



INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

LA COMPRENSIÓN DEL TIEMPO HISTÓRICO EN ESTUDIANTES CHILENOS **Understanding of Historical Time in the Chilean Students¹**

LAURA VALLEDOR²

Pontificia Universidad Católica de Chile

lvalled@uc.cl

Recibido: 29.04.2013 / Aceptado: 10.06.2013

Resumen. Esta investigación abordó la comprensión del tiempo histórico en estudiantes chilenos. Más de setecientos estudiantes de enseñanza secundaria (de entre 14 y 18 años) fueron examinados mediante una prueba que midió su conocimiento en distintas categorías de comprensión del tiempo histórico. La medición involucró las categorías de *cambio*, *continuidad*, *simultaneidad*, *periodización*, *cronología* y *corta*, *mediana* y *larga duración*. Se concluyó cuál es el grado de dificultad que cada una de estas categorías tiene para los estudiantes, estableciendo lineamientos para la futura elaboración de modelos didácticos que ayuden a mejorar la comprensión del tiempo histórico.

Palabras clave. Tiempo histórico, enseñanza de la historia, enseñanza secundaria.

Abstract. This research addresses the understanding of historical time in Chilean students. Over seven hundred high-school students (14-18 years old) were examined through a test that measured their knowledge in different categories of understanding of historical time. The measurement involved the categories of change, continuity, simultaneity, periodization, chronology and short, medium and long term. It concluded what degree of difficulty each of these categories poses for students, establishing guidelines for the future development of instructional models that help to improve the understanding of historical time.

Keywords. Historical time, teaching history, secondary education.

INTRODUCCIÓN

«La historia es la ciencia de los hombres, pero de los hombres en el tiempo». (Febvre, 1975: 227). Esta sola frase de Lucien Febvre ilustra la importancia del tiempo para la disciplina histórica. El tiempo histórico es un *metaconcepto*, que otorga sentido al océano de conceptos de primer orden pertenecientes a la historia. Desde el primer tercio del siglo XX se produjo en el interior de la historiografía un cambio fundamental de paradigma que significó pasar de la historia positivista del siglo XIX a la historia de los *Annales* y posteriormente a la *Nueva Historia*. Ese cambio trajo aparejado un nuevo concepto que significó cambiar desde una concatenación lineal de acontecimientos a un tiempo dotado de duraciones *larga, mediana y corta*, cuyo padre fue Fernand Braudel (1966, 1953).

Desde entonces hemos asistido a una formidable producción historiográfica que ha ampliado su objeto de estudio hasta el infinito. Sin embargo, existe un desfase entre la historia como disciplina y la historia que se enseña en la sala de clases: aún persiste en esta última una impronta positivista, que se observa en el énfasis otorgado al acontecimiento en desmedro del proceso o en el tratamiento del personaje histórico sin prestar la debida atención a las fuerzas sociales. Resulta crucial, entonces, enfocar la investigación didáctica hacia un concepto como el tiempo histórico para explorar su comprensión entre los estudiantes, a fin de saber lo que es preciso cambiar para mejorar la enseñanza de la historia en el aula.

Ésta es la primera investigación realizada en Chile en torno a la comprensión del tiempo histórico en la escuela. El gran vacío previo en este ámbito determinó el rumbo evaluativo que fue preciso otorgarle, puesto que sin un primer levantamiento de información, el camino hacia la superación sería en extremo errático.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El tiempo histórico es un concepto central en la disciplina historiográfica, siendo su comprensión en los estudiantes no sólo necesaria desde la lógica disciplinar, sino desde una lógica social, ya que contribuye a tornar inteligible el presente por medio del estudio de los procesos históricos que lo construyeron y a poner de relieve los vínculos sociales, otorgando una poderosa herramienta de análisis de la realidad social. (Lee *et al.*, 2007; Angvik, M., Von Borries, B. (eds.), 1997)

La literatura especializada ha establecido la existencia de diversas categorías —*seriación, cronología, periodifica-*

ción, cambio, continuidad, simultaneidad y duraciones larga, mediana y corta—, que podemos considerar implicadas en una visión historiográfica actualizada de tiempo histórico (Pagès, 1999; Trepát, 2000).

El aprendizaje de estas categorías se asocia, por una parte, a la oportunidad de acceder a información histórica significativa (Barton, 2002) y, por otra, a edades cronológicas específicas de los estudiantes, que funcionan como referencias acerca de la comprensión del tiempo histórico que aquéllos podrían llegar a tener si dispusieran de la enseñanza adecuada. (Thornton y Vukelich, 1988 en Hodgkinson, 2004b).

El currículo chileno releva fuertemente el concepto de tiempo histórico a lo largo de todos los niveles de enseñanza de la rama de historia y ciencias sociales, otorgándole además un rol protagónico en la educación de la ciudadanía (Mineduc, 2009, 2012).³ Pero la centralidad disciplinar y curricular de este concepto contrastaba de un modo estridente con la carencia de información acerca de lo que saben del tiempo histórico nuestros jóvenes, puesto que sabíamos muy poco acerca de qué y cuánto comprenden los estudiantes sobre el tiempo histórico y esa carencia nos impedía contar con información específica crucial para plantear modelos didácticos para el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes en el área de la historia. Si bien el *Sistema de medición para la calidad de la educación* (SIMCE) efectúa mediciones censales anuales en el área de historia, abarca una gran cantidad de contenidos conceptuales y habilidades, por lo que no es posible entrar en profundidad en el tiempo histórico.

Nos encontrábamos entonces frente a un problema que la didáctica de la historia no había resuelto aún y que era necesario abordar si tenemos como norte el mejoramiento de los aprendizajes históricos de los estudiantes chilenos, con miras a conseguir los objetivos que socialmente han sido asignados al estudio de la historia en la escuela.

Con arreglo a lo anterior se formularon las siguientes preguntas guía:

- ¿Qué saben de tiempo histórico los jóvenes de tercero medio (16-17 años) de la ciudad de Santiago?
- ¿Qué conocimiento poseen estos jóvenes respecto de las categorías constituyentes del tiempo histórico?

El método y objetivo de la investigación

La muestra

La muestra quedó conformada por 733 estudiantes y fue representativa aleatoria simple de afijación uniforme, es

decir, todos los individuos tuvieron la misma posibilidad de resultar elegidos y se cauteló un número de individuos mínimo para cada estrato de la población. Dichos estratos corresponden a la *dependencia administrativa* de las escuelas, esto es la entidad de procedencia de financiamiento, que en Chile puede ser de tres modalidades: *particular pagada*, *particular subvencionada* y *municipal*. Del mismo modo, se consideró el nivel socioeconómico asignado a cada escuela, que se divide en cinco grupos: *alto*, *medio-alto*, *medio*, *medio-bajo* y *bajo*.

Para efectos de viabilidad de la investigación, nuestro trabajo se enfocó en la región metropolitana y, dentro de ésta, a la población de estudiantes de tercer año medio de la ciudad de Santiago. Considerando los hallazgos de las investigaciones internacionales, dicha población corresponde, desde el punto de vista etario (16 a 17 años), a los individuos que debieran haber alcanzado el manejo de todas las categorías de comprensión del tiempo histórico, por lo que en ellos resulta teóricamente factible su medición. (Hodkinson, 2004b; Trepát, 2000)

El instrumento

Se elaboró una prueba con 34 reactivos de selección múltiple compuesta por ítems cuyos estímulos eran párrafos cortos con contenidos conceptuales históricos. La tarea contenida en la pregunta de cada ítem consistía en aplicar categorías de comprensión del tiempo histórico a los contenidos conceptuales del estímulo. De este modo se logró despejar el objetivo de evaluación de cada ítem, dedicándolo íntegramente a la medición de comprensión y aplicación de categorías temporales históricas. El objetivo final de esta prueba fue medir la comprensión del tiempo histórico para establecer diferencias entre estudiantes del sistema educacional chileno, mostrar cuáles son las deficiencias existentes y diseñar programas de enseñanza del tiempo histórico que apunten a superar las carencias, contribuyendo así a mejorar la calidad de la enseñanza y aprendizaje de quienes más lo requieran.

Antes de su aplicación definitiva, el instrumento fue sometido a pilotaje en pequeña muestra y aplicación experimental. Cada ítem fue analizado en cuanto a su punto biserial, grado de dificultad, porcentaje de omisión y porcentaje de respuesta de los distractores. Se consideró aceptable menos de un 20 por ciento de omisión en cada ítem y un biserial igual o superior a 0,3. Los distractores se consideraron válidos si tenían como mínimo un 5 por ciento de respuestas. El instrumento definitivo obtuvo una media de 17,41 puntos y una varianza de 43,173. Su confiabilidad fue de 0,85, lo que lo hace un instrumento confiable para una medición de tipo cognitivo.

Paralelamente se realizó un análisis cualitativo a cargo de expertos que abordó la calidad de los reactivos, la dimensión de comprensión del tiempo histórico medida, el objetivo de evaluación —donde se encontraba la habilidad requerida en el ítem— y una hipótesis de las razones del buen o mal funcionamiento estadístico presentado por el ítem.

Análisis de los resultados

Para medir la dificultad que cada categoría de comprensión del tiempo histórico representaba para los estudiantes, se trabajó con tres rangos: *alto*, *medio* y *bajo*, considerando como de dificultad *alta* los ítems con entre un 20 a 40 por ciento de respuestas correctas, dificultad *media* los ítems con un 40 a 60 por ciento de respuestas correctas y dificultad *baja*, los ítems contestados correctamente por un 60 a 80 por ciento de la muestra. Para determinar la complejidad que cada categoría tuvo para los estudiantes, analizamos los parámetros de dificultad establecidos que correspondían a los porcentajes de respuesta obtenidos en cada ítem, en conjunción con su objetivo de evaluación, en el que se describía la tarea realizada. Este vínculo cuantitativo-cualitativo nos permitió establecer distinciones más finas al interior de cada categoría.

Marco teórico

En torno a la comprensión del tiempo histórico pueden identificarse dos marcos conceptuales de expertos provenientes de España (Trepát, 2000; Pagés, 2004, 1999, 1997; Carretero, 2003, 2002, 1989; Torres, 2001a, 2001b; Santisteban, 2007) y del mundo anglosajón (Thornton y Vukelich, 1990; Barton, 2002, 2001a, 2001b, 1998; Hodkinson, 2004a, 2004b; Lee, 2005; Van Drie y Van Boxtel, 2008, 2004, 2003), respectivamente. El primero de ellos posee una rica conceptualización que fue recuperada para la definición de tiempo histórico y de las categorías de comprensión del tiempo histórico medidas.

Cristòfol Trepát, Joan Pagés, Mario Carretero, Pedro Antonio Torres y Antoni Santisteban son los docentes hispanos que más profundamente han trabajado la enseñanza y aprendizaje del tiempo histórico. Uno de sus aportes más relevantes es el análisis que han efectuado de este concepto y su traducción al ámbito de la enseñanza, ausente casi por completo en el marco anglosajón. Una concepción omnipresente en el trabajo de todos estos autores —compartida por nosotros— es que «el tiempo es un *metaconcepto* y solo podemos definirlo en relación con el conjunto de conceptos que lo integran y que le dan significado» (Asensio, Carretero y Pozo, 1989). La operacionalización didáctica

del tiempo histórico ha implicado definir cada uno de los conceptos que lo integran y dar cuenta de las relaciones existentes entre ellos, al decir de Trepát: «¿Se pueden sistematizar, de todas maneras, y aislar estos tiempos analíticamente hablando para poder relacionarlos después en la práctica didáctica? Desde un punto de vista didáctico

creemos que es posible» (Trepát, 2000: 43). Aunque cada autor realiza énfasis distintos, hay consenso en reconocer que los conceptos que integran el metaconcepto de tiempo histórico son, en términos generales, el *cambio*, la *continuidad*, la *simultaneidad*, la *periodización*, la *cronología* y las *duraciones: corta, mediana y larga*.

Tabla 1. Definición de las dimensiones a abordar

Variable/ Dimensión	Subdimensión	Descripción
Cronología	Década	Está conformada por las unidades temporales convencionales. Implica saber identificar en el pasado las sucesiones lineales de los hechos dentro de las propias convenciones culturales (aC/dC) y cronológicas (calendario, siglos, milenios, fechas, etc.)
	Siglo	
	Milenio	
Periodización		Individualización de una serie de aspectos de un proceso social, diferentes de los que existían antes y de los que existirán después.
Cambio		Movimiento que se produjo en el seno de una sociedad y la modificó.
Simultaneidad	En distintas culturas	Cambios que se produjeron en distintas culturas durante el mismo tiempo.
	Al interior de una misma sociedad	Cambio dentro de una misma formación social en sus distintas dimensiones (económica, religiosa, política, etc.)
Continuidad o permanencia		Es el conjunto de fenómenos históricos «más irreductibles al cambio y que actúan como constantes inalterables a las transformaciones que se producen a su alrededor».
Duración	Tiempo corto	Tiempo corto: Es el más fijado en la conciencia de las personas, pero el que menos explica. El tiempo del acontecimiento
	Tiempo medio o cíclico	Tiempo medio o cíclico: Es el que engloba un período de hasta cincuenta años.
	Larga duración	Larga duración: Es el tiempo «inmóvil», «geográfico», el de las estructuras, de las permanencias

Fuente: Elaboración propia basada en Trepát (2000), Benejam y Pagès (1998) y Sánchez (1995).

En cada una de las definiciones de tiempo histórico y de los modelos didácticos propuestos es posible identificar referencias a conceptualizaciones temporales historiográficas, teniendo Fernand Braudel una presencia «ubícuca y constante» a través de la recuperación de sus duraciones temporales. Del mismo modo, podemos identificar aportaciones de Reinhart Koselleck (2004, 2003), sobre todo en las conceptualizaciones propuestas por Joan Pagès (Pagès, 2004) y Cristòfol Trepát (Trepát, 2000). Este último pone énfasis en las distintas dimensiones sociales que, vistas en su conjunto en un momento determinado, pueden ser explicadas por cambios que tuvieron lugar en el pasado.

De acuerdo a lo anterior, entenderemos tiempo histórico como:

Un concepto muy denso en el que, en realidad, están incluidos numerosos conceptos o nociones de muy diversa índole. [...] Podríamos decir que el tiempo his-

tórico consiste en un sistema complejo y comprensivo compuesto de diversos subsistemas cuya relación es variable. Cada uno de estos subsistemas tiene entidad en sí mismo y constituye aspectos de comprensión con sus desarrollos particulares. Las relaciones globales de estos subsistemas provocan una concepción integrada del tiempo histórico. (Asensio, Carretero y Pozo, 1989: 133)

Habida cuenta de lo anterior, las dimensiones de comprensión del tiempo histórico medidas en esta investigación fueron: *cronología*, *continuidad*, *cambio*, *simultaneidad* y *duración corta, mediana y larga* (Tabla 1). En la tabla 1 puede apreciarse que la dimensión *cronología* contempla varias subdimensiones tales como *década*, *siglo* y *milenio*. Lo mismo sucede con la dimensión *simultaneidad*, que contempla las subdimensiones *al interior de una misma sociedad* y *en distintas sociedades*. De igual modo, la dimensión *duración* contempla tres subdimensiones: *corta, mediana y larga*.

Tabla 2. Especificaciones de instrumento definitivo

Nº de Ítem	Objetivo de evaluación	Categoría de comprensión
1	Reconoce el apogeo de la democracia en la Grecia Antigua como un proceso histórico de larga duración.	Cronología
2	Establece la fecha de culminación de la civilización china en la era dC a partir de su año de surgimiento aC y los años de su duración.	Cronología
3	Cuantifica el tiempo transcurrido entre el surgimiento de las civilizaciones mesopotámica y china a partir de sus respectivos años de inicio en la era aC.	Cronología
4	Cuantifica en siglos la duración de las civilizaciones mesopotámica, egipcia y china para establecer su posible contemporaneidad.	Cronología
5	Reconoce el carácter simultáneo de las civilizaciones de Egipto, Creta y China.	Simultaneidad
6	Establece el rango de años en la era aC en el que surgió la civilización minoica, a partir del conocimiento de la cantidad de años que han transcurrido hasta el presente.	Cronología
7	Establece la cantidad de años transcurridos entre el apogeo del sistema democrático ateniense en la era aC y la actualidad.	Cronología
8	Reconoce la simultaneidad histórica de formaciones político-culturales que tuvieron lugar en Asia y Europa.	Simultaneidad
9	Reconoce la simultaneidad histórica de la Europa Medieval y la civilización americana de Tiawanaku.	Simultaneidad
10	Vincula una serie de fechas de la historia europea tardomedieval al segmento del siglo XIV al que pertenecen.	Cronología
11	Reconoce la práctica del anglicanismo como un elemento de larga duración histórica.	Larga duración
12	Reconoce la movilidad social como un elemento de cambio histórico entre la sociedad europea del Antiguo Régimen y la sociedad actual.	Cambio
13	Conoce procesos históricos que tuvieron lugar durante el siglo XIX en Chile.	Cronología
14	Reconoce elementos de continuidad histórica entre la época del descubrimiento de América y la sociedad actual.	Continuidad
15	Reconoce la fundación de la ciudad de Lima por Francisco Pizarro como un fenómeno de corta duración.	Corta duración
16	Reconoce elementos de continuidad histórica entre el periodo de la Conquista y la Colonia americana.	Continuidad
17	Reconoce la desigualdad en la sociedad latinoamericana como un proceso de larga duración histórica.	Larga duración
18	Reconoce la rebelión mapuche bajo el gobernador Acuña y Cabrera como un elemento histórico de corta duración en la historia chilena.	Corta duración
19	Reconoce la importancia de la minería y de las actividades agropecuarias como un elemento de continuidad histórica entre la Colonia y la actualidad.	Continuidad
20	Reconoce el reemplazo de los indígenas por los mestizos como fuerza laboral como un elemento de cambio en la Colonia chilena.	Cambio
21	Reconoce la entrada de América en la economía capitalista mundial como un proceso de cambio histórico.	Cambio
22	Reconoce la exportación de productos primarios como un elemento de continuidad entre la economía americana colonial y actual.	Continuidad
23	Reconoce la aparición del primer número de <i>La Aurora de Chile</i> como un acontecimiento de corta duración en la historia chilena.	Corta duración
24	Reconoce el comercio directo de Chile con los principales centros económicos mundiales como un cambio en la economía chilena post-Independencia.	Cambio
25	Reconoce la presencia de una élite dirigente como un elemento de continuidad histórica entre la Colonia y la Independencia.	Continuidad
26	Reconoce la especialización de Chile como productor de materias primas como un elemento de continuidad entre el pasado y presente chileno.	Continuidad
28	Reconoce el sometimiento chileno al monopolio comercial bajo el dominio español como un proceso histórico de larga duración.	Larga duración
29	Reconoce la organización republicana como un elemento de continuidad entre la Roma antigua y el Chile actual.	Continuidad
30	Reconoce la organización republicana chilena como un proceso de larga duración histórica.	Larga duración
31	Reconoce la llegada de la religión católica a Chile como un fenómeno de corta duración.	Corta duración
32	Reconoce la utilización de salitre en la fabricación de explosivos como un elemento de larga duración histórica.	Larga duración

33	Reconoce un proceso histórico de corta duración en el siglo xx chileno.	Corta duración
34	Reconoce la Reforma Educacional de la década de 1990 como un acontecimiento de corta duración en la historia nacional.	Corta duración

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 2 podemos ver el objetivo de evaluación que definió a cada ítem. Cada uno de estos objetivos de evaluación está conformado por una habilidad, una categoría de comprensión del tiempo histórico y los contenidos a los cuales deben ser aplicados.

RESULTADOS

En términos relativos, la *corta duración* presentó la dificultad más alta y la *continuidad y cronología*, la dificultad más baja de todas las categorías de comprensión del tiempo histórico evaluadas.

A continuación revisaremos el análisis de dificultad de los ítems que conformaron cada una de las categorías de comprensión del tiempo histórico evaluadas, presentadas en orden ascendente de complejidad.

Cronología

La *cronología* obtuvo un nivel de dificultad «medio-bajo». Las dos tareas fundamentales evaluadas en este estudio fueron la estimación cronológica de procesos históricos y la comprensión y manejo de siglos.

- Estimación cronológica de procesos históricos

Una tarea fundamental en la comprensión de la cronología es la estimación de inicio, duración y término de procesos históricos. Esta tarea presentó dos niveles de complejidad, el más bajo de los cuales está definido por la estimación de procesos insertos en una sola era, ya sea aC o dC (ítem 3). En este caso específico, la operación matemática necesaria es la resta entre dos años que representan el comienzo de dos procesos históricos.

El segundo nivel de complejidad está representado por la estimación cronológica de procesos históricos cuyos hitos se sitúan en diferentes eras. Este tipo de estimación entraña, a su vez, tareas con grados diversos de dificultad. La tarea más sencilla está ilustrada en el ítem 2, en el cual se pide calcular el año de término de una civilización, teniendo como referencias su año de inicio en la era aC y los años de su duración. Si bien al igual que en las estimaciones dentro de una misma era la operación matemática para llegar a la respuesta correcta es una resta, es necesario comprender que el resultado es un año

que se ubica en la era cristiana, aun cuando el inicio de la civilización que es objeto de análisis se sitúe antes de Cristo.

El segundo nivel de dificultad del análisis cronológico en dos eras está ilustrado en el ítem 6, en el cual hay que establecer el rango de años en la era aC en el que surgió una civilización, a partir del conocimiento de la cantidad de años que han transcurrido hasta el presente. La mayor complejidad de esta tarea radica en que es necesario estimar no un año específico, ni una cantidad de años, sino dos hitos de inicio que delimitan un lapso de años.

El tercer nivel de dificultad corresponde a la estimación de años transcurridos entre un proceso histórico y la actualidad, teniendo como referencia el siglo en el que tuvo lugar el proceso (ítem 7). La mayor dificultad de esta tarea, con respecto a las anteriores, radica en que el objeto de análisis no es un hecho puntual, sino un proceso que transcurrió en un siglo determinado. Ello implica la necesidad de comprender la duración de un siglo y de ser capaz de situarlo en la era aC, incorporando esta información a la estimación global a realizar.

Pero, sin duda, uno de los niveles más difíciles en el análisis cronológico corresponde a la estimación de la duración de tres civilizaciones para luego establecer su posible contemporaneidad. Dos de las tres civilizaciones tuvieron lugar en la era aC, pero una se extendió hasta la era dC. Para realizar la tarea pedida es necesario ubicar en la recta temporal el surgimiento y fin de cada civilización y posteriormente comprobar las posibles intersecciones.

- Comprensión de siglos

En la comprensión de los siglos se aplica un procedimiento clásico que consiste en sumar 1 a los dos primeros dígitos de un año. Generalmente este procedimiento es aplicado de manera automática sin que medie una reflexión al respecto. Sin embargo, para su correcta utilización es necesario conocer que la excepción son los años de inicio de cada siglo, por ejemplo 1800, 1900, etc., lo que implica una dificultad adicional (ítem 13).

Un nivel de complejidad superior en la comprensión de siglos está ilustrado en la pregunta 10, en la cual el procedimiento debe aplicarse a varios años y es preciso

también reconocer a qué segmento específico del siglo pertenecen esos años.

Continuidad

La *continuidad* presentó un nivel de dificultad «medio-bajo». Reconocer la continuidad de un elemento histórico entre una época pasada y la actualidad (ítems 14, 22, 26, 19 y 29) resulta mucho más sencillo que reconocerla entre dos tiempos o épocas pasadas (25 y 16). De hecho, todos los ítems de dificultad baja y la mayoría de los de dificultad media en esta categoría se encuentran enmarcados entre pasado y actualidad.

Dentro de la tarea de reconocer continuidad histórica entre pasado y actualidad, podemos apreciar tareas con distinto nivel de dificultad. Esta depende del grado de antigüedad del pasado con respecto al que se compara el presente: mientras más remoto, la dificultad aumenta. Ello puede apreciarse en el ítem 29, cuya separación con el ítem inmediatamente inferior en complejidad corresponde a un 18 por ciento, brecha muy superior a todas las otras que se verifican entre ítems de esta dimensión de comprensión, que van desde un 2,5 a 6 por ciento.

El siguiente nivel de dificultad depende de las características del estímulo y de lo acotado de la pregunta. Cuando el estímulo se refiere sólo a una dimensión de la sociedad y, por consiguiente, la pregunta está en la misma dirección, la tarea tiene menor dificultad (ítem 22) que cuando el estímulo habla de más de una dimensión social y la pregunta se aboca a una sola dimensión (ítems 26 y 19). Desde luego, esta última tarea significa un grado de dificultad más elevado por cuanto exige especificidad en el análisis.

Simultaneidad

La *simultaneidad* es una categoría de comprensión con un nivel de dificultad «medio». Sin embargo, podemos distinguir grados de dificultad dependiendo de la cantidad de procesos históricos que sirven de referente para realizar el análisis. Cuando la tarea consiste en reconocer la simultaneidad entre dos culturas o procesos históricos (ítem 9), el porcentaje de dificultad resulta menor que cuando el análisis debe realizarse a partir de más referentes (ítems 8 y 5).

Además de la cantidad, otro factor que pudimos observar es el grado de homogeneidad de los procesos históricos o formaciones culturales de referencia.

Pareciera que cuando éstos son más homogéneos —por ejemplo cuando tuvieron lugar en un espacio geográfico-

camente más cercano (ítem 8)— el análisis resulta más sencillo que cuando se sitúan en distintos continentes o corresponden a culturas muy disímiles entre sí (ítem 5).

Por último, un elemento que incide en el grado de dificultad del análisis de la comprensión de la simultaneidad es la forma en que están presentadas las opciones. Cuando éstas son redactadas en forma de descripciones de relaciones temporales entre los procesos o culturas de referencia (ítems 8 y 9), el ítem presenta un menor grado de dificultad que cuando las opciones están expresadas en términos de categorías de comprensión del tiempo histórico (ítem 5).

Cambio

El *cambio* es una categoría de comprensión cuyos ítems presentaron en la medición un nivel de dificultad medio. Para reconocer un cambio histórico es necesario conocer las características de una sociedad en una época determinada a fin de percibir una transformación en alguna de las dimensiones de la sociedad analizada.

Claramente puede establecerse un límite de dificultad en las tareas de comprensión del cambio histórico (ítem 12). Al igual que en la *continuidad*, en el cambio histórico las tareas de dificultad más baja se relacionan con la identificación de cambios entre una época pasada y la sociedad actual. Un grado más alto de dificultad está marcado por la identificación de cambios entre épocas que ya pasaron (ítems 20, 21 y 24).

Dentro de este segundo grupo de ítems también existen distintos grados de dificultad. En la tarea más sencilla se otorga un hito definido por un siglo específico y se pide identificar un cambio histórico sin definir en qué dimensión de la sociedad (social, económica, política, etc.) se enmarca el cambio (ítem 20). El nivel de dificultad siguiente está determinado por la identificación de un cambio en una dimensión social determinada (en este caso, económica), lo que obliga a un análisis más fino del estímulo entregado en el que se hace referencia a más de una dimensión social.

El nivel más complejo de dificultad consiste en identificar un proceso de cambio histórico que no está explícito en el texto, sino que está descrito y enmarcado entre dos hitos (periodo colonial e Independencia) y es necesario saber ponerle nombre (ítem 21).

Larga duración

La *larga duración* es una categoría de comprensión con un nivel de dificultad «alto». Del mismo modo que en el *cambio* y la *continuidad*, la tarea más sencilla consiste en

identificar la larga duración de un proceso histórico que llega hasta el presente (ítem 17) o que posee elementos que pueden ser reconocidos en la sociedad actual, como por ejemplo la democracia (ítem 1). La familiaridad que los alumnos tienen con su propio tiempo podría incidir en el bajo grado de dificultad que esta tarea muestra. Sin embargo, cuando el elemento de referencia para el análisis es poco conocido por los alumnos, aun cuando sea contemporáneo, la dificultad de la tarea aumenta (ítem 11). En cambio, cuando la estimación de la larga duración debe ser realizada entre dos hitos o épocas que pertenecen al pasado, la dificultad aumenta (ítem 28). Probablemente el ítem 32 obtuvo un bajo porcentaje de respuesta debido a su ubicación casi al final de la prueba. Además de ello puede haber influido la forma en que se otorgan los hitos cronológicos para poder estimar la duración: Se entrega como inicio la época en que los españoles utilizaban el salitre en la fabricación de explosivos, la Colonia, pero se deja abierto el término de este proceso.

Corta duración

La *corta duración* es una categoría del tiempo histórico que presenta un nivel de dificultad «alto». En promedio, la categoría obtuvo un 39 por ciento de dificultad, lo que la transformó en la más difícil de las evaluadas en este estudio. De acuerdo a lo observado, para identificar la corta duración sin tener conocimiento previo de esta a nivel conceptual, es decir, sin saber que se trata del tiempo «del acontecimiento», es necesario contrastar los sucesos históricos con procesos más amplios, para estimar la menor extensión de los mismos. El análisis de los ítems de esta categoría indica que existe una relación directa entre la cantidad de las referencias temporales involucradas en el texto-estímulo y la dificultad de la identificación de la corta duración.

La dificultad más baja está definida por la presencia de un único proceso de larga duración con el cual contrastar el acontecimiento (ítem 23) y cuando la duración de éste se encuentra explicitada en términos cronológicos en el mismo texto. Cuando la duración no está explicitada sino que el alumno debe calcularla (ítem 33) la dificultad se incrementa.

En la medida en que se otorga más de una escala temporal, el trabajo de contrastación para la identificación del acontecimiento se vuelve más arduo, incrementándose la dificultad. Ello queda ilustrado en la diferencia de porcentaje de respuesta entre los ítems 15, 31 y 18. Cada uno de ellos presenta un proceso histórico más que el anterior (ítem 15, tres procesos; ítem 31, cuatro procesos; ítem 18, cinco procesos) y paralelamente, la dificultad se

incrementa en alrededor de un 6 por ciento entre cada uno de los ítems.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Cambio, continuidad y larga duración tienen en común el manifestar dos niveles de dificultad que dependen de la inclusión del presente como uno de los dos momentos históricos a contrastar. Cuando el presente figura en el análisis, la dificultad se hace menor, posiblemente debido a la familiaridad de los alumnos con su propia época. Ahora bien, pese a que esta relación parece de sentido común, deja de serlo porque no sabemos si todos los alumnos poseen el mismo grado de conocimiento de su propio tiempo, y lo más probable es que no lo tengan, puesto que el hecho de mantenerse informado del acontecer no es una costumbre extendida en todos los adolescentes. Si bien estamos en condiciones de afirmar que existe una relación directa entre conocimiento del propio presente y comprensión de la continuidad, el cambio y la larga duración, el hecho de constatarla nos lleva a la consecuencia obligada de la necesidad de explorar la magnitud de esta relación. Más aún, para efectos de las intenciones declaradas en el currículo chileno para el sector de historia y ciencias sociales, es necesario explorar la relación «de vuelta», es decir, si existe una asociación entre buena comprensión de la *continuidad, el cambio y la larga duración* y una buena comprensión del presente. Constatar la existencia de esta última relación implicaría también descubrir una de las hebras de las cuales es necesario tirar para conseguir los propósitos más profundos de la enseñanza de la historia a nivel escolar.

Otro elemento común a la comprensión de todas las dimensiones de tiempo histórico implicadas en este estudio es la importancia de los «telones de fondo». Denominamos así a los procesos de mediana y sobre todo de larga duración que sirven para efectuar un contraste de la corta y mediana duración. Al comparar un acontecimiento histórico con un proceso de larga duración se produce un efecto de «contraluz» que permite reconocer con mayor nitidez las duraciones temporales.

Probablemente, gracias a este efecto pudimos evaluar la comprensión de la duración histórica en alumnos que no han tenido la oportunidad de experimentar una enseñanza explícita del tiempo histórico. Esta situación plantea la necesidad de explorar los resultados que pueda tener un modelo de enseñanza en el que comparezca la enseñanza intencionada de los conceptos de duración histórica y la oportunidad de aplicación de los mismos a contenidos conceptuales históricos.

Por último, el análisis de la dificultad de los ítems sacó a la luz un factor crucial: la estructura de los textos que proveen de un sustrato de información histórica para aplicar los conceptos de tiempo histórico juega un rol fundamental en el grado de dificultad que el análisis presente para los estudiantes. Si lográramos establecer

qué tipo de textos favorecen la aplicación de categorías de tiempo y cuáles de ellos se prestan para análisis más complejos pero de mayor riqueza epistemológica, lograríamos también establecer un modelo didáctico que otorgara lineamientos para andamiar distintas etapas en el aprendizaje del tiempo histórico.

NOTAS

¹ Este artículo se basa en una parte de «La comprensión del tiempo histórico en los estudiantes chilenos», tesis para optar al grado académico de doctor en Ciencias de la Educación dirigida por el doctor Sergio Martinic Valencia en el Programa de Doctorado de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.

² Laura Valledor es profesora asistente de Didáctica de la Historia en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile. Sus principales áreas de interés son la enseñanza y el aprendizaje de la historia en la escuela y la formación continua de profesores de historia.

³ Los últimos cinco años han implicado cambios en el currículo nacional chileno, que se han plasmado en diferentes documentos como «Marco Curricular», «Propuesta de Ajuste» y últimamente, «Bases Curriculares». Ello ha supuesto un desplazamiento de contenidos y habilidades desde y hacia nuevos niveles de enseñanza, sin embargo, el concepto de *tiempo histórico* se mantiene como una constante a lo largo de todos los niveles de enseñanza. No obstante, el énfasis del concepto de tiempo en los distintos documentos curriculares requiere de una verificación sistemática que excede el ámbito de la presente investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGVIK, M. y VON BORRIES, B. (eds.) (1997). *Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*. Hamburgo, Alemania: Edición Körber-Stiftung.

ASENSIO, M., CARRETERO, M. y POZO, J. I. (eds.) (1989). *La enseñanza de las ciencias sociales*. España: Visor.

BARTON, K. (2001a). A Sociocultural Perspective on Children Understands of Historical Change: Comparative Findings from Northern Ireland and the United States. *American Educational Research Journal* (Winter), 38(4), pp. 881-913.

BARTON, K. (2001b). History Education and National Identity in Northern Ireland and the United States: Differing Priorities Author(s): KEITH C. BARTON. *Source: Theory into Practice*, 40(1), Rethinking the Social Studies (Winter), pp. 48-54.

BARTON, K. (2002). «Oh, That's a Tricky Piece!» Children, Mediated Action, and the Tools of Historical Time. *The Elementary School Journal*, 103(2), pp. 161-185.

BARTON, K. y LEVSTIK, L. (1998). «It Wasn't a Good Part of History»: National Identity and Students' Explanations of Historical Significance. *Teachers College Record*, 99(3), pp. 478-513.

BASE DE DATOS SIMCE (2008). Santiago, Chile: SIMCE, Ministerio de Educación.

BLANCO, A. (1966). *Las civilizaciones actuales. Estudios de historia económica y social*. Madrid, España: Ed. Tecnos.

BLANCO, A. (2008). La representación del tiempo histórico en los libros de texto de primero y segundo de la enseñanza secundaria obligatoria. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 7, pp. 77-88.

BRAUDEL, F. (1953). *El Mediterráneo y el Mundo Mediterráneo en la época de Felipe II*. México, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

BROEMMEL, A., TURNER, T. y WOOTEN, D. (2004). History Through Many Eyes. Ten Strategies for Building Understanding of Time Concepts with Historical Picture Books. *Childhood Education*, 81(1), pp. 20-24.

BURKE, P. (Ed.) (1993). *Formas de hacer historia*. Madrid: Alianza Editorial.

CARRETERO, M. (2002). *Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia*. Buenos Aires: Aique.

CARRETERO, M. y VOSS, J. (Eds.) (2003). *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu.

FEBVRE, L. (1975). *Combates por la historia*. Barcelona: Ariel.

HODKINSON, A. (2002). «History Howlers»: Amusing Anecdotes or Symptoms of the Difficulties Children Have in Retaining and Ordering Historical Knowledge? Some Observations Based Upon Current Research. *Research in Education*, 70, pp. 21-36.

HODKINSON, A. (2004a). The Social Context of Learning and the Assimilation of Historical Time Concepts. An Indicator of Academic Performance or an Unreliable Metric? *Research in Education*, 71, pp. 50-66.

HODKINSON, A. (2004b). Does the English Curriculum for History and Its Schemes of Work Effectively Promote Primary-Aged Children's Assimilation of the Concepts of Historical Time? Some Observations Based on Current Research. *Educational Research* (Summer), 46(2), pp. 99-117.

- HODKINSON, A. (2005). Maturation and the Assimilation of the Concepts of Historical Time, A Symbiotic Relationship, or Uneasy Bedfellows? An Examination of the Birth-Date Effect on Educational Performance in Primary History. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 4(2).
- KOSELLECK, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Editorial Paidós.
- KOSELLECK, R. (2001). *Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia*. Barcelona: Editorial Paidós.
- LEE, P. y SHEMILT, D. (2007). History and Citizenship: New Alchemy or Fatal Attraction? *Teaching History*, 129, pp. 14-19.
- LEE, P. y SHEMILT, D. (2003). *Aceleración, prognosis y secularización*. Valencia: Pre-textos.
- LEE, P. y SHEMILT, D. (2004). *historia/Historia*. Madrid: Editorial Trotta.
- LEVSTIK, L. (1989). Historical Narrative and the Young Reader. *Theory into Practice*, 28, pp. 114-119.
- LEE, P. y SHEMILT, D. (1995). Narrative Constructions: Cultural Frames for History. *The Social Studies*; May 1995, 86(3), ProQuest Education Journals, p. 113.
- MINEDUC (2009). *Objetivos fundamentales y contenidos mínimos de la Educación Básica y Media*. Santiago: Ministerio de Educación.
- MINEDUC (2012). *Bases curriculares Educación Básica*. Santiago: Ministerio de Educación.
- PAGÈS, J. (1997). El tiempo histórico. En: BENEJAM, P. y PAGÈS, J. (eds.) (1998). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la enseñanza secundaria*. Barcelona: ICE-UB/Horsori, pp. 189-208.
- PAGÈS, J. (1999). El tiempo histórico: ¿Qué sabemos sobre su enseñanza y su aprendizaje? Análisis y valoración de los resultados de algunas investigaciones. Ponencia presentada en el I Seminario de Didáctica de la Historia. En: AA.VV, *Aspectos didácticos de las ciencias sociales*, 13, Instituto de Ciencias de la Educación Universidad de Zaragoza, pp. 241-278.
- PAGÈS, J. (2004). Tiempos de cambios... ¿cambios de tiempos? Sugerencias para la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico a inicios del siglo XXI. *Coleção Textos de Graduação*, vol. 3, UCSAL, pp. 35-53.
- SÁNCHEZ PRIETO, S. (1995) *¿Y qué es la historia? Reflexiones epistemológicas para profesores de secundaria*. Madrid/México: Siglo XXI.
- SANTISTEBAN, A. (2005). *Les representacions i l'ensenyament del TEMPS històric. Estudis de casos en formació inicial de mestres de primària en didàctica de les ciències socials*. Dissertación doctoral no publicada, Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- SANTISTEBAN, A. (2007) Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar tiempo histórico. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, pp. 19-29.
- TORRES, P. (2001a). *Enseñanza del tiempo histórico. Historia, Kairós y Cronos. Una unidad didáctica para el aula de ESO*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- TORRES, P. (2001b). *Didáctica de la historia y educación de la temporalidad: Tiempo social y tiempo histórico*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- TREPAT, C. y COMES, P. (2000). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Editorial Graó.
- TREPAT, C. (1995). *Procedimientos en historia. Un punto de vista didáctico*. Barcelona: ICE UB.
- VAN DRIE, J. y VAN BOXTEL, C. (2003). **Developing Conceptual Understanding Through Talk and Mapping**. *Teaching History*, 110, pp. 27-32. Rescatado de EBSCOhost.
- VAN DRIE, J. y VAN BOXTEL, C. (2004). Historical Reasoning: A Comparison of How Experts and Novices Contextualize Historical Sources. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 4(2), pp. 84-91.
- VAN DRIE, J. y VAN BOXTEL, C. (2008). Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past. *Educational Psychology Review*, 20, pp. 87-110.
- VIRNO, P. (2003). *El recuerdo del presente. Ensayo sobre el tiempo histórico*. Buenos Aires: Paidós.
- VUKELICH, R. y THORNTON, S. J. (1990). Children's Understanding of Historical Time: Implications for Instruction. *Childhood Education (Otoño)*, 67(1); *Career and Technical Education*, pp. 22-25.