APRENDER HISTORIA APLICANDO LA CONTEMPORANEIDAD. UN ESTUDIO DE CASO EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA (ESO)

Learning history through contemporaneity. A case study in compulsory secondary education

Joan Llusà i Serra[1]
Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) España
juan.llusa@uab.cat, jllusa@xtec.cat

Recibido: 18.01.16 / Aceptado: 05.09.16

Resumen. En este artículo se presentan algunos de los resultados, especialmente los resultados cuantitativos, obtenidos a partir de la investigación sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la contemporaneidad desarrollada en la tesis doctoral: «Enseñar historia desde la contemporaneidad. Estudio de caso sobre la construcción y aplicación del concepto contemporaneidad en la ESO». Estos resultados demuestran la necesidad de aplicar de una forma continua y debidamente secuenciada los diversos operadores temporales en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia, pero muy especialmente ponen de relieve la eficacia del trabajo con la contemporaneidad para la adquisición de una historia más comprensiva, funcional y competencial. Una historia que, sustentada en la comprensión y aplicación de este concepto temporal, no solo potencia la formación de la temporalidad, sino que también contribuye decididamente a la construcción de la consciencia histórica y del pensamiento crítico de chicos y chicas.

Palabras clave: contemporaneidad, comprensión histórica, tiempo histórico, conciencia histórica, cronología, datación.

Abstract. This article presents some of the results, with special attention given to the quantitative results, obtained from research into the teaching and learning of contemporaneity developed in the doctoral thesis: "Teaching history from Contemporaneity: A case study on the construction and application of the concept of contemporaneity in Secondary Education". These results demonstrate the need for continuous and properly sequenced application of the various temporal operators in the teaching and learning of history, but especially highlighted the efficiency of working with contemporaneity to acquire a more comprehensive, functional and competent. A knowledge that, based on the understanding and application of contemporaneity, not only enhances training in temporality, but also contributes decisively in the construction of historical consciousness and critical thinking of boys and girls.

Keywords: contemporaneity, historical comprehension, historical time, historical awareness, chronology, dating.

ENSEÑAR LA CONTEMPORANEIDAD: JUSTIFICACIÓN[2]

Educar la temporalidad significa dotar a nuestros alumnos de un GPS que les permita navegar con sentido por el pasado, que les ayude a leer críticamente su presente y que les facilite la construcción del mejor de los futuros posibles. En el dominio de la temporalidad radica, por tanto, la clave para el desarrollo de una historia comprensiva que fomente la formación de la consciencia histórica y contribuya al desarrollo del pensamiento crítico.

¿Por qué, entonces, en los centros escolares se sigue tozudamente enseñando contenidos, uno tras otro, olvidando en demasiadas ocasiones la formación del pensamiento temporal del alumnado?

Pagès y Santisteban (2008) afirman que al finalizar la Educación Obligatoria la imagen que el alumnado tiene sobre el Tiempo Histórico es la de una serie de paisajes de la historia borrosos e inconexos. Por esta razón hechos, personajes y fechas se entremezclan en sus mentes, como en un enorme cajón de sastre, sin sentido explicativo alguno.

Por ello, como profesor de ciencias sociales de secundaria, mi preocupación por esta cuestión ha ido creciendo a lo largo de mi vida profesional. El reto de enseñar una historia realmente útil y competencial chocaba, una y otra

vez, con las dificultades de mis alumnos y alumnas para comprender y aplicar los diversos operadores temporales que articulan el metaconcepto tiempo histórico. Dificultades, por otra parte, confirmadas por las distintas investigaciones realizadas tanto en nuestro país como fuera de él y recogidas por Pagès (1999), Carretero, Asensio y Pozo (1989), Lautier (1997), Galindo (1996), Torres (1997), Alonso Tapia (1997), Informe INCE (Gil *et al.* 1997).

Ello me llevó a la realización de la tesis doctoral, con la intención de encontrar una forma de enseñar historia que, partiendo de un concepto temporal, ciertamente olvidado por la investigación —la simultaneidad—, permitiese activar, mediante su comprensión y aplicación, diversos operadores temporales y favorecer, en definitiva, la comprensión del pasado, la interpretación del presente y la prospectiva de futuro.

¿Por qué contemporaneidad?

El concepto «contemporaneità» se utiliza en Italia como el equivalente en español de simultaneidad. Sin embargo, en este artículo, y en la tesis doctoral en la que se basa, se otorga a este concepto un valor equivalente a la simultaneidad compleja defendida especialmente por Mattozzi (2002), es decir, un concepto temporal basado en la identificación de acontecimientos simultáneos y en el establecimiento de relaciones entre ellos para poder explicar holísticamente una realidad histórica.

Es cierto que la simultaneidad, entendida como la simple coincidencia temporal de dos o más hechos históricos sucedidos en la misma unidad temporal, explica más bien poco, pero es igual de cierto que mayoritariamente en la enseñanza de la historia escolar la gran protagonista ha sido, y es aún, la ordenación cronológica sucesiva clásica y esta forma de enseñar historia resulta insuficiente para la comprensión de la realidad histórica.

Mattozzi (2007) defiende que uno de los principales problemas para el dominio de la temporalidad es que el alumnado asocia el orden del discurso con el orden temporal.

Efectivamente, el currículo en vigor, los libros de texto y una gran parte de las prácticas docentes se estructuran, desde un punto de vista cronológico, de forma claramente cerrada y fragmentada. Las distintas unidades se explican y se evalúan de forma aislada, desvinculadas de las unidades desarrolladas anteriormente, como si de un archivo de ordenador se tratase, aunque estas se refieran a una misma realidad temporal. Por esta razón los resultados académicos se miden más por la capacidad de memorizar fechas y nombres de una parte de la realidad que por comprender globalmente un periodo histórico.

Esta forma de enseñar historia potencia tan solo una memoria a corto plazo que presenta una visión parcial y claramente sesgada de la realidad histórica. Se trata de una historia que únicamente pone el énfasis en algunas piezas del rompecabezas global, olvidando frecuentemente las múltiples relaciones de contemporaneidad entre ámbitos de una misma realidad: sociedad, economía, política, tecnología —contemporaneidad interna—, o entre civilizaciones o culturas coetáneas —contemporaneidad externa.

Bellver (2001) afirma: «Es relativamente sencillo enseñar por separado cada una de las partes... pero resulta más complicado mostrar cómo cada una de estas se armoniza con las restantes para formar un conjunto» (p. 18).

Es verdad que no lo podemos saber todo y de todas partes, y es evidente que es necesario seguir un orden en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia, pero el hecho de enseñar historia sin establecer relaciones de contemporaneidad implica una reconstrucción parcial y sesgada del tejido complejo del pasado.

Trabajar con la contemporaneidad, y desde la contemporaneidad, es un objetivo ambicioso y ciertamente complejo, pero absolutamente necesario.

¿Cómo podríamos entender si no la realidad española actual sin relacionar los distintos acontecimientos sociales con la crisis política o con la situación económica? ¿Cómo podríamos comprender los cambios políticos o ideológicos en Europa sin relacionarlos con la crisis del sistema financiero, la austeridad, el yihadismo, la guerra en el Próximo Oriente o el crecimiento económico de China? ¿Cómo podríamos interpretar nuestra forma de vivir, de relacionarnos y de actuar sin analizar el avance tecnológico desbocado o el capitalismo salvaje, que condena a unos en África y premia a otros en cualquier punto de Occidente?

Las sociedades del pasado no eran tan globales ni complejas como la nuestra, pero analizarlas solo parcialmente y de forma aislada distorsiona claramente su interpretación y dificulta la comprensión histórica del alumnado.

La contemporaneidad: estructura conceptual

Hannoun (1977) afirmaba:

> Captar un hecho que sucede al mismo tiempo en diferentes países o aprehender lo que pasa sucesivamente

> en un mismo país y desde todos los puntos de vista, se basa en dos perspectivas diferentes de la historia, pero que exigen el mismo aprendizaje fundamental (p. 112).

La afirmación de Hannoun pone de relieve la doble perspectiva en la que se inscribe la contemporaneidad: la sincrónica y la diacrónica. Si bien la contemporaneidad se apoya fundamentalmente en la sincronía y su concepto de base es la simultaneidad, la utilización de unidades temporales amplias permite poner de relieve múltiples conceptos temporales vinculados a esta: sucesión, causalidad, duración, cambio y continuidad, coyuntura, periodo y hasta el eje pasado-presente-futuro, y es que el concepto de contemporaneidad no se limita a la simultaneidad matemática, sino a una simultaneidad amplia que utiliza como unidad temporal de referencia aquella que permita aplicar una mirada explicativa de una realidad.

Un ejemplo puede ilustrar la cuestión: para comprender la realidad española en 2015, no es suficiente observar la simultaneidad de hechos políticos, sociales, económicos o culturales sucedidos a lo largo del año, sino establecer relaciones entre ellos y para ello es necesario utilizar una unidad temporal mayor a la del año, una unidad que en este caso podría ser el periodo 2000-2015. La utilización de esta unidad temporal pondría de relieve una doble coyuntura, la de crecimiento económico y la de crisis económica y cómo en una se encuentran las causas de la otra. Podríamos observar también el cambio y la permanencia, la sucesión y la simultaneidad de hechos, la relación causal entre ellos y, en definitiva, observar cómo las decisiones y acciones tomadas en el pasado configuran nuestro presente y cómo de nuestras decisiones de hoy depende nuestro mañana.

De la unidad temporal aplicada dependerá, por tanto, un análisis sincrónico o de carácter más diacrónico, y de la unidad espacial utilizada (contemporaneidad interna o externa) dependerá si este análisis se acota a un solo territorio o bien toma una perspectiva de historia global.

La estructura conceptual de la contemporaneidad se completa además con distintos niveles de complejidad cognitiva que se apoyan en la taxonomía de Bloom (1956). Se trata de cuatro niveles de complejidad creciente:

1) Identificar acontecimientos simultáneos.
2) Establecer relaciones entre acontecimientos simultáneos.
3) Explicar una realidad histórica a partir de estas relaciones de contemporaneidad.
4) Aplicar a contextos geográficos diversos o a realidades temporales distintas el triple proceso de identificar, relacionar y explicar.

INVESTIGAR LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA CONTEMPORANEIDAD

Problemas, objetivos y metodología

La problemática planteada —las dificultades de comprensión del tiempo histórico y de la contemporaneidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia— generó tres grandes preguntas:

1) ¿Favorece la aplicación de la contemporaneidad en el aula la comprensión histórica?
2) ¿Cómo se construye el concepto de contemporaneidad? ¿Cómo se llega a su dominio?
3) ¿Qué metodología favorece la construcción del concepto?

Estas preguntas se tradujeron en cuatro grandes objetivos de investigación:

1) Averiguar cómo se produce el proceso de construcción del pensamiento temporal que capacita al alumnado de la ESO para la identificación y comprensión de la contemporaneidad.
2) Determinar la eficacia del dominio de la contemporaneidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia en secundaria obligatoria.
3) Evaluar desde la investigación la propia docencia.
4) Aportar a la investigación en DCS información relativa al proceso de construcción del conocimiento y del pensamiento temporal.

Teniendo en cuenta la problemática, supuestos y objetivos, desarrollé una investigación basada en un enfoque cualitativo de tipo idiográfico, como es la investigación-acción, siguiendo una metodología centrada en un estudio de caso. El modelo aplicado se basó en la propuesta de Whitehead (1989) por su practicidad y sencillez aplicativa en un contexto escolar. Un modelo estructurado en cinco fases: 1) la exploración; 2) la reflexión y planificación; 3) la actuación; 4) la evaluación y reflexión, y 5) la nueva actuación.

Los instrumentos utilizados fueron cuatro con la intención de dotar a la investigación de rigor y validez científica mediante una adecuada triangulación metodológica: los cuestionarios, la observación de aula, los textos del alumnado y el *focus-group.*

La investigación se desarrolló durante todo el curso escolar 2012-2013 en un contexto muy específico, el centro educativo donde vengo desarrollando mi actividad docente desde hace diecinueve años: FEDAC Sant Vicenç. Se trata de un centro concertado donde se integran los niveles educativos de educación infantil, primaria y ESO. Un centro situado en un pequeño pueblo en el centro de Cataluña, Sant Vicenç de Castellet. Se trata de un pueblo de 8.800 habitantes, eminentemente industrial, con un nivel sociocultural medio-bajo y con un elevado índice de paro e importantes problemas sociales.

El alumnado con el que se desarrolló la investigación fue básicamente el alumnado de 4.º de la ESO (15-16 años), residente en el mismo pueblo o en otros pueblos cercanos, aunque también participó inicialmente el alumnado de 1.º de la ESO (12-13 años).

El grupo de 4.º de la ESO estaba formado por un total de cincuenta y siete alumnos y alumnas, subdivididos en dos grupos: el grupo 1 integrado por veintinueve alumnos, dieciocho chicas y once chicos, y el grupo 2, compuesto por veintiún alumnos, once chicos y diez chicas.

El grupo 1 estaba formado por alumnos y alumnas con un mayor rendimiento académico general y que en su mayoría pretendían cursar bachillerato al finalizar la enseñanza obligatoria. El grupo 2 estaba integrado por alumnos con un menor rendimiento académico y que en su mayoritaría pretendían incorporarse a la vida laboral o realizar posteriormente algún ciclo formativo de grado medio.

Proceso de investigación

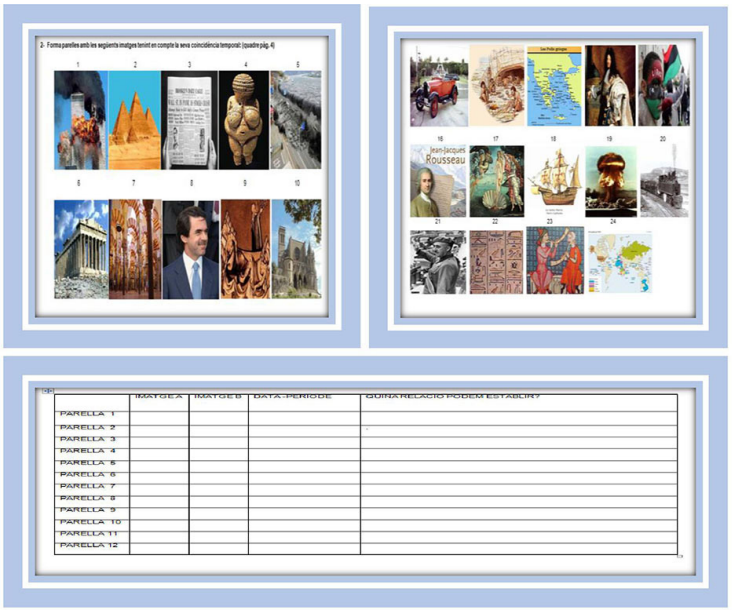
La investigación se inició con la detección del punto de partida del alumnado de secundaria en relación con el dominio del operador contemporaneidad y la comprensión y aplicación de los diversos operadores temporales.

Por esta razón se aplicó al inicio del curso escolar 2012-2013 un cuestionario de tipología cualitativa a los alumnos de 1.º de la ESO, acompañado de la realización de dos *focus-group*, del análisis de los libros de texto utilizados en sexto de enseñanza primaria (EP) y una breve entrevista con la profesora de este nivel.

La investigación, sin embargo, se centró en el alumnado de 4.º de la ESO, por lo que paralelamente se aplicó el mismo cuestionario inicial a los alumnos y alumnas de este curso. Se trataba de un cuestionario que permitía, a partir de recursos múltiples (imágenes, prensa, historias de vida), analizar la capacidad de identificar hechos simultáneos, de establecer relaciones entre ellos, de explicar una determinada realidad histórica a partir de estas relaciones y de aplicar al futuro o al pasado el modelo de la contemporaneidad.

Figura 1. Ejemplo pregunta 2 del cuestionario

Pregunta 2: Identificar parejas temporalmente simultáneas, datarlas y relacionarlas



Fuente: Tesis doctoral J. Llusà (2015). Dominio operadores datación y contemporaneidad.

El análisis de la información obtenida en un curso y en otro me permitiría conocer la situación inicial en ambos niveles y la evolución producida a lo largo de los tres cursos realizados en secundaria.

A partir de ese momento se estructuró un programa para todo el curso escolar que, manteniendo el currículo en vigor, se centrase en la aplicación de la contemporaneidad y potenciase específicamente los distintos operadores temporales. Para desarrollar este proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia, la clase se organizó regularmente en grupos cooperativos y se aplicó una metodología basada en el aprendizaje por descubrimiento guiado.

La observación del trabajo diario en los dos grupos de 4.º de la ESO se fue recogiendo en un diario de campo y se obtuvo información del proceso de aprendizaje a partir de los distintos trabajos grupales e individuales, especialmente de tres intervenciones específicas, una por trimestre:

1) Análisis del presente en España a partir de la identificación de distintas noticias sucedidas en 2012 de todos los ámbitos, el establecimiento de relaciones entre ellas y la explicación de la situación global del país a partir de estas.

2) Realización de un friso cronológico del siglo XIX y XX español. Elección justificada de un año o de un periodo de estos dos siglos y búsqueda de los distintos acontecimientos mundiales sucedidos durante el año o periodo seleccionado. Establecimiento de relaciones entre los distintos hechos sucedidos en España y a nivel mundial y, finalmente, explicación global de la unidad temporal elegida.

3) Comparación de la situación de España 2000-2012 con el periodo de entreguerras a nivel mundial: 1919-1939 a partir de la utilización de gráficos.

Al acabar el curso, y después de aplicar durante todo el año escolar el modelo de trabajo con la contemporaneidad, se realizó un cuestionario final. Este cuestionario mantenía el formato del primero, aunque se modificaron algunas preguntas. En cualquier caso, las nuevas preguntas permitían comprobar el nivel de identificación, relación, explicación y aplicación, como lo habían permitido las preguntas del cuestionario inicial y, en consecuencia, a pesar de las diferencias, era posible establecer comparaciones entre ambos. El objetivo era determinar y valorar el grado de incidencia del proceso de enseñanza y aprendizaje de la contemporaneidad aplicado durante el curso escolar 2012-2013, en relación con la comprensión histórica, la formación del pensamiento temporal y, en definitiva, con la formación de la consciencia histórica de aquellos chicos y chicas.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Situación inicial 1.º de la ESO

Los resultados obtenidos en el cuestionario inicial, en los *focus-group* y en el análisis de los contenidos y la metodología de sexto de EP, ofrecen información sobre los conocimientos del tiempo cronológico, del tiempo histórico y de la contemporaneidad.

Tiempo cronológico

- Los alumnos y las alumnas comprenden la importancia de la datación y la cronología para ordenar los hechos históricos, pero muestran grandes dificultades para dominarlas y aplicarlas a la explicación histórica.
- La mayoría del alumnado es capaz de datar un número muy elevado de acontecimientos de la propia vida, pero se ponen en evidencia las dificultades en la datación de acontecimientos históricos. Únicamente los hechos vinculados a su nacimiento o los de mayor proximidad temporal y de gran eco mediático son datados en un mayor número.
- El alumnado no entiende la posibilidad de ordenar los hechos de forma diferente a la tradicional, es decir, de mayor a menor antigüedad. Muestra una clara discontinuidad temporal, llena de interferencias, con acontecimientos desordenados y poco relacionados. Para un número importante del alumnado, el orden del discurso corresponde al orden temporal. El dominio de la cronología es, pues, muy limitado.
- Los contenidos desarrollados y la metodología utilizada en el ciclo superior de EP no han contribuido eficazmente a la formación temporal del alumnado y a la comprensión histórica. La adquisición del tiempo cronológico parece provenir más de un aprendizaje intuitivo al margen de la enseñanza de la historia que de una estructuración temporal construida en la escuela.

Tiempo histórico

- Los y las estudiantes comprenden la duración y la sucesión, pero muestran grandes dificultades para dominarlas y aplicarlas al análisis histórico.
- Son capaces de identificar la causalidad y el cambio y la continuidad, hasta de ejemplificarlos, pero no forman parte de su discurso histórico en la explicación de

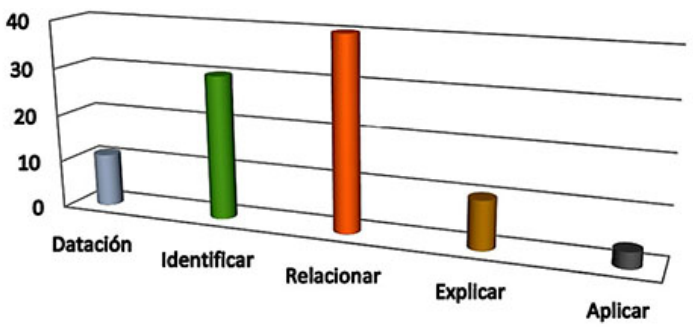
un determinado acontecimiento o periodo. El cambio es el concepto mejor comprendido y ejemplificado por un mayor número de alumnos.
- Saben que de las acciones del pasado depende el presente y, por tanto, que de las acciones del presente dependerá el futuro, pero no son capaces de establecer proyecciones lógicas y coherentes.
- Parece que el alumnado de 1.º de la ESO comprende la importancia del tiempo histórico y reconoce la mayoría de los operadores temporales, pero no dispone aún de los instrumentos o de la práctica necesaria para aplicarlos en el análisis histórico.

Contemporaneidad

Los resultados ponen de relieve las dificultades del alumnado de forma proporcional a los distintos niveles de complejidad del operador:

- Entiende el concepto de simultaneidad, pero solamente una pequeña parte es capaz de identificar correctamente hechos simultáneos (16%) y difícilmente se aplican en el análisis histórico (6%), tanto entre ámbitos de una misma realidad (contemporaneidad interna), como entre hechos sucedidos simultáneamente en realidades territoriales coetáneas (contemporaneidad externa).
- Respecto a la capacidad de relación entre hechos simultáneos, a pesar de que el 40% es capaz de establecer algún tipo de relación, tan solo una cuarta parte utiliza operadores temporales para relacionarlos (causalidad o simultaneidad).
- La capacidad de explicar a partir del establecimiento de relaciones de contemporaneidad es aún mas limitada, ya que tan solo un 10% es capaz de explicar una determinada realidad histórica a partir de alguna relación de contemporaneidad. La forma más común es la citación de diversos hechos uno tras otro, sin relación alguna, y sin el uso de nexos temporales.
- En cuanto a la aplicación del modelo a otro contexto, la proyección al futuro es totalmente descriptiva, sin relaciones de contemporaneidad y sin el uso de nexos temporales. Normalmente se establecen proyecciones fantásticas o catastróficas, más propias del mundo audiovisual que de la lógica histórica.

Gráfico 1. Situación inicial 1.º de la ESO



Fuente: Tesis doctoral J. Llusà (2015). Dominio operadores datación y contemporaneidad.

Comparación de la situación inicial y de la situación final en 4.º de la ESO

Para hacer efectiva la comparación entre encuestas se estableció un doble análisis, uno cuantitativo y otro cualitativo. La doble comparación puso de relieve una clara progresión de la práctica totalidad del alumnado, tanto en el dominio de cada uno de los diversos niveles de complejidad del operador contemporaneidad, como en la aplicación de los distintos operadores temporales para relacionar o explicar.

Respecto al análisis cuantitativo se estableció un sistema de cuantificación de las distintas preguntas que permitiese obtener un valor global de diez puntos en caso de conseguir una respuesta ideal en todas ellas. A pesar de tratarse de un sistema de evaluación que no se centraba únicamente en el dominio de la contemporaneidad, sí permitía valorar la progresión global en el dominio de este concepto y de los otros conceptos temporales que configuran el tiempo histórico.

El análisis comparativo de raíz cuantitativa de ambos cuestionarios no deja lugar a dudas. Prácticamente todo el

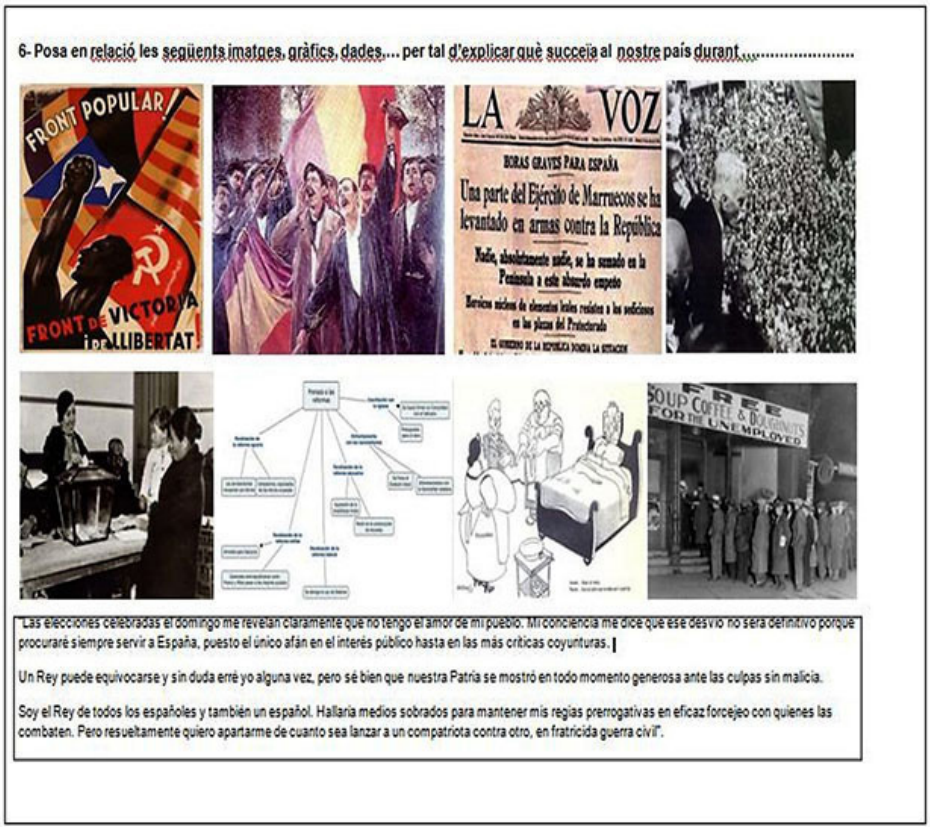
alumnado, independientemente del grupo, género, procedencia o nivel sociocultural, experimenta un progreso considerable en el dominio del tiempo histórico y de la comprensión histórica gracias al trabajo específico basado en la contemporaneidad. Es evidente que los resultados obtenidos no son realmente objetivables ni generalizables, pero en cualquier caso la progresión global fue de 1,2 puntos de media, pasando del 3,3 en el inicial al 4,5 en el final.

Los resultados del alumnado del grupo 1 fueron superiores a los del alumnado del grupo 2 y el diferencial fue prácticamente inexistente según género. En cualquier caso, se produjo una clara progresión en ambos grupos y en ambos sexos, de forma que el grupo 1 pasó de una media de 4,1 sobre 10 a un 5,2, y el grupo 2 del 2,6 al 3,6, mientras que las chicas pasaron del 3,2 al 4,5 y los chicos del 3,5 al 4,5.

A nivel individual, tan solo cinco alumnos (8,8%) superaban los 5 puntos sobre 10 en el cuestionario inicial, mientras que en el final pasaron a ser veintitrés alumnos (37,2%). Esta evolución positiva de los resultados se evidenció en cada una de las seis cuestiones analizadas y fue especialmente significativa en las cuestiones finales, donde se requería un dominio de los niveles más complejos del operador contemporaneidad.

Figura 2. Ejemplo pregunta 6 del cuestionario

Pregunta 6: Poner en relación diversas imágenes, gráficos, fechas... para explicar la realidad española en un periodo histórico concreto: la Segunda República española (1931-1936).



Fuente: Tesis doctoral J. Llusà (2015). Dominio operadores datación y contemporaneidad.

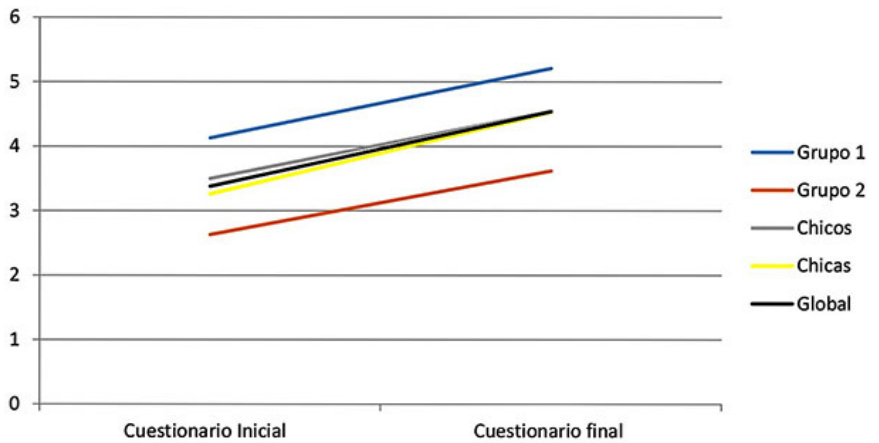
En este sentido, de los cuarenta y siete alumnos con los que ha sido posible la comparación, el 81% obtuvieron una media superior en el cuestionario final y tan solo nueve alumnos igualaron o empeoraron sus resultados.

En cualquier caso, el progreso general mostrado por la mayoría del alumnado pone de relieve que el pensamiento temporal se puede y se debe educar en el aula de forma específica porque, como afirma Mattozzi (2007):

> 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 de las estructuras temporales los que consiguen este resultado (p. 7).

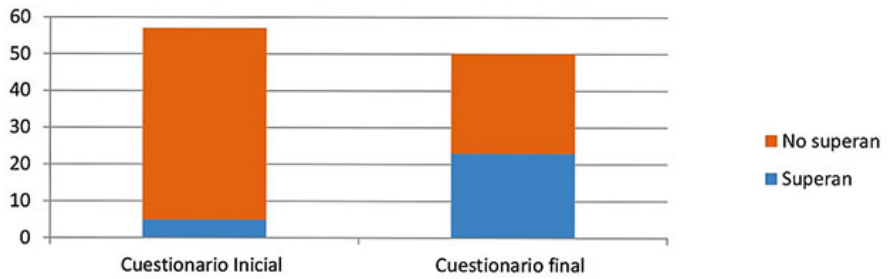
Progreso comparativo entre el cuestionario inicial y el final por grupos, género y global

Gráfico 2. Comparación entre el cuestionario inicial y el final



Fuente: Tesis doctoral J. Llusà (2015). Dominio operadores datación y contemporaneidad.

Gráfico 3. Resultado comparativo en porcentaje del alumnado que supera los 5 puntos sobre 10 en el cuestionario inicial y final



Fuente: Tesis doctoral J. Llusà (2015). Dominio operadores datación y contemporaneidad.

El análisis cualitativo reveló de forma específica el progreso en el dominio de los diversos niveles que estructuran el operador contemporaneidad, en la aplicación de los diversos operadores temporales necesarios para el correcto desarrollo de este y, en definitiva, en la manera como el alumnado de 4.º de la ESO construye su pensamiento temporal y como aprende historia de una forma realmente significativa y comprensiva.

En este sentido, el progreso general fue tanto o más evidente que en el análisis cuantitativo. El bajo nivel mostrado en el cuestionario inicial en todos los niveles de complejidad del operador y en la aplicación y dominio de los diversos conceptos temporales parece corregirse, aunque las dificultades y carencias fueran aún evidentes.

En relación con el primer nivel de complejidad, la identificación de acontecimientos simultáneos, la comparación entre cuestionarios pone de relieve una progresión positiva de una cuarta parte del alumnado, pasando de un 60% en el inicial a un 85% en el final.

Como ya pasaba con el alumnado de 1.º de la ESO, el nivel de identificación mejora en función de la posibilidad de vincularlos a la propia vida, al entorno más cercano o cuando no se hace necesaria una datación muy precisa. En este caso, además, la identificación se ve favorecida por la mayor presencia en los medios de comunicación.

Ejemplo pregunta 1 cuestionario inicial:

> SA: «El inicio de la crisis económica en 2008 coincide con que mi padre se queda sin trabajo y por problemas económicos tendré que marcharme a Bélgica». (Relación completa, aplicación de los conceptos temporales: pasado, presente, futuro – causalidad – simultaneidad. Relación propia vida con la realidad familiar e histórica.)

En cuanto al segundo nivel del operador, la capacidad de relacionar acontecimientos sucedidos simultáneamente, se produjo una mejoría del 20%, si se valora simplemente la capacidad de relacionar, y de un 35% del alumnado en el establecimiento de relaciones temporales completas.

Ejemplo pregunta 2 cuestionario final:

> AV: «Picasso pinta el *Guernica* durante la guerra para protestar por el bombardeo franquista sobre Guernica». (Relación explicativa causal y de simultaneidad.)

En el tercer nivel de complejidad del operador, es decir, la capacidad de explicar a partir del establecimiento de relaciones de simultaneidad, es donde se produjo el mayor progreso, puesto que un 26% del alumnado demuestra la capacidad de explicar una determinada realidad a partir del establecimiento previo de relaciones de acontecimientos simultáneos, pasando del 34 % al 60%. Si se valora la capacidad de desarrollar explicaciones completas, se pasa del 0% al 24% final.

Unos resultados a todas luces aún insuficientes, pero que demuestran que el trabajo sistemático y continuo en el aula con la contemporaneidad y con el tiempo histórico en general pueden permitir una adecuada comprensión histórica, porque, como afirma Pagès (1999): «La temporalidad debería formar parte de los objetivos de la enseñanza y concretamente de la enseñanza de las ciencias sociales y en particular de la historia» (p. 107).

Ejemplo pregunta 5 cuestionario final:

> AA: Todo funcionaba bien, pero con una gran burbuja inmobiliaria que explotó en 2008. Los bancos dejaron de dar crédito y como consecuencia la crisis aumentó, cayeron los precios de los pisos, sin encontrar comprador, cayó el IBEX 35 y al mismo tiempo se produjo un aumento del paro hasta los 6 millones. El gobierno de la mayoría absoluta del PP no ha hecho más que aumentar la radicalización social y hoy el sistema ya no es viable. En un futuro se producirá el fin de la crisis, de nuevo llegará la inversión extranjera al tener mayor confianza, pero todo pasa por dejar de crecer con consumo y petróleo. (Explicación completa. Futuro alternativo. Se aplican los conceptos temporales: Pasado, presente y futuro, Causalidad, simultaneidad, datación.)

En relación con el último nivel de complejidad del operador contemporaneidad, la capacidad de aplicar a diversas situaciones, contextos o realidades el proceso de reconstrucción histórica a partir de la contemporaneidad, la comparación resulta realmente complicada, ya que en el cuestionario inicial se proyectaba al futuro, mientras que en el final se proyecta al futuro y al pasado. En cualquier caso, mientras que el cuestionario inicial revelaba que solo un 20% del alumnado era capaz de aplicarlo, en el final este porcentaje pasa al 43%, y un 10% lo hace de forma excelente.

Ejemplo pregunta 6 cuestionario final: Aplicación de la contemporaneidad al análisis histórico del pasado:

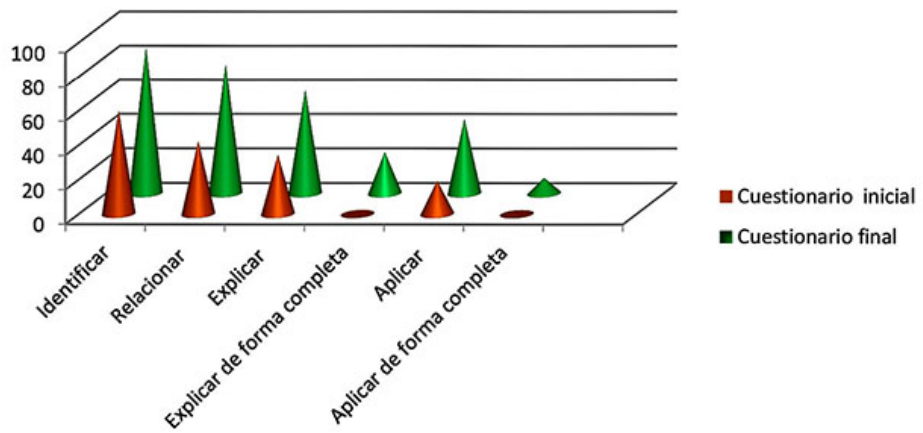
> AA: El periodo de la Segunda República empieza con unas elecciones al estilo referéndum, votando sí o no al Rey y ganan los republicanos. El Rey se exilia y comienza la época de Azaña y de Macià. Mientras Azaña establece reformas de izquierdas, Macià en Cataluña proclama la República catalana. Empiezan tres etapas con gobiernos de izquierdas, derechas e izquierdas. En la primera hay un intento de golpe de Estado y en la segunda se anulan las reformas de Azaña, pero en la tercera el Frente Popular lucha por la libertad y se aplican rápidamente medidas radicales de izquierdas,

pero eso provoca el golpe de Estado del general Franco que acaba en Guerra Civil. (Proyección explicativa completa. Utilización de los conceptos temporales: Sucesión, periodo, simultaneidad, causalidad.)

Esta progresión no esconde las dificultades del alumnado en el tipo de texto elaborado, ya que la tendencia mayoritaria es descriptiva o simplemente está basada en una exposición por adición de hechos. El lenguaje temporal parece totalmente dominado tan solo por el 10% del alumnado. A pesar de estas dificultades se puede afirmar que el trabajo a partir de la contemporaneidad obtuvo sus frutos, produciéndose un progreso general de prácticamente la totalidad del alumnado, progreso que se hizo evidente en la comparación cuantitativa entre cuestionarios, e incluso en el análisis cualitativo de estos. Estos resultados evidencian que no es tan determinante la edad del alumnado como el trabajo específico y adecuado en el aula de los distintos conceptos temporales.

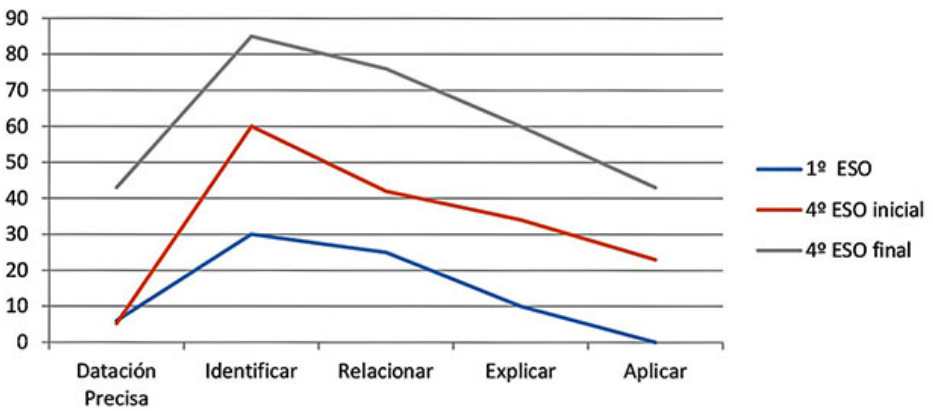
Comparativa de resultados globales por niveles de complejidad en la aplicación de la contemporaneidad

Gráfico 4. Comparación resultados globales por niveles de complejidad en la aplicación de la contemporaneidad. 4.º de la ESO



Fuente: Tesis doctoral J. Llusà (2015). Dominio operadores datación y contemporaneidad.

Gráfico 5. Comparativa global según resultados en la aplicación de la contemporaneidad



Fuente: Tesis doctoral J. Llusà (2015). Dominio operadores datación y contemporaneidad.

El aprendizaje de la contemporaneidad, al tratarse de un concepto complejo, capaz de poner en relación realidades simultáneas dentro de una unidad temporal concreta, no solo implica el dominio de la simultaneidad, sino que en unidades temporales amplias entran en escena otros operadores temporales que permiten romper la visión estática y fragmentada de la historia y avanzar hacia una enseñanza realmente comprensiva.

En este sentido el análisis comparativo entre cuestionarios también demuestra una clara progresión del alumnado en la comprensión y aplicación de los operadores que estructuran el tiempo histórico.

Respecto a la datación, observamos una importante progresión, de manera que de un 5,2% del alumnado, capaz de datar algunas de las noticias o imágenes propuestas en el cuestionario inicial, se pasó al 43,5% en el final.

Sin embargo, una progresión de 37,3% en esta cuestión no supone, en ningún caso, el dominio de la datación y de la cronología, puesto que hace referencia tan solo a algún tipo de datación precisa entre las múltiples propuestas planteadas y no en todos los casos. De hecho, la datación y la cronología son probablemente los conceptos temporales donde el alumnado presenta mayores dificultades.

El problema no es tan solo del alumnado de 4.º de la ESO de FEDAC Sant Vicenç, sino que esta es una dificultad común al conjunto del alumnado de secundaria, como pone de relieve Lautier (1997) en su investigación, afirmando que la cronología es ignorada por la mayor parte de los alumnos y el sentido cronológico ausente.

A pesar de ello el trabajo con la contemporaneidad en el aula a lo largo de un curso escolar permitió pasar de un 25% del alumnado que utilizaba operadores temporales para relacionar en el cuestionario inicial, a un porcentaje superior al 60% en el cuestionario final. Ello supone una mejoría de un tercio del alumnado.

Lo mismo sucede en el uso de operadores temporales para explicar, puesto que en el cuestionario final se triplica el número de alumnos que los aplican, pasando del 20% al 66%. Entre estos operadores destaca especialmente la causalidad, ya que si en el cuestionario inicial era el concepto aplicado (34 utilizaciones), en el final se mantiene esta tendencia, pero con un mayor número de aplicaciones (84 utilizaciones). La simultaneidad es el segundo operador utilizado para relacionar, tanto en el cuestionario inicial como en el final. También en este caso la progresión en su utilización es evidente, pasando de veintiocho aplicaciones a setenta.

En cuanto al resto de operadores temporales que estructuran el tiempo histórico, en el cuestionario inicial fueron escasamente utilizados para relacionar, tan solo el periodo aparece en un par de ocasiones; por el contrario, en el cuestionario final, la sucesión en tres ocasiones, el cambio en dos, el periodo en tres y el uso de múltiples operadores a la vez en cuatro ocasiones, confirman una progresión muy considerable.

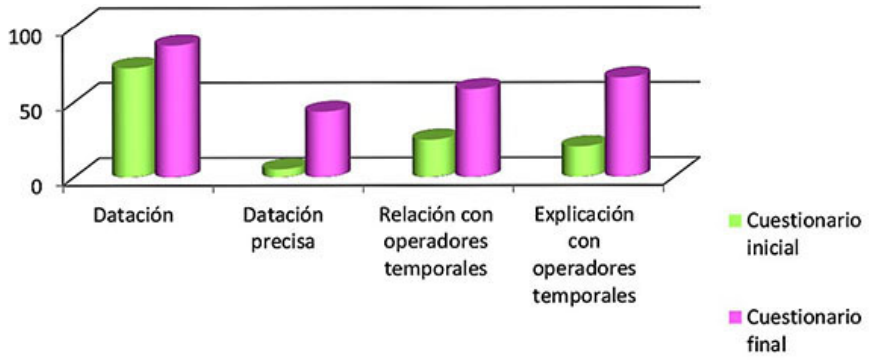
La gran diferencia entre los cuestionarios respecto al uso de operadores temporales radica en el tercer nivel de complejidad, es decir, en la explicación de un determinado momento histórico a partir de relaciones de contemporaneidad. En este sentido, en el cuestionario inicial se utilizan solamente veintinueve operadores temporales, una media de 0,5 por alumno/a, mientras que en el final se utilizan 322, una media de 6,4 por alumno/a.

La causalidad en 119 casos y la simultaneidad en 93 siguen siendo los utilizados, pero cabe destacar también el uso de otros operadores temporales como el eje pasado-presente-futuro, utilizado hasta en 40 ocasiones, o el cambio y la continuidad utilizado en 23. El uso de estos dos operadores es especialmente relevante, ya que como afirma Pagès (1989): «Es la relación dialéctica entre el pasado, presente y el futuro la que da sentido a la temporalidad» (p. 111). La datación precisa en veintiseis ocasiones, la sucesión en once, el periodo en seis y la duración en cuatro completan un amplio abanico utilizado por el alumnado para explicar.

El progreso en la aplicación de operadores temporales para explicar es muy evidente, triplicando el porcentaje de alumnos que los utilizan, multiplicando por once el número de aplicaciones y diversificando el número de operadores temporales utilizados. Por ello parece confirmarse que la aplicación de la contemporaneidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia es un sistema no solo útil sino necesario para una correcta formación del pensamiento temporal del alumnado y, por extensión, de la comprensión histórica.

Respecto a la proyección de futuro, se produce un progreso moderado a nivel porcentual entre cuestionarios, tan solo del 6%, pero es especialmente significativo el aumento en el uso de operadores temporales por parte del alumnado, pasando del 30% al 82%.

Gráfico 6. Comparativa cuestionarios 4º de la ESO. Operadores temporales



Fuente: Tesis doctoral J. Llusà (2015). Dominio operadores datación y contemporaneidad.

CONCLUSIONES

La comparación del cuestionario inicial y final y el análisis de los materiales del alumnado a lo largo del curso 2012-2013 ponen de relieve que la aplicación de la contemporaneidad en el aula, de forma sistemática y continua, ha hecho posible un progreso sustancial de la mayoría de los chicos y chicas en el dominio de los diversos operadores temporales para identificar hechos simultáneos y relacionarlos, con el fin de explicar una determinada realidad histórica, al mismo tiempo que los capacita para aplicar a múltiples contextos este modelo de reconstrucción del conocimiento histórico.

El progreso mostrado por el conjunto del alumnado de 4.º de la ESO del colegio FEDAC Sant Vicenç ha sido desigual en función del nivel de complejidad y del grupo, pero permite validar un trabajo absolutamente necesario en el proceso de enseñanza de la Historia, que no es otro que potenciar de forma específica la temporalidad y la formación de la conciencia histórica, como un camino válido y eficaz para la interpretación de nuestro pasado, la comprensión de nuestro presente y la proyección del futuro.

Es evidente que resulta complejo enseñar historia desde la contemporaneidad, pero la progresión mostrada pone de relieve que no es imposible enseñar historia de una forma comprensiva, de manera que permita a nuestros jóvenes utilizarla como instrumento de transformación social, porque, como afirmaba Gardner (2001): «Quiero que mis hijos entiendan el mundo, pero no solo porque el mundo sea fascinante y la mente humana rebose curiosidad. Quiero que lo entiendan para contribuir a hacer de él un hogar mejor» (p. 181).

La principal aportación de esta investigación es confirmar que enseñar historia desde la contemporaneidad favorece una interpretación global de la historia y una mejor comprensión del pasado y del presente. Esta forma de enseñar historia permite, pues, escapar de una enseñanza cronológica lineal, fundamentada en la trama de la sucesión y presentada siempre de forma fragmentada y compartimentada, para poner también la urdimbre de la historia y poder de esta manera tejer conjuntamente la realidad compleja de la humanidad. Un concepto, el de contemporaneidad, que nace a partir de la vinculación de diversos conceptos del tiempo histórico, y, por consiguiente, su aplicación también contribuye a la formación de la temporalidad de los chicos y chicas.

Determinar su grado de contribución a la formación de la conciencia histórica, del pensamiento crítico del alumnado y de la formación de valores ciudadanos democráticos no formaba parte de los objetivos de la investigación, pero los resultados apuntan a que trabajar con la contemporaneidad en el aula puede contribuir a ello de forma significativa.

Considero que los cuatro grandes objetivos de la investigación se han cumplido ampliamente, puesto que a través del proceso de investigación y de los distintos instrumentos utilizados he podido presentar cómo se produce el proceso de construcción de la contemporaneidad y, por extensión, del pensamiento temporal, determinar la eficacia del sistema desarrollado a partir de la contemporaneidad para un aprendizaje comprensivo y funcional de la historia, evaluar la propia docencia en relación con la enseñanza del tiempo histórico y, finalmente, aportar a la investigación en didáctica de las ciencias sociales información relativa al proceso de construcción del conocimiento y del pensamiento temporal por medio de una investigación planteada como un estudio de caso.

Una investigación que, si bien no pretende la generalización de los resultados obtenidos, sí puede servir de modelo para muchos otros profesionales de la educación que, como yo, quieran mejorar su propia práctica y convertir la historia escolar en un verdadero instrumento de transformación social. Propongo pues una reflexión sobre la importancia otorgada a la comprensión y aplicación de los distintos conceptos temporales en su praxis cotidiana, pues de ello depende una mayor eficacia en un proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia de una forma comprensiva y competencial.

Sin embargo, es necesario seguir investigando sobre la cuestión, en especial en relación con la eficacia de la contemporaneidad aplicada en la educación primaria y sobre sus posibles aportaciones a la formación de la conciencia histórica y el pensamiento crítico del alumnado.

NOTAS

[1] Diplomado en EP, licenciado en Historia, doctor en DCS cum Laude. Maestro de EP entre 1990 y 1996, profesor de ES entre 1996 y 2016, profesor universitario en DCS (UAB) entre 2010 y 2016. Miembro del grupo de investigación GREDICS de la UAB.

[2] Este artículo es el resultado de la tesis doctoral: «Enseñar historia desde la contemporaneidad. Estudio de caso sobre la construcción y aplicación del concepto contemporaneidad en la ESO», dirigida por Joan Pagès, y presentada en junio de 2015, en el departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASENSIO, M., CARRETERO, M. y POZO, I. (1989). La comprensión del tiempo histórico. En: CARRETERO, M., POZO, I. y ASENSIO, M. (comp.). *La enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 103-138). Madrid: Aprendizaje Visor.

BELLVER, A. (2001*). El tiempo en la historia. Una metodología dinámica y activa en la ESO.* Zaragoza: Edelvives.

BLOOM, B. (1971). *Taxonomía de los objetivos de la educación, la clasificación de las metas educacionales*, 2 vols. Buenos Aires: Centro Regional de Ayuda Técnica. Agencia para el Desarrollo Internacional (A.I.D.).

GARDNER, H. (2001). *La inteligencia reformada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI.* Barcelona: Paidós.

HANNOUN, H. (1977). *El niño conquista el medio.* Buenos Aires: Kapelusz.

LAUTIER, N. (1997). *Enseigner l'histoire au lycée.* Paris: Armand Colin.

MATTOZZI, I. (2002). Presentazione per il docente. La formacione del pensiero temporale negli adolescenti. En: PERILLO, E. (dir.). *La Storia. Istruzione per l'uso. Materil per la formazione de competenze temporali degli studenti* (pp. 9-22.). Napoli: Tecnodid.

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: El valor social y educativo de la historia.* Barcelona: Universidad de Barcelona.

PAGÈS, J. (1989). Aproximación a 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. (1999). El tiempo histórico. ¿Qué sabemos sobre su enseñanza y su aprendizaje? Análisis y valoración de los resultados de algunas investigaciones. En: AA.VV. *Aspectos didácticos de Ciencias Sociales* 13 (pp. 241-278.). Zaragoza: ICE Universidad de Zaragoza.

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). Neuquén: Universidad Nacional del Comahue.