para comprender y para aplicar los distintos conceptos temporales a la interpretación y representación de la historia, las investigaciones de Barton y Lewstik (1996), de Lautier (1997) o las diversas investigaciones recogidas por Pagès (1999), como las de Galindo (1996-1997), Torres (1997-1998), Alonso Tapia (1997) o el Informe INCE (Gil y otros, 1997), así lo confirman.

Estas dificultades responden a una gran diversidad de razones, pero probablemente coincidiremos que una de las más importantes radica en una escasa preparación del profesorado para enseñar el tiempo histórico.

Efectivamente, la concepción de la racionalidad positivista del siglo XIX, sustentada en el tiempo lineal, identificaba el tiempo de la historia con el tiempo cronológico. Esta identificación ha marcado y, sigue marcando aun, a pesar de las voces que se han levantado en contra en todo el mundo, la concepción temporal por parte del profesorado y de demasiadas prácticas educativas.

Desde los límites evidentes de nuestra investigación pretendemos encontrar las mejores estrategias para formar a futuros/as docentes de manera que posibilite el desarrollo de un pensamiento histórico para comprender e interpretar el mundo que se habita y, fundamentalmente, promueva el desarrollo de una historia escolar significativa para los/as sujetos del S. XXI.

En este sentido, Mattozzi afirma: “No es la historia la que educa el concepto de tiempo y no es la enseñanza de la historia la que puede crear el pensamiento temporal,

es la enseñanza y el aprendizaje atento a las estructuras temporales...la que consigue este resultado” (2007: 7).

Nuestra propia experiencia como profesores en formación inicial nos permite intuir, en primer lugar, el escaso dominio de la conceptualización relativa al tiempo histórico y, en segundo lugar, las dificultades manifiestas de comprensión y aplicación de los distintos conceptos temporales que lo articulan, por parte de los estudiantes a futuros docentes.

Esta realidad compartida, nos llevó a pensar alternativas en la formación del futuro profesorado que permitan superar el modelo cronológico lineal clásico y prepararlos adecuadamente para hacer frente a los retos de nuestro mundo.

Creemos firmemente que ello debe pasar por un desarrollo absolutamente transversal y debidamente secuenciado, desde los primeros cursos de Educación Primaria hasta el final de la Educación Obligatoria, de una enseñanza de la historia que no priorice los contenidos, sino que pivote sobre el eje central de la funcionalidad y de la comprensión histórica, que no es otro que el tiempo histórico.

Fundamentación teórica

La presente investigación tiene su fundamentación teórica en la investigación en didáctica de las ciencias sociales sobre temporalidad y tiempo histórico y, especialmente, en las propuestas de estructura conceptual desarrolladas por Pagès (1989, 1997), Pagès y Santisteban (1999), Santisteban (2005) y Mattozzi (1988, 2003). Estas propuestas, a pesar de la complejidad conceptual del metaconcepto tiempo histórico permiten dar luz a la composición y a la dialéctica existente entre los diversos conceptos que lo estructuran.

En la primera propuesta, Pagès definía el tiempo histórico como una coordinación de cambios y permanencias que implicaban la comprensión de una triple dimensión: la sucesión y la simultaneidad, la duración (entendida según los tiempos múltiples propuestos por F. Braudel (1976) y la medida y ordenación temporal (cronología y periodización). En su posterior revisión, Pagès (1997) añadía las propuestas de Kosellek (1993) en relación con los estratos del tiempo y a la vinculación pasado -presente - futuro.

En 1999 conjuntamente con Santisteban, rediseñaron una nueva propuesta, reorganizando la estructura conceptual del tiempo histórico a partir de las siguientes

dimensiones: Cualidades del tiempo, categorías de la temporalidad, cambio y continuidad y dominio y gestión del tiempo, donde incluyeron la medida, la clasificación, la jerarquización y la construcción del futuro. Esta propuesta fue completada y precisada por Santisteban (2005), especialmente en relación a las delimitaciones del ámbito de aplicación del tiempo, su alcance, de las formas de pensamiento y de su direccionalidad.

Como Pagès y Santisteban, en Italia, Mattozzi propuso, ya en 1988, un modelo conceptual del tiempo histórico, que desarrollo y completó posteriormente, estableciendo una jerarquización de los conceptos temporales que articulan dicho metaconcepto y estableciendo propuestas específicas de comprensión y aprendizaje de los mismos.

Si bien la investigación sobre tiempo y tiempo histórico en general se ha desarrollado ampliamente desde la historiografía, la psicología y la didáctica, la investigación sobre cada uno de los operadores temporales, como la simultaneidad, la sucesión, el cambio y la continuidad, la periodización, el ciclo y la dialéctica existente entre ellos lamentablemente ha sido muy poco desarrollada.

Sin embargo, en los últimos años han surgido diversas investigaciones didácticas que se han ocupado de la cuestión: Ségal (1991) o Ferro (1991) sobre periodización, Anguera (2012) sobre futuro o Llusá (2016) sobre simultaneidad compleja o contemporaneidad.

Las aportaciones de estas investigaciones forman parte también de la base teórica de nuestra incipiente investigación, puesto que el estudio en profundidad de estos operadores nos ha servido de guía para la elaboración más eficaz y precisa de nuestros instrumentos de aplicación.

En definitiva, las aportaciones conceptuales de raíz historiográfica y las investigaciones didácticas en su conjunto nos han permitido crear un primer instrumento de investigación y analizar sus resultados prestando especial atención a las ideas previas del estudiantado en formación inicial, no solo sobre la historia y su relevancia social, sino también sobre el concepto tiempo histórico, sus dificultades de enseñanza y aprendizaje, la jerarquización de sus conceptos articuladores y finalmente su comprensión, dominio y aplicación en el análisis histórico.

Diseño y metodología de la investigación

En primer lugar, cabe resaltar que tanto de forma individual, como desde nuestras respectivas universidades, nos inscribimos claramente en un modelo crítico de profesorado, por ello nos proponemos desarrollar una investigación a largo plazo que responda a esta perspectiva.

En una primera fase de la misma planteamos un modelo mixto, cuali-cuantitativo, que facilite, por un lado, la comparación entre tres contextos ciertamente alejados y, por otro, aporte información suficiente para conocer en profundidad cada una de nuestras realidades.

No se trata de una investigación a gran escala, sino de un modelo de investigación- acción, puesto que tiene por objetivo la comprensión de la realidad con la intención de mejorarla. La investigación-acción es: “Un estudio científico auto-reflexivo de los profesionales para mejorar la práctica” (McKernan, 1999: 25). Se trata pues de un proceso de reflexión orientado al cambio, porque como afirma Elliott citado en McKernan (1999) “El propósito de hacer investigación -acción como profesor es lograr cambios que valgan la pena educativamente” (McKernan, 1999: 17).

Partiendo de este modelo, por el momento, hemos aplicado un solo instrumento que nos ha posibilitado obtener datos para el análisis de la situación inicial, se trata de un cuestionario de 11 preguntas que nos permiten aproximarnos a nuestro objetivo. Se trata de un cuestionario que combina preguntas de carácter abierto con otras preguntas cerradas que proponen nociones claves relacionadas con el Tiempo Histórico.

El cuestionario fue respondido por 44 estudiantes de segundo de año de las carreras de Educación Primaria de la Universidad Autónoma de Barcelona, 20 estudiantes de segundo año del programa de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la Universidad Alberto Hurtado de Santiago de Chile y 24 estudiantes del segundo año de la carrera del profesorado en historia de la Universidad Nacional del Comahue, Neuquén, Argentina.

Se trata de 88 casos de estudiantes en formación, por lo que no es una muestra generalizable, sino una investigación que tiene como principal objetivo guiar nuestra futura implementación de contenidos temporales en las respectivas facultades, a partir de recuperar las experiencias de aprendizaje de la temporalidad del profesorado en formación.

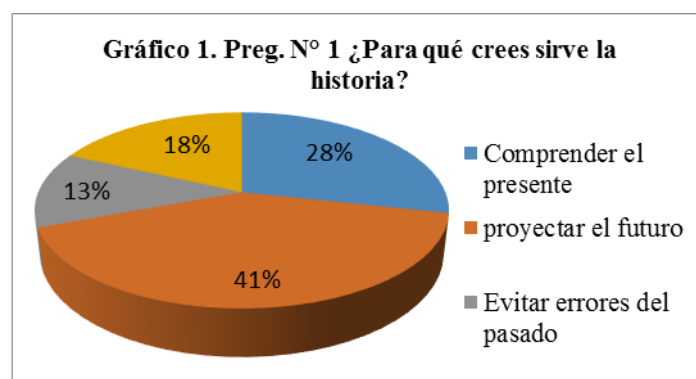
¿Qué nos dicen los datos obtenidos del cuestionario?

En este artículo, por cuestiones de extensión, no abordaremos el análisis de la totalidad de los datos obtenidos del cuestionario. Solo nos abocaremos a las primeras 8 preguntas del instrumento, por lo que el análisis del resto de los datos, correspondientes a la conceptualización y dominio de conceptos temporales más complejos -propios del Tiempo Histórico- como la siguiente fase de la investigación, serán objeto de tratamiento en otros escritos.

La población encuestada está compuesta por jóvenes que se ubican en una franja que va de 19 a 30 años de edad. De la totalidad, 35 chicas y 9 chicos pertenecen a la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB); 8 chicas y 12 chicos a la Universidad Alberto Hurtado (UAH) y 13 chicas y 11 chicos Universidad Nacional de Comahue (UNCo).

Son estudiantes que han vivenciado el cambio del milenio y habitan un mundo marcado por la vertiginosidad, la incertidumbre, las transformaciones culturales y tecnológicas profundas, entre otras notas que, evidentemente, han posibilitado nuevos modos y racionalidades para comprender e interpretar la experiencia de la temporalidad humana.

En la primera pregunta del cuestionario se planteó al estudiantado: ¿Para qué creen que sirve la historia? Las respuestas más recurrentes, como puede observarse en el gráfico 1, fueron que la historia sirve para comprender el presente (28%), para proyectar el futuro (41%) y para evitar los mismos errores del pasado (13%).



Fuente propia. Gráfico 1

Mayoritariamente, más del 80%, de los/as encuestados/as otorgan a la historia una función social y política importante, en tanto subyace una idea de proyecto de futuro por construir, en el que, evidentemente, la comprensión del presente es la clave de una intervención para futuros posibles.

En la segunda pregunta se les solicitó que expusieran y justificaran sus razones sobre aquello que **piensan que es lo más importante para enseñar historia**. Un 25% de las respuestas se centró en la pasión y motivación que debe tener un/a profesor/a para enseñar y un 16% destacó el dominio de un marco conceptual y de los contenidos propios del área.

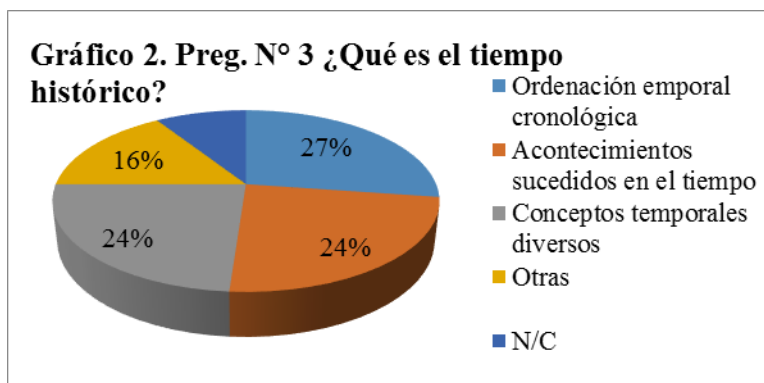
Resulta novedoso que un porcentaje importante del estudiantado considere que la motivación y la capacidad de transmisión son dos cuestiones relevantes para enseñar historia, frente a, paradójicamente, aquellos/as encuestados/as que consideran que es importante saber para enseñar. Entre la pasión y el conocimiento disciplinar, pocos/as estudiantes aludieron a otras razones tales como las finalidades o a construcciones metodológicas contextualizadas, casuísticas e intencionadas. Ciertamente es que en un segundo año de estudios es muy escaso aun, el conocimiento didáctico que se les ha ofrecido en su formación, para poder profundizar en sus respuestas.

Otras respuestas, si bien en porcentajes muy inferiores, se vinculan con la temporalidad. Un 11% considera que el dominio y la aplicación de distintos conceptos temporales es lo más importante para enseñar historia, otro 11% cree que lo primordial es enseñar a vincular el pasado con el presente y un 5% a formar la conciencia histórica.

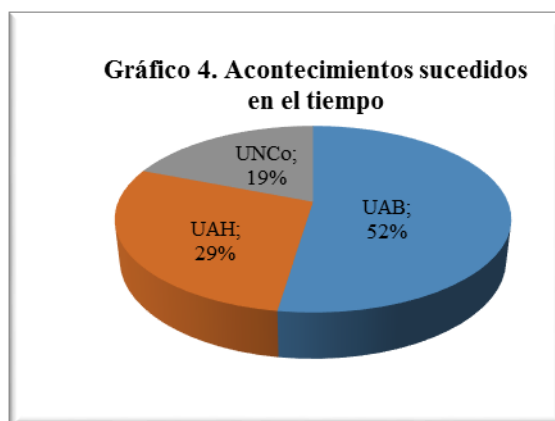
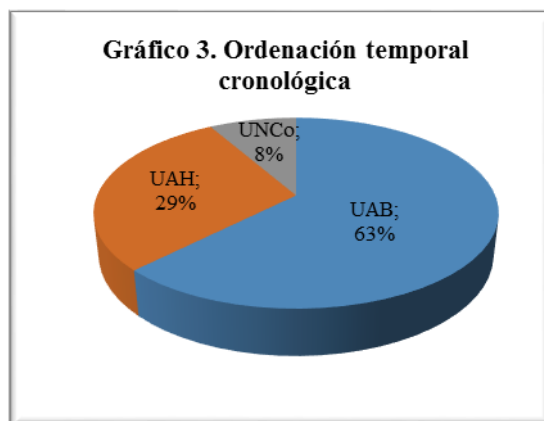
Estas respuestas nos indican que una cuarta parte del estudiantado encuestado otorga al dominio de la temporalidad un papel clave en la enseñanza de la historia y justifican sus afirmaciones en que ello es la base para contribuir a la comprensión de su presente y guiar sus actuaciones en el futuro.

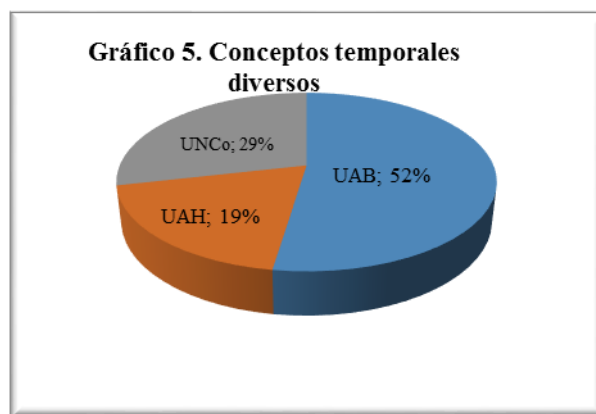
En la tercera pregunta del cuestionario se les preguntó **¿qué es el tiempo histórico?** Al respecto un 27% lo asocia directamente con la ordenación temporal cronológica o con una línea cronológica y otro 24% con acontecimientos sucedidos en el tiempo. Igual porcentaje asocia el tiempo histórico a un único concepto temporal: cambios y continuidades, periodización duración/ciclo, causalidad, simultaneidad, pasado-presente-futuro; sin embargo 3 de los/as estudiantes de la UAH, le otorga un valor explicativo complejo.

Uno de ellos sostiene que **“Trasciende la cronología e incorpora condiciones más complejas como establecer relaciones temporales entre hechos, causas, consecuencias, cambio-continuidad...”** (Cuestionario AA).



Las respuestas, sobre las tres concepciones temporales más citadas, corresponden mayoritariamente a estudiantes de la UAB, le siguen los/as estudiantes de la UAH y, por último, los/as de la UNCo, como se puede apreciar en el siguiente gráfico.





En la cuarta pregunta: **¿Qué conceptos temporales crees que son los más importantes?, ¿Por qué?** encontramos respuestas muy diversas, aunque cabe destacar que un 29% no responde directamente a la pregunta o bien responde sobre contenidos o temas históricos concretos y, un 11 %, da respuestas múltiples, aunque ninguna de ellas se relacione directamente con la temporalidad.

El otro 60% diversifica sus respuestas, de manera que un 11% sostiene que es el dominio de la datación (siglos, milenios, años) el concepto temporal más relevante, un 8% la periodización, un 4% la causalidad o la multicausalidad, un 3% la cronología y otro 8 % las duraciones planteada por Braudel, especialmente por parte del estudiantado de la UNCo.

Santisteban (2009) plantea que los dos conceptos temporales de mayor relevancia para la comprensión histórica y para la formación de la conciencia histórica son el cambio y la continuidad y el eje pasado-presente-futuro. En relación a estos conceptos solo un 6% menciona el cambio y la continuidad y otro 10% la relación entre la triple dimensión del tiempo y, tan sólo un 7% cita ambos conceptos temporales.

En cuanto a la justificación de sus respuestas, más del 40% alude a la comprensión de los hechos históricos o a la comprensión de los cambios o bien a facilitar la vinculación entre el pasado y el presente.

En la quinta cuestión se les solicita a los/as encuestados/as respondan y justifiquen: **¿qué conceptos temporales, a su entender, presentan mayores dificultades de comprensión y/o aplicación?** Más de un tercio no respondió a la pregunta, mientras que entre los dos tercios restantes se produjo una gran heterogeneidad de respuestas: los conceptos poco significativos, no contextualizados, de larga duración o alejados de la vida de los/as estudiantes suman un 11%, la datación y la cronología un 8%, la comprensión del futuro un 7%, (especialmente entre los/as encuestados/as de la UAB) y los conceptos temporales de larga duración, el cambio y

continuidad (sobre todo entre encuestados/as de UAH) y las duraciones de Braudel (de la UNCo), cada uno de ellos con un 3,5%.

Entre las justificaciones sobre el porqué de las dificultades de estos conceptos, se explicita que es difícil no caer en el presentismo y observar la multicausalidad de fenómenos lejanos. Respecto a la datación, porqué implica memorización y por el gran número de fechas que es necesario recordar y respecto al futuro se alude a que cuesta imaginarlo, es incierto y desconocido y resulta muy complejo aplicar las consecuencias a un tiempo por llegar.

En cuanto a los conceptos temporales de larga duración se afirma que son difíciles de sintetizar y que el cambio y la continuidad si bien se perciben en ámbitos precisos resulta complicado imaginarlos en el futuro. Finalmente, en cuanto a los ciclos se alude a la fácil confusión entre acontecimiento y coyuntura y a la difícil comprensión de las estructuras por su larga duración.

Las dos preguntas siguientes pretendían conocer la concepción y el dominio de la datación y de la cronología por parte de los encuestados, es decir del tiempo cronológico, antes de pasar al análisis de conceptos temporales más complejos propios del tiempo histórico en las preguntas posteriores, como la periodización, la simultaneidad, la contemporaneidad, el cambio y la continuidad y la vinculación pasado, presente y futuro.

En la pregunta 6 se planteaba a los/as encuestados/as **citar hasta 10 acontecimientos históricos de cualquier ámbito y de cualquier contexto y de datarlos de forma precisa**. La datación precisa de los hechos se puntuaba con un punto, mientras que una datación aproximada (siglo, década, periodo...) o incompleta (solamente una fecha en el caso de un periodo) contabilizaba tan solo medio punto.

Solo 7 estudiantes (8%) no respondieron o dataron incorrectamente y 15 encuestados dataron correctamente alguno de los acontecimientos. El 17% dató los 10 acontecimientos de forma precisa. La media de todos los encuestados se situó en 6,4 respuestas, alcanzando hasta el 7,75 en el caso de la UAH.

Los 88 encuestados citaron hasta 115 acontecimientos distintos, de los cuales 96 forman parte de la historia contemporánea y especialmente de los últimos 100 años, contrariamente, tan sólo 10 son de la Prehistoria, la Edad Antigua y a la Edad Media.

Los hechos más citados corresponden a grandes hitos universales: Segunda Guerra Mundial, Primera Guerra Mundial, Descubrimiento/conquista de América, Revolución Francesa, caída del muro de Berlín, crack del 29, atentado de New York el

11-S, entre ellos tan sólo se situaría un acontecimiento español: La Guerra Civil (5º lugar).

Cabe destacar que hechos muy relevantes de los distintos países son únicamente citados por encuestados de la misma nacionalidad e ignorados totalmente por los de las demás, es decir, por ejemplo el golpe de Estado y la dictadura de Pinochet es citado hasta en 14 ocasiones por el estudiantado chileno y ninguna por el resto. Lo mismo sucede con el golpe de Estado y la dictadura argentina citada únicamente por 11 estudiantes de la UNCo o con la dictadura franquista y el final de la misma, citada solo por 14 de la UAB. Esto se repite en todos los casos: Revolución de Mayo (7), Guerra de las Malvinas (5) o Independencia de Argentina (4) en el caso argentino. Primera Junta de gobierno de Chile (8), Independencia Chilena (3), Iquique (3), Plebiscito (3) en el caso chileno y la Guerra de Sucesión y ocupación de Cataluña por parte de Felipe V (9) en el caso español.

Se pone de relieve, por tanto, un desconocimiento de las historias que no son las propias y cercana, pertenecientes a otros contextos y realidades y vinculadas a las historias nacionales.

En la pregunta 7 se les solicita ordenar cronológicamente 10 acontecimientos históricos de ámbitos y de realidades territoriales y temporales diversas. (Tabla 1)

Tabla 1. Acontecimiento
1. Peste Negra en Europa
2. Aparición de la cerámica en el Próximo Oriente
3. Fin de la Guerra Civil española
4. Revolución Francesa
5. Declaración de independencia de Argentina
6. Aparición de Internet
7. Aparición de la escritura cuneiforme en Mesopotamia
8. Primera construcción de la Muralla China
9. Bombardeo de Pearl Harbour
10. Golpe de Estado de Pinochet

Cabe destacar que todos los/as encuestados/as excepto 1, ordenaron los acontecimientos del más antiguo al más reciente, aunque en la pregunta no se

especificase. Este hecho pone de manifiesto que en su forma de pensar temporalmente los acontecimientos no existe una alternativa al modelo cronológico y lineal clásico.

En cualquier caso, 13 estudiantes (11%) ordenaron correctamente los 10 acontecimientos y 25 (28%) 8 acontecimientos, mientras que más de una cuarta parte no pudieron ordenar correctamente la mitad de los hechos propuestos. La media de aciertos se situaría en un 6,42, siendo ligeramente superior en el caso del estudiantado de la UNCo (6,7).

La dificultad más recurrente entre los encuestados radicó en la confusión entre el nº 2 y el nº 7, de manera que la mayoría ordenaba antes la aparición de la escritura en Mesopotamia que la aparición de la cerámica en el Neolítico.

Algunas notas distintivas según los datos obtenidos

A la luz de los datos obtenidos y, a la espera de completar la investigación, los resultados hasta aquí presentados ponen de manifiesto, tanto la concepción de la historia escolar y la percepción de su funcionalidad social, como también de la comprensión y dominio del tiempo histórico y de algunos de los conceptos que lo articulan, por parte de los/as estudiantes de los tres países, sin haber desarrollado aun, en sus aulas respectivas, contenidos específicos para la formación en la temporalidad.

En este sentido, se pone de manifiesto la importancia que los/as encuestados/as otorgan a la historia para la interpretación de su realidad y para la construcción de los futuros posibles, por lo que la mayoría del estudiantado parece posicionarse claramente en un modelo crítico de profesorado, otorgando un valor crucial a la historia como motor de comprensión, participación y transformación social. Sin embargo, tan solo un 25% considera en primer lugar el aprendizaje de la temporalidad como el aspecto más relevante para enseñar historia, priorizando la motivación del profesorado o el dominio del marco conceptual por delante de ésta. Por esta razón tan sólo 3 estudiantes otorgan al Tiempo Histórico un valor explicativo complejo, mientras que una cuarta parte lo asocian únicamente con el Tiempo cronológico, otra cuarta parte a un único concepto temporal como el cambio y permanencia, la periodización, la duración o el ciclo, la causalidad o el pasado-presente-futuro... y el resto otorgan más valor a los acontecimientos en sí que a los conceptos temporales.

En relación a los conceptos temporales considerados más relevantes, un 15% hace referencia a alguno de los 2 conceptos temporales centrales como el cambio y la permanencia o el eje pasado-presente-futuro y únicamente un 7% alude a ambos.

Precisamente son ambos conceptos los considerados como más complejos de comprender y aplicar en el proceso de enseñanza de la historia escolar, conjuntamente con la datación y los acontecimientos más alejados del presente.

Resulta sorprendente que ni la simultaneidad ni la contemporaneidad, es decir, la identificación de acontecimientos simultáneos y el establecimiento de relaciones entre ellos para explicar una determinada realidad histórica (Llusá, 2016), sean citados, ni como conceptos temporales relevantes, ni como conceptos temporales de gran dificultad, por lo que parece confirmarse el predominio de un modelo sucesivo cronológico clásico en la estructura mental de los encuestados.

Respecto a la datación, dado que tan sólo un 17% de los chicos y chicas dataron la totalidad de acontecimientos propuestos y que la media de los encuestados fue del 6,4 sobre 10, se pone de relieve, a nuestro entender, un dominio insuficiente de la datación, al tratarse de estudiantes universitarios de segundo año y de tener la posibilidad de elección de los acontecimientos a datar.

Por otro lado, el hecho que el 80% de los acontecimientos datados correctamente sean del último siglo, confirma una dificultad creciente de datación a mayor lejanía temporal y, finalmente, se pone de relieve, un claro desconocimiento de los acontecimientos más destacados de las distintas historias nacionales por parte de los encuestados de otras nacionalidades.

En cuanto a la cronología, si bien un 40% fueron capaces de ordenar correctamente entre 8 y 10 acontecimientos y que la media fuese del 6,7. El hecho que una cuarta parte del estudiantado no ordenase correctamente al menos la mitad de los acontecimientos, demuestra que también en este aspecto el margen de mejora es considerable.

Nos encontramos con datos novedosos y preocupantes. Se trata de jóvenes futuros/as docentes de tres contextos claramente diferentes que muestran carencias en el dominio de la temporalidad comunes. Evidentemente la educación en la temporalidad no solo es un déficit en los procesos escolares previos, sino también, una ausencia en los primeros años de estudios universitarios. Seguramente el avance en nuestra investigación nos arrojará pistas para seguir profundizando en el análisis de estos primeros datos

Por ello, es absolutamente necesario que en formación inicial del profesorado preparemos a conciencia a los/as futuros/as docentes en la conceptualización, comprensión y aplicación del tiempo histórico en las aulas de todos los niveles y nacionalidades.

Conclusiones

El objetivo principal de la primera fase de nuestra investigación radica en fotografiar la situación de partida en nuestras respectivas universidades, en ningún momento intentamos establecer comparaciones competitivas entre ellas, sino conocer las características y problemas comunes y valorar las posibles diferencias en la construcción de la temporalidad de nuestros chicos y chicas.

Ciertamente, nos encontramos aun en un momento inicial de una extensa investigación y por ello debemos acercarnos con cautela a los primeros resultados obtenidos, pero en cualquier caso podemos afirmar que más de tres cuartas partes de nuestros estudiantes, independiente de grado y de país, otorgan a la historia un valor social y político muy importante, puesto que mayormente le atribuyen una importante utilidad y funcionalidad social, tanto para la comprensión como para la transformación de nuestro presente. Parece pues que el modelo crítico de profesorado de ciencias sociales, a priori, ha calado en nuestro estudiantado.

A pesar de ello, se destaca el hecho que más de una cuarta parte de los encuestados otorga el papel primordial a la pasión o a la motivación por enseñar historia y más de un 15% al dominio conceptual, mientras que solo una cuarta parte atribuye al dominio de la temporalidad un papel central para enseñar historia.

Las dificultades del estudiantado en relación a la temporalidad crecen significativamente en la conceptualización del tiempo histórico, puesto que del total de los/las estudiantes tan solo un 10 % es capaz de establecer una definición más o menos completa del concepto, por el contrario la mitad lo confunde con un hecho relevante del pasado o lo asocia directamente con la cronología y otra cuarta parte lo vincula únicamente a un concepto temporal relevante.

En este sentido, resulta aún más clarificador el hecho que un 40% no responde sobre la jerarquización de conceptos temporales y más de un 30% sobre las dificultades de aprendizaje de éstos. En este sentido, cabe destacar también que un número muy reducido de los encuestados se refiere explícitamente a 2 conceptos temporales

absolutamente primordiales, no solo para una adecuada formación de la temporalidad, sino también de la comprensión histórica, se trata del cambio y la continuidad (6%) y de la relación pasado-presente-futuro (10%).

Este último dato resulta ciertamente preocupante, puesto que de la capacidad de vinculación entre estas tres dimensiones depende la formación de la consciencia histórica.

“El sentido del tiempo que se adquiere a través de la relación dialéctica pasado, presente, futuro ha de permitir entender nuestra experiencia de presente como un puente entre el pasado y el futuro, dentro del continuo histórico del que forman parte. El pasado sin el presente y sin su proyección hacia el futuro carecería de valores” (Pagès, 1997: 199).

En relación con los operadores temporales, en este estudio nos acercamos a la datación y a la cronología, es decir al tiempo cronológico. Las respuestas de las preguntas anteriores apuntaban a un porcentaje cercano al 30% que asociaba directamente tiempo cronológico y tiempo histórico. Los análisis realizados sobre las preguntas relativas a datación confirman esta primera percepción.

Todos los estudios anteriores, como el de Lautier (1997), coincidían en afirmar que la datación es uno de los conceptos temporales de más difícil dominio por parte del estudiantado de secundaria, en nuestro caso un 17% dató 10 acontecimientos históricos escogidos libremente de forma precisa, el resto desarrolló un número menor de acontecimientos, siendo la media de poco más de 6 dataciones por encuestado/a. Una cifra, a nuestro entender insuficiente al tratarse de estudiantes universitarios de segundo año y la mitad de ellos específicamente de historia.

Cabe destacar, además que de todos los acontecimientos distintos citados por el conjunto de los encuestados cerca del 85% corresponden a hechos de los últimos 100 años. La datación precisa mejora, pues cuanto mayor es la proximidad temporal del acontecimiento histórico, resultando muy excepcional una datación correspondiente a etapas alejadas en el tiempo.

Igualmente, el hecho que los acontecimientos históricos más relevantes de los respectivos países, solamente sean citados por estudiantes del país implicado pone claramente de relieve el peso de la historia nacional y el desconocimiento de realidades tan afines como las nuestras.

Esta cuestión da la razón a autores como Christian (2005), MacMillan (2010) o Llusá (2016), cuando defienden la necesidad de una historia universal o el desarrollo de

una historia comprensiva a partir del establecimiento de relaciones de contemporaneidad entre acontecimientos o entre territorios como forma de escapar de la historia nacionalista, eurocentrista o etnocentrista y acercarse a una historia holística, capaz de ayudar a comprender un mundo tan complejo y global como el nuestro.

La cuestión relativa a la cronología, puso de relieve que 87 de los 88 estudiantes encuestados ordenaron los acontecimientos sugeridos siempre del más antiguo al más reciente, lo que pone de relieve que en su temporalidad no existe alternativa al modelo cronológico clásico.

Igualmente cabe destacar que poco más del 10% de los chicas y chicos encuestados ordenaron correctamente todos los acontecimientos, mientras que más de una cuarta parte no pudieron ordenar más de la mitad de los hechos históricos propuestos.

En definitiva, creemos que a pesar de no haber analizado aun la segunda parte del cuestionario correspondiente a conceptos temporales más complejos como la simultaneidad, el cambio y la permanencia o la prospectiva de futuro los datos hasta aquí expuestos muestran, por un lado, importantes dificultades de conceptualización del tiempo histórico, pero también de comprensión y aplicación de los conceptos que lo estructuran, al menos de un tercio del estudiantado, otro tercio demuestra tener ciertos conocimientos pero necesita un trabajo específico sobre tiempo histórico en su formación docente y el tercio restante parece comprender y dominar el tiempo cronológico y de utilizar con criterio distintos conceptos temporales, pero deberíamos insistir no sólo en su comprensión sino también en su didáctica, puesto que si queremos enseñar realmente el tiempo histórico a nuestros estudiantes debemos ser capaces de dotarles de un navegador que les permita circular adecuadamente por el pasado, interpretar críticamente su presente y proyectar el futuro que desee.

Mattozi (2002) plantea la educación temporal como centro de la educación histórica a partir de la interrelación entre los conceptos del tiempo y los conceptos históricos y defiende que los conceptos temporales actúan como organizadores cognitivos, tanto en los acontecimientos de la vida cotidiana como en el proceso de comprensión del conocimiento histórico.

Por ello, si queremos dejar atrás afirmaciones como las de Pagès y Santisteban, (2008), en cuanto que al finalizar la educación obligatoria mayoritariamente en las mentes de nuestros chicos y chicas se mezclan fechas, personajes y hechos, dando lugar

a paisajes borrosos e inconexos, deberíamos empezar a corregir inmediatamente los déficits detectados en nuestros futuros maestros y maestras, profesores y profesoras.

Limitaciones del estudio y prospectiva

Nuestra investigación es un estudio incipiente, basado en un estudio de caso, o mejor dicho de casos, que pretende, en primer lugar, interpretar la realidad de nuestras aulas para, posteriormente, intervenir críticamente en ella con la intención de mejorarla. Sigue por tanto un modelo de investigación-acción que no pretende ser generalizable sino que quiere ser el punto de partida de un proceso compartido de transformación del proceso de enseñanza y de aprendizaje de la historia. Un proceso que tiene su génesis en la formación inicial del profesorado pero que, desde allí, pretende extenderse a las prácticas docentes de nuestros respectivos países.

En este artículo hemos presentado solamente una pequeña muestra de los datos obtenidos por un primer instrumento de investigación, en un futuro pretendemos presentar las conclusiones finales a partir del análisis del resto de datos de éste. Creemos que ello nos dará una fotografía de la situación de partida de nuestras respectivas universidades y a la vez aportará su granito de arena a la investigación didáctica sobre tiempo histórico. Posteriormente, nuestro estudio se completará con una necesaria triangulación metodológica, de manera que diversos focus-group y el análisis de trabajos y documentos validaran nuestras conclusiones.

En una segunda fase de la investigación, revisaremos los diversos programas de cada una de nuestras asignaturas y efectuaremos las modificaciones oportunas en función de los déficits detectados.

Finalmente, en la tercera y última fase de la investigación realizaremos un nuevo estudio de seguimiento de parte de estos estudiantes como profesores en activo con la intención de valorar sobre un contexto real la impronta de nuestra formación sobre temporalidad en las diversas asignaturas universitarias vinculadas a didáctica de la historia.

Se trata pues de una investigación a largo plazo. Una investigación iniciada en 2016 y que probablemente no finalizará antes de 2020. Ciertamente se trata de un objetivo ambicioso y difícil, pero creemos firmemente en el poder de la investigación como base de la necesaria transformación escolar y social.

Bibliografía

- Anguera, C. (2012). *El concepto de futur en l'ensenyament de les ciències socials. Estudis de cas en l'educació secundària*". (Tesis Doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales, inédita) Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- Barton, k. C. y Levstik, k. (1996). Back when God was around and everything Elementary Children understands of historical time. *American Educational Research Journal*, 33, pp. 419-454.
- Braudel, F. (1976). *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II*. (2ª edición). Madrid: Alianza.
- Christian, D. (2005). Mapas del Tiempo. *Introducción a la "Gran Historia"*. Barcelona: Crítica.
- Ferro, M. (1991). Visions de l'histoire et périodisation, une typologie. AA.VV. Périodes. La construction du temps historique. *Actes du Ve Colloque d'histoire qu present*. Paris: Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales et Histoire au present.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.
- Lautier, N. (1997). *Enseigner histoire au lycée*. Paris: Armand Colin.
- Llusá, J. (2016). Aprender historia aplicando la contemporaneidad. Un estudio de caso en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Enseñanza de las Ciencias Sociales. *Revista de Investigación*, 15, pp. 61-73.
- Mckernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata.
- Mac Millan, M. (2010). *Juegos peligrosos. Usos y abusos de la historia*. Barcelona: Ariel.
- Mattozzi, I. (1988). Il bamini, il tempo, la storia: educazione temporale e curricolo di storia nella scuola elementare. C.I.D.I. di Firenze (a cura di). *Tempo e spazio, dimensione del sapere. Dalle ipotesi teoriche alle pratiche didattiche*. Milano: Mondadori.
- Mattozzi, I. (2002). Presentazione per il docente. La formazione del pensiero temporale negli adolescenti. En Perillo, *La storia. Istruzione per l'uso. Materiali per la formazione de competenze temporali degli studenti* (pp. 9-22). Napoli: Tecnocid.
- Mattozzi, I. (2003). Pollicino e cronos. Primo passi verso la storia. *L'educatore*, 8/9, dossier Tres-sel su l'educazione temporale.
- Mattozzi, I. (2007). Investigación sobre el tiempo y la enseñanza de la historia. Del tiempo biográfico a los tiempos del mundo histórico. *Mesa de investigación de la didáctica. Seminario: "Taula d'història: el valor social i educatiu de la història*, Universitat de Barcelona.
- Pagès, J. (1989). Aproximación a un un currículum sobre el tiempo histórico. En Rodríguez Frutos, J. (ed.). *Enseñar historia. Nuevas propuestas* (pp.107-138). Barcelona: Laia -Cuadernos de pedagogía.
- Pagès, J. (1997). El tiempo histórico. En Benejam, P. y Pagès, J. (coord.). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. (pp. 189-208). Barcelona: Horsori ICE UB.

Pagès, J. (1999). El tiempo histórico: ¿Qué sabemos sobre su enseñanza y su aprendizaje? Análisis y valoración de los resultados de algunas investigaciones. AAVV: *Asectos didácticos de Ciencias Sociales* 13 (pp. 241-278) Zaragoza: ICE- Universidad de Zaragoza.

Pagès, J. y Santisteban, A. (1999). La enseñanza del tiempo histórico: El tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas. *A un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué* (pp. 187-208). Universidad de la Rioja Diada editora.

Pagès, J. y Santisteban, A. (2008). Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica”. En: Jara, M. A. (coord.) *Enseñanza de la historia. Debates y propuestas* (pp. 91-127). Universidad Nacional del Comahue.

Santisteban, A. (1999). Aprender el tiempo histórico: deconstruir para reconstruir. *Historiar*, 1, pp. 141-150.

Santisteban, A. (2005). *Les representacions i l'ensenyament del temps històric. Estudis de cas en formació inicial de mestres de primària en Didàctica de les Ciències Socials*, Tesi doctoral UAB.

Santisteban, A. (2009). Temps al temps a l'escola: una mirada transversal. *Perspectiva Escolar*, N°332, pp. 9- 15.

Ségat, A. (1991). Periodisation et didactique: le "moyen âge" comme obstaculé à l'intelligence des origines de l'Occident. *Périodes*, pp. 105-114.



Miguel Angel Jara es Profesor en Historia, Especialista en Investigación Educativa, Magister en Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales y Doctor en Didáctica de las Ciencias Sociales. Se desempeña como Profesor Adjunto del Departamento de Didáctica. Área: Didáctica de las Ciencias Sociales. Orientación: Didáctica de las Ciencias Sociales e Historia. Es co-director de la especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue. Dirige el proyecto: (PC129) “El aprendizaje escolar de las ciencias sociales en contextos de la cultura digital”. Es Miembro de APEHUN (Asociación de Profesores/as de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales) Argentina y de la RIIDCS (Red Iberoamericana en Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales). Sus líneas de investigación son Sus líneas de investigación son la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales e historia en la cultura digital y la enseñanza y aprendizaje de la historia reciente/presente.

Liliana Bravo Pemjean es Licenciada en Educación por la Universidad Católica del Norte y Doctora en Pedagogía (Mención Didáctica de las Ciencias Sociales) por la Universidad Autónoma de Barcelona. Reviste funciones de Profesora de Historia, Geografía y Educación Cívica, Pontificia Universidad Católica Chile. Sus líneas de Investigación son la formación inicial del profesorado; el desarrollo de competencias y la enseñanza de la Historia y la Formación ciudadana.

Juan Llusá Serra es Licenciado en Historia y Doctor en Didáctica de las Ciencias Sociales. Es Profesor asociado a la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Del

Departamento de Didáctica de la Lengua, la Literatura y las Ciencias Sociales. Es miembro del Grupo GREDICS (Grupo de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales). Sus líneas de Investigación son: 1) Tiempo Histórico 2) Literacidad Crítica 3) Ciudadanía Universal y 4) Formación del Pensamiento Histórico.