



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO  
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES  
PROGRAMA MAGÍSTER ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

# **LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA TEMPORALIDAD EN LA HISTORIA DE CHILE: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA SEGUNDO AÑO MEDIO.**

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE MAGÍSTER EN ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS  
SOCIALES

Autores: Juan Eduardo Acuña Parra  
Karen Huentupil Henríquez  
Profesor Guía: Dr. Cristián Leal Pino.

CHILLÁN, 2013

## INDICE

<b>RESUMEN</b>	6
<b>INTRODUCCIÓN</b>	7
<b>I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b>	
1.1 Problema de investigación	11
1.2 Fundamentación del problema	15
1.3 Objetivos de investigación	
1.3.1 Objetivos generales	19
1.3.2 Objetivos específicos	19
1.4 Supuesto de investigación	20
1.5 Definición conceptual categorías y subcategorías	25
<b>II. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN</b>	
2.1 Tipo de estudio y diseño de la investigación	26
2.2 Unidad y sujetos de estudio	27
2.3 Instrumentos de investigación	29
2.4 Procedimientos de análisis	30
<b>III. MARCO TEORICO</b>	
3.1 El tiempo es un metaconcepto	36
3.2 El tiempo histórico	39
3.3 El tiempo histórico: Dificultad de aprendizaje en Historia	41
3.4 Temporalidad en los planes y programas de estudio	51
3.5 Temporalidad de los pueblos indígenas chilenos: El caso de los Pehuenches	54
<b>IV. RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN</b>	
4.1 Presentación de los resultados	64
4.2 Triangulación de los resultados	97

## **V. PROPUESTA DIDÁCTICA**

5.1 Presentación de la Unidad	111
5.1.1 Fundamentación epistemológica	113
5.1.2 Fundamentación psicopedagógica	117
5.2 Planificación clase a clase	124
5.2.1 Clase 1 y 2, material de trabajo y evaluaciones	125
5.2.2 Clase 3, material de trabajo y evaluaciones	144
5.2.3 Clase 4, material de trabajo y evaluaciones	156
5.2.4 Clase 5, material de trabajo y evaluaciones	163
5.2.5 Clase 6, material de trabajo y evaluaciones	170
5.2.6 Clase 7, material de trabajo y evaluaciones	182
5.2.7 Clase 8, material de trabajo y evaluaciones	187
5.2.8 Clase 9, material de trabajo y evaluaciones	190

## **VI. CONCLUSIONES**

6.1 Valoración de los resultados	194
6.2 Valoración de los instrumentos de investigación y metodología empleada	196
6.3 Precisiones a las preguntas iniciales y reflexiones finales	197
6.4 Propuesta didáctica	200
6.5 Proyecciones para futuras investigaciones	200

## **VII. BIBLIOGRAFÍA**

7.1 Referencias bibliográficas	203
7.2 Tesis consultadas	205
7.3 Revistas electrónicas	206
7.4 Páginas web	209

## INDICE TABLAS

<b>TABLA 1.</b> Resume preguntas de investigación, objetivos generales y específicos	21
<b>TABLA 2.</b> Presentación categorías y subcategorías de Investigación	23
<b>TABLA 3.</b> Preguntas de entrevistas	32
<b>MAPA DE PROGRESO</b> “Sociedad en perspectiva histórica”	53
<b>TABLA 4.</b> Respuestas a entrevistas estamento estudiantes Establecimiento 1	65
<b>TABLA 5.</b> Síntesis de respuestas estamento estudiantes Establecimiento 1 por subcategoría.	69
<b>TABLA 6.</b> Síntesis de respuestas de estamento estudiantes Establecimiento 1 por categoría.	70
<b>TABLA 7.</b> Respuestas a entrevista estamento estudiantes Establecimiento 2	71
<b>TABLA 8.</b> Síntesis de respuestas estamento estudiantes Establecimiento 2 por subcategoría	76
<b>TABLA 9º.</b> Síntesis de respuestas estamento estudiantes Establecimiento 2 por categoría	79
<b>TABLA 10.</b> Respuestas a entrevista estamento estudiantes Establecimiento 3	80
<b>TABLA 11.</b> Síntesis de respuestas estamento estudiantes Establecimiento 3 por subcategoría.	82
<b>TABLA 12.</b> Síntesis de respuestas estamento estudiantes Establecimiento 3 por categoría.	84
<b>TABLA 13.</b> Respuestas entrevista estamento docente Establecimiento 1	85
<b>TABLA 14.</b> Síntesis respuestas estamento docentes	

Establecimiento 1 por subcategoría.	87
<b>TABLA 15.</b> Síntesis de respuestas estamento docentes	
Establecimiento 1 por categoría.	88
<b>TABLA 16.</b> Respuestas entrevista estamento docentes	
Establecimiento 2	89
<b>TABLA 17.</b> Síntesis respuestas estamento docentes	
Establecimiento 2 por subcategoría.	91
<b>TABLA 18.</b> Síntesis respuestas estamento docentes	
Establecimiento 2 por categoría.	92
<b>TABLA 19.</b> Respuestas a entrevista estamento docentes	
Establecimiento 3	93
<b>TABLA 20.</b> Síntesis de respuestas estamento docentes	
Establecimiento 3 por subcategoría.	95
<b>TABLA 21.</b> Síntesis de respuestas estamento docentes	
Establecimiento 3 por categoría.	96

## RESUMEN

El tiempo es un concepto muy complejo y sólo se entiende a partir de un análisis amplio y multidisciplinario, la enseñanza del tiempo histórico y el aprendizaje de la temporalidad han sido un tema de gran relevancia dentro del proceso educativo, bajo esta premisa la investigación tuvo como objetivos principales: determinar que entienden por tiempo histórico los profesores y el nivel de comprensión que tienen los estudiantes, de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de NM2, de los Establecimientos estudiados de la ciudad de Los Ángeles, y las estrategias didácticas que utilizan para desarrollar este concepto en los estudiantes en la unidad “El legado colonial”.

Para tales objetivos se realizó un estudio de casos en tres establecimientos educacionales de la ciudad de Los Ángeles, bajo el paradigma interpretativo y a través de un diseño hermenéutico, se llevó a cabo esta investigación.

La noción de Tiempo Histórico, a pesar de su presencia en los Planes y Programas de estudio en la asignatura señalada, se aborda en la práctica de manera superficial, generalizada, sin otorgarle la importancia que realmente merece, pues como sabemos, el tiempo histórico es un elemento esencial de la conciencia humana.

Se pudo establecer como resultado de la investigación que a pesar que los docentes conocen elementos constitutivos del tiempo histórico, no existe una conciencia o conocimiento acabado de éste, lo cual dificulta el proceso de enseñanza de la temporalidad, además, se determinó que las estrategias didácticas no responden a una intencionalidad previa para desarrollar las habilidades establecidas en las bases curriculares. Y para abordar el problema de la enseñanza del tiempo histórico, se diseñó una propuesta didáctica para el desarrollo de la temporalidad en la unidad: “El legado colonial” de NM2.

## INTRODUCCIÓN

*“La asunción del pasado hace posible el futuro que precisamente ahora determina mi presente”* (Pagès, 1988).

La dinámica del mundo actual es vivir a una velocidad desmesurada, todos los acontecimientos suceden, a nuestro parecer, de manera muy rápida y en ocasiones hacemos alusión a que el tiempo se nos pasa muy rápido. Hoy, más que ayer, el tiempo se hace cada vez más corto, las semanas cuando éramos niños o estudiantes se nos hacían eternas, ahora dependiendo de una jornada laboral con muchas actividades que realizar, añoramos un poco más de tiempo; E En ocasiones también nos justificamos de no hacer algo sólo porque nos falta tiempo.

Pero ¿Qué es el tiempo? La vida se desarrolla en y con el tiempo. Toda existencia se compone de momentos sucesivos, articulados entre sí. Como definición general, se entiende al tiempo como *“la duración de las cosas que se encuentran sujetas al cambio”* (RAE, 2012). Sin embargo su significado varía según el punto de vista que se tome y la disciplina en la que sea tratado.

El tiempo es un concepto que se asume de forma intuitiva en las sociedades occidentales y su transcurso imparable es recordado por el característico ruido de los relojes: “tic-tac”. No es captado por los sentidos, pero se percibe su transcurso, o mejor, se enseña a percibir. He aquí la problemática del tiempo: su concepto, definición y medida. ¿Qué es?, ¿Qué significa?, ¿Cuánto vale?, ¿Cómo influye?, ¿Por qué es necesario?

La Historia, como relato de los hechos que han ocurrido en el tiempo, es algo que todos debemos conocer, en un sentido colectivo, conocer nuestro pasado nos sirve para entender mejor nuestro presente y sólo si entendemos bien lo que ocurre ahora podremos vislumbrar mejor nuestro futuro.

El tiempo histórico es un concepto esencial en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, su enseñanza se ha visto marcada tradicionalmente por una serie de dificultades que han impedido una renovación de los Programas

Educativos. Ni desde la Historia ni desde las otras Ciencias Sociales se ha creado un modelo conceptual general del tiempo que pudiera utilizarse en la enseñanza. En este sentido, la enseñanza de la Historia puede aportar muy poco a la formación de estudiantes capaces de lograr comprender su realidad, su entorno más próximo, ya que la orientación actual de esta asignatura no se orienta hacia el aprendizaje conceptual y la formación del pensamiento, sino que sólo se dedica a la memorización de fechas y de hechos.

La idea de investigar sobre la enseñanza-aprendizaje del tiempo histórico surgió desde la propia experiencia docente impartiendo clases en Enseñanza Media y también de los estudios adquiridos en el programa de Magister cursado. El planteamiento de esta investigación nació del interés que nos suscita conocer y profundizar en el mundo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, así también de la enseñanza y el aprendizaje del Tiempo Histórico, como eje vertebrador de esta investigación, surgió de nuestro interés por saber qué enseñar y cómo producir un verdadero aprendizaje en nuestros estudiantes.

La noción de Tiempo Histórico, a pesar de su presencia en el currículo vigente para la Educación Media, se aborda en la práctica de manera superficial, generalizada, sin otorgarle la importancia que realmente merece, pues como sabemos, el tiempo histórico es un elemento esencial de la conciencia humana, y que al mismo tiempo posibilita a nuestros alumnos el desarrollo de su sentido de la historicidad, ayudándoles a la vez, a la comprensión significativa de su vida personal, de su identidad y de la sociedad en la que vive. Así lo plantea Torres Bravo (1994), el que nos dice que a pesar de que el tiempo es la esencia epistemológica de la historia y de los procesos sociales, se realiza una enseñanza de la historia con baja significatividad de los elementos temporales.

Por ello, pensamos que el Tiempo Histórico posee un valor formativo cognitivo de alto nivel, ya que se sirve de elemento para comprender los cambios históricos, interpretando el pasado, para la comprensión del presente.

Este trabajo se dividió en dos grandes partes, con apartados de diversa consideración: en la primera se desarrolló la fundamentación teórica y metodológica de la investigación; y en la segunda, se efectuó una propuesta didáctica para el desarrollo del concepto de tiempo histórico en base a los

resultados obtenidos de la investigación. El contenido detallado de cada uno de los apartados es el siguiente:

En el apartado I se explica el origen de la investigación, las preguntas y supuestos de investigación que han impulsado su estudio, así como los objetivos que se pretenden alcanzar.

Teniendo ya claro que es lo que se quiere investigar se procedió a la construcción de un modelo de análisis y se estableció las dimensiones de la investigación, este diseño se presenta en el punto II. También se explican los instrumentos que se han empleado en su estudio y las estrategias previstas para diseñar la triangulación de los resultados de investigación

Para tener una base sólida que respalde la investigación se presenta el apartado III, en el cual se realiza una revisión de los principios teóricos que sustentan el tiempo histórico, en especial las concepciones que se han ofrecido desde diversos ámbitos del pensamiento como la filosofía, la historia, la pedagogía y la psicología, y la percepción que se observa desde el mundo del estudiante y el docente. También se precisa el concepto de tiempo en la historia y las diferencias entre tiempo cronológico y tiempo histórico, además de las dificultades que su aprendizaje suscita entre los jóvenes y las posibles estrategias para resolverlo. Así también se plasma la visión de los Planes y Programas de estudio para Historia, Geografía y Ciencias Sociales, al igual como las bases curriculares para Educación Parvularia y Enseñanza Básica.

Se presenta también la visión histórica que se tiene de los pueblos indígenas chilenos, poniendo vital importancia en la realidad del pueblo Pehuenche, del cual posteriormente se desprende una unidad didáctica para trabajar su pasado, presente y futuro.

El apartado IV recoge los resultados de la investigación efectuada a través de la entrevista a un grupo reducido de individuos, 3 estudiantes y un docente de tres Centros Educativos de la ciudad de Los Ángeles. Es aquí, donde se realiza la constatación del supuesto de investigación y las proyecciones que se podrían obtener de tal análisis. De igual forma se realiza la triangulación de los resultados de dichas entrevistas con el marco teórico, para sustentar de manera concreta la

respuesta a las preguntas de investigación planteadas en el apartado I de esta Tesis.

El elemento central de esta investigación es lograr aportar desde la práctica para el tratamiento del tiempo histórico, de esta manera el apartado V presenta el diseño de una propuesta didáctica para ser trabajada en segundo año medio en la unidad “El Legado colonial”, dando especial énfasis a realizar una contribución al tiempo histórico de los Pehuenches, grupo indígena de rico contacto con el lugar donde se desarrolla esta investigación, la ciudad de Los Ángeles, de esta forma se pretende que los alumnos desde su realidad más próxima comprendan conceptos y temas ocurridos hace cientos de años atrás.

En el apartado VI correspondiente a las Conclusiones, abordamos los aspectos que, a manera personal, sean más interesantes, en vinculación con la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico, mostrando al mismo tiempo una reflexión propia de futuras proyecciones.

## **I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

### **1.1.- PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

*“Afirmar que el tiempo preside todo el desarrollo histórico, que la historia es impensable sin el tiempo, y que por lo tanto sin tiempo no hay historia, supone enunciar un principio, una verdad que ha sido puesta de manifiesto repetidamente por los historiadores” (Pagès, 1990, p. 241)*

La enseñanza de la Historia posee una serie de dificultades de aprendizaje que la hacen ser una ciencia interdisciplinaria de compleja comprensión, pero hay una de estas dificultades que percibimos recurrentemente como educadores: la enseñanza del tiempo histórico. Debido a que los estudiantes comprenden la historia como acontecimientos aislados, desconectados, sin relación entre sí y por eso no le otorgan un mayor significado o importancia.

Las acciones humanas y las relaciones sociales se desarrollan en el tiempo; en un tiempo que se vive y se experimenta de forma individual pero que está inmerso en un tiempo social que lo enmarca, lo contextualiza y lo explica.

A través de nuestra praxis docente observamos que cuando abordamos en el aula distintos procesos históricos, debido principalmente a la tradicional división de la historia en las conocidas edades (Prehistoria, Edad Antigua, Edad Media, etc.) para explicar realmente la historia de todas las sociedades; muchas veces solemos confundir tiempo histórico con cronología o periodización, las cuales no tienen la misma relación de enseñanza dentro del proceso educativo.

En estos casos, se observa que los alumnos poseen una comprensión más bien fragmentada, personalista y anecdótica de las causas históricas, hallando dificultades para comprender factores más abstractos, como los aspectos sociales, políticos y económicos. Ya lo menciona Pagès (1989):

“La temporalidad debería formar parte de los objetivos de la enseñanza y más concretamente de la enseñanza de las Ciencias Sociales y en particular de la Historia. Sin embargo, parece bastante evidente que ello no es así en la mayoría del currículo en uso. Al contrario, lo más frecuente es que la temporalidad se adquiera de forma espontánea e intuitiva, al margen de la escuela”. (p. 107)

Se hace necesario comprender el tiempo para identificar los cambios y las continuidades que rigen nuestras vidas y la evolución de las sociedades, ordenarlos y clasificarlos, es decir, darles un sentido en relación con un antes, un después y un durante, y ubicarlos dentro de unos conjuntos (los períodos, los procesos) que los hacen inteligibles, que explican sus orígenes, raíces, causas y posibles consecuencias, y permiten calcular su duración. Comprender el tiempo es haber desarrollado la conciencia histórica, es decir, haber desarrollado la capacidad de pensar la historia, de pensar el presente y el futuro en función de la historia y sentirse dentro del tiempo y de la historia.

Esto es lo que Marc Bloch (1952) plantea como principal objetivo de la historia, ya que según él la historia estudia la obra de los hombres; es la ciencia de los hombres en el tiempo. Esto trata que en si la historia estudia a los hombres; cuando dice obras, pues no es más que las acciones que realizaron en el tiempo pasado.

El tiempo histórico, sin embargo, es un tiempo más complejo que el enseñado habitualmente en el sistema escolar, organizado generalmente a través de una cronología y de una periodización que se enseña por repetición y se aprende por memorización. El conocimiento de las divisiones temporales resulta clave para la comprensión de la Historia. El tiempo cronológico ordena, sitúa y organiza (es un tiempo de sucesión); pero en cambio, el tiempo histórico permite explicar.

De este modo debemos tener en cuenta que el ordenamiento de la Historia en pasado, presente y futuro, no nos permitiría una explicación de nuestra realidad

sino tenemos en cuenta las relaciones que aún persisten en el presente y que nos permiten comprender nuestro devenir histórico. Esto es lo que Bloch (1952) plantea como el conocimiento del presente para comprender el pasado, porque la observación voluntaria y controlada de lo cotidiano de los elementos que sirven para reconstruir el pasado y a su vez el conocimiento del pasado nos permite comprender el presente.

Como hemos planteado, la enseñanza de la historia y del tiempo histórico se han enmarcado tradicionalmente en una visión positivista de la historia, puesto que su objetivo era insertar la historia, como lo plantea Bloch (1952), en los marcos del legalismo político y físico. Se tenía una preocupación de mera recolección de datos y consideraban que la historia no ofrecía conclusiones seguras en el presente ni lo que pudiera pasar en el futuro. Se negaba el conocimiento científico y se enfocaba en lo particular.

Pero en la actualidad la enseñanza de la historia se ha desmarcado de esta visión positivista, y es por ello que en nuestro sistema educativo se ha dado en los últimos años un ajuste curricular (2009), que para el sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales plantea que:

“Las habilidades de ubicación temporal se deben desarrollar entre Primero y Octavo básico, con una progresión que va desde el uso de categorías cotidianas, a la secuencia de acontecimientos, procesos y períodos; a partir de Cuarto básico se espera que los alumnos y alumnas puedan diferenciar el tiempo vivido del tiempo histórico” (p. 197).

De este modo al revisar los Planes y Programas de estudio del MINEDUC, para la asignatura en estudio, se plantea que la temporalidad sea:

“...una contribución esencial a la convivencia en una sociedad pluralista, se espera que desarrollen habilidades de análisis crítico que les permitan comprender que el relato histórico es una construcción historiográfica, en la cual con los materiales del pasado

(fuentes de diversa índole) se responde a las preguntas del presente elaborando interpretaciones históricas.” (MINEDUC, 2009, p. 198)

Las habilidades relacionadas con la temporalidad se desarrollan fuertemente desde Sexto básico, ya que desde este nivel se articulan ciertos conceptos como: comparar diversos relatos sobre un mismo tema, para llegar a Tercero medio desarrollando habilidades como evaluar críticamente interpretaciones historiográficas divergentes, así también se complementa al aprendizaje del tiempo histórico con el análisis de fuentes, el cual:

“... busca que los estudiantes desarrollen una empatía con los sujetos históricos, y se trabajan desde Primero básico, cuando recurren a fuentes orales familiares, hasta Tercero medio cuando ya seleccionan una diversidad de fuentes pertinentes para indagar problemas históricos. (MINEDUC, 2009)

Más aún resulta preocupante que en el nivel NM2, específicamente en la unidad de estudio “El Legado Colonial”, no se evidencie la importancia por comprender la temporalidad de los pueblos indígenas que habitaron en nuestro territorio antes de la llegada de los españoles, siendo este tema de vital importancia para que los jóvenes de Segundo medio comprendan cómo se gesta su pasado y cuáles son los aspectos de estos pueblos que, hasta el día de hoy, se encuentran presentes en su entorno más próximo, la ciudad donde viven.

Todo lo anterior se traduce como un problema a la hora de enseñar y aprender historia, ya que el manejo del tiempo histórico resulta vital para comprender y situarnos en la realidad de nuestro pasado más próximo.

Debido a todo lo planteado anteriormente es que surgen las siguientes preguntas, que creemos serán imprescindibles para llevar a cabo esta investigación:

- ¿Qué conciben por tiempo histórico los profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de NM2, y cuáles son las estrategias didácticas que utilizan para desarrollar este concepto con el fin de generar y promover

aprendizajes significativos en la unidad “El legado colonial”, específicamente el tema de los pueblos prehispánicos chilenos?

- ¿Qué entienden por tiempo histórico, los alumnos de NM2 en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en la unidad “El legado colonial”, específicamente en el tema de los pueblos prehispánicos chilenos?

## **1.2.- FUNDAMENTACIÓN DEL PROBLEMA**

Como lo plantean las nuevas bases curriculares y los Programas de Estudios de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en los establecimientos educativos no sólo debemos propiciar el conocimiento de los procesos históricos por parte de los alumnos, sino también crear instancias en las que sean capaces de comprender y generar explicaciones en torno a esos mismos procesos. Con esto se pretende formar en los alumnos las habilidades necesarias para comprender los contenidos estudiados y para adquirir conocimientos en otras áreas y en diferentes contextos de la vida.

Pero la formación de estas habilidades no es casual, sino mas bien, debe ser intencionada, es por esto que como docentes debemos incentivar que los alumnos sean capaces de pasar de explicaciones intencionales (en las que prevalecen las intenciones de los actores o personajes históricos) a las explicaciones causales (en las que se analizan causas globales: económicas, políticas, culturales, etc.) o más exactamente multicausales.

Se torna necesario buscar estrategias educativas que contribuyan a la comprensión de los acontecimientos a través de una enseñanza explicativa, en la que el alumno sea capaz de explicar el porqué de los hechos, que vaya construyendo nociones sociales como la noción de causalidad que los conduzca a la explicación social, la explicación de intencionalidad que indaga en los motivos que conllevan determinadas acciones, y la noción de continuidad y cambio.

En definitiva, se trata de poner en juego estrategias que favorezcan aprendizajes significativos, ya que la historia y la didáctica de la disciplina están comprometidas con el propósito de generar espacios para conocer e indagar

críticamente en los procesos históricos y para estimular un modo de vida cívico, dentro de una sociedad que basa dichos procesos en un complejo sistema de relaciones.

Es debido a esto, que la teoría y la práctica de la enseñanza histórica poseen el fin político de formar ciudadanos en la diversidad y preservar la memoria colectiva (Programa de estudio Historia, Geografía y Ciencias Sociales, 2009) sobre todo en nuestras sociedades donde el olvido o falta de la memoria histórica ha sido una razón de pérdida identitaria.

Asensio, Carretero y Pozo (1989) plantean, que en la actualidad, la comprensión de la historia es sin duda una necesidad urgente no sólo de la escuela, sino también de toda la ciudadanía. El mundo en el que estamos insertos evidencia aceleradas transformaciones sociales, asociado además a conflictos internacionales, nacionales y locales que configuran nuevas identidades e incluso cuestionando los sistemas democráticos tradicionales. Es preciso, que todas estas cuestiones puedan ser comprendidas cabalmente por la mayoría de la población, lo cual no es posible si no se sitúa de manera adecuada a su dimensión histórica.

La noción de tiempo histórico, a pesar de su presencia en los currículos vigentes para la educación chilena, se aborda en la práctica de manera superficial y generalizada, sin otorgarle la importancia que realmente merece, pues como sabemos, el tiempo histórico es un elemento esencial de la conciencia humana, y que al mismo tiempo posibilita a nuestros alumnos el desarrollo de su sentido de la historicidad, ayudándoles a su vez, a la comprensión significativa de su vida personal, de su identidad y de la sociedad en la que vive, sobre todo desde su entorno más próximo.

Por ello, pensamos que el tiempo histórico posee un valor formativo cognitivo de alto nivel, ya que se sirve de elementos para comprender los cambios históricos, interpretando el pasado, para la comprensión del presente.

Por lo tanto, la enseñanza del tiempo histórico y el manejo de la temporalidad son factores determinantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia, ya que adquiere un valor primordial, por cuanto esta ciencia no sólo influye en el pensamiento sino en los sentimientos y comportamientos colectivos. Como plantea Pagès “La formación de la temporalidad, la construcción de una

conciencia histórica, la comprensión del cambio y la continuidad son aspectos fundamentales que cualquier persona, cualquier ciudadano y ciudadana, debe poseer para ubicarse en el mundo” (2004, p. 35)

Debido a lo señalado anteriormente, es que centramos nuestra investigación en la enseñanza-aprendizaje de la temporalidad, ya que creemos que a través de una adecuada enseñanza del tiempo histórico se llega a una correcta comprensión de los procesos históricos (aprendizaje real). Es preciso señalar también, que no queremos perder de vista el proceso de aprendizaje como un elemento fundamental dentro del proceso de investigación y es por esta razón que uno de los objetivos que guía este estudio es el diseño de una propuesta didáctica.

Si bien es cierto que el desarrollo del currículo de las Ciencias Sociales, en nuestro país, “tiene como propósito que los estudiantes desarrollen conocimientos, habilidades y disposiciones que les permitan estructurar una comprensión de la sociedad, tanto a lo largo de su historia como también en el presente y que los capacite para actuar crítica y responsablemente en ella” (MINEDUC, 2011), no obstante, sabemos que al momento de implementar dicho currículo, el objetivo de las Ciencias Sociales responde a cuestiones de carácter academicista, con el fin de cumplir con instrumentos de medición nacionales, como lo son el SIMCE y la PSU, así también como internacionales expresados en metas institucionales que apuntan a la calidad de la educación desde el punto de vista de los resultados y no de los aprendizajes de los estudiantes.

Es por esta razón, que a pesar de que el currículo de las Ciencias Sociales busca promover en los alumnos el desarrollo de la capacidad de identificar, investigar y analizar rigurosamente problemas de la realidad histórica, geográfica y social, no se logra en la práctica y se acaba en la enseñanza tradicional, más aún como lo plantea Freire (2005), en la concepción de educación bancaria, el sujeto de la educación es el educador, el cual conduce al educando en la memorización mecánica de los contenidos. Los educandos son así una suerte de "recipientes" en los que se "deposita" el saber.

Además, sabemos que la historia intenta dar una razón explicativa y al relatar un hecho tiene un peso de poder político el cual ejerce presión sobre el

historiador o la enseñanza de la historia, por lo tanto los contenidos o conocimientos validos a enseñar no pueden crear un relato en contra del gobierno de turno.

Ciertamente la enseñanza de la historia tiene un interés que involucra el ámbito político, social y económico, y es por ello que resulta contradictorio el hecho de que el desarrollo de estas capacidades o habilidades promovidas en el ajuste curricular, sean una de las principales metas a desarrollar en los estudiantes. Todo lo anterior es percibido sólo como un objetivo discursivo por parte del Ministerio de Educación, así también a la hora de analizar cómo se organizan los contenidos, que innegablemente se presentan de manera lineal y, vistos desde el paradigma positivista, en el cual la causalidad está presente en cada acontecimiento y proceso histórico.

Todo lo anterior lleva a una nula o escasa reflexión crítica, dado que todo está conectadamente organizado, dando a la enseñanza de la historia, en nuestro país, la forma de un relato organizado en forma casi anecdótica, en donde está presente solamente la visión de los vencedores, llevando a cabo la enseñanza de la historia como una numeración de hechos sin mayor sentido entre ellos, los cuales no parecen ser significativos para los alumnos y por lo tanto no se logran sentir como agentes capaces de transformar su realidad o entorno más cercano.

Más aún, al plantearnos el tema de investigación observamos que a la hora de establecer los contenidos para Segundo año Medio que nos hablan o plantean el pasado de nuestro país, los contenidos son tratados casi de forma nula o incluso repitiendo ciertos tipos de contenidos que no generan mayor discusión en los alumnos. Además la problemática indígena actual sólo se estructura al pueblo Mapuche, dejando al margen a un importante grupo indígena que hasta el día de hoy sigue viviendo un proceso de dominación por parte del Estado y que se inserta en la realidad local de la ciudad donde se realiza la investigación: los Pehuenches.

De esta manera se pretende que los alumnos perciban que los problemas o formas de vida de antes siguen estando presentes hoy, sobre todo en un sector tan cercano a su cotidianidad (ciudad de Los Ángeles).

### **1.3.- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

A raíz del problema planteado entorno a la enseñanza del tiempo histórico o temporalidad, y a la luz de algunas interrogantes como las expuestas en el planteamiento del problema. Hemos establecido objetivos para guiar la investigación y de este modo abordar una adecuada transposición didáctica de los contenidos, con respecto a la perspectiva del tiempo histórico, que nos permita una correcta comprensión de los procesos históricos.

#### **1.3.1.- Objetivos Generales**

1. Determinar que entienden por tiempo histórico los profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de NM2, de los Establecimientos estudiados de la ciudad de Los Ángeles, y las estrategias didácticas que utilizan para desarrollar este concepto.

2. Determinar el nivel de comprensión que tiene los estudiantes de NM2 de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, de los Establecimientos estudiados de la ciudad de Los Ángeles, del concepto de tiempo histórico.

#### **1.3.2.- Objetivos Específicos**

1.1. Establecer las concepciones de tiempo histórico que tienen los profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de NM2 de los Establecimientos estudiados de la ciudad de Los Ángeles.

1.2. Determinar las estrategias didácticas que utilizan los profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de NM2, de los Establecimientos estudiados de la ciudad de Los Ángeles, para enseñar el tiempo histórico a sus estudiantes en la unidad “El Legado Colonial”

2.1. Establecer qué entienden por tiempo histórico los estudiantes de NM2 en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencia Sociales de los Establecimientos estudiados de la ciudad de Los Ángeles, para logra un aprendizaje significativo en la unidad “El legado colonial”.

2.2. Elaborar una propuesta didáctica para trabajar la temporalidad histórica en los estudiantes de NM2 en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de los Establecimientos estudiados de la ciudad de Los Ángeles en la unidad “El legado colonial”.

#### **1.4.- SUPUESTO DE INVESTIGACIÓN**

Los estudiantes de Segundo año Medio en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, carecen del conocimiento y comprensión del concepto de tiempo histórico para estudiar la unidad “El legado colonial”, puesto que sus profesores también carecen de la formación necesaria para enseñar el tema.

Para estructurar de mejor forma lo planteado anteriormente, presentaremos de manera esquemática las tablas resúmenes que guían la investigación. En la Tabla 1 se plasman las preguntas y objetivos de investigación, mientras que en la Tabla 2 se expone el resumen de los objetivos por categorías y subcategorías respectivamente:

**TABLA 1. RESUMEN PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN, OBJETIVOS GENERALES Y ESPECIFICOS**

Preguntas de Investigación	Objetivos generales	Objetivos específicos
<p>¿Qué conciben por tiempo histórico los profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de NM2, y cuáles son las estrategias didácticas que utilizan desarrollar este concepto con el fin de generar y promover aprendizajes significativos en la unidad “El legado colonial”, específicamente el tema de los pueblos prehispánicos chilenos?</p>	<p>1. Determinar que entienden por tiempo histórico los profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de NM2, de los Establecimientos estudiados de la ciudad de Los Ángeles, y las estrategias didácticas que utilizan para desarrollar este concepto.</p>	<p>1.1. Establecer las concepciones de tiempo histórico que tienen los profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de NM2 de los Establecimientos estudiados de la ciudad de Los Ángeles.</p> <p>1.2. Determinar las estrategias didácticas que utilizan los profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de NM2, de los Establecimientos estudiados de la ciudad de Los Ángeles, para enseñar el tiempo histórico a sus estudiantes en la unidad “El Legado Colonial”</p>
<p>¿Qué entienden por tiempo histórico, los alumnos de NM2 en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en la unidad “El</p>	<p>2. Determinar el nivel de comprensión que tiene los estudiantes de NM2 de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, de los Establecimientos</p>	<p>2.1. Establecer qué entienden por tiempo histórico los estudiantes de NM2 en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencia Sociales de</p>

<p>legado colonial”, específicamente en el tema de los pueblos prehispánicos chilenos?</p>	<p>estudiados de la ciudad de Los Ángeles, del concepto de tiempo histórico.</p>	<p>los Establecimientos estudiados de la ciudad de Los Ángeles, para logra un aprendizaje significativo en la unidad “El legado colonial”.</p> <p>2.2 Elaborar una propuesta didáctica para trabajar la temporalidad histórica en los estudiantes de NM2 en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de los Establecimientos estudiados de la ciudad de Los Ángeles en la unidad “El legado colonial”.</p>
--	--	--

**TABLA 2. PRESENTACIÓN CATEGORIAS, SUBTEGORIAS**

Objetivos generales	Categorías	Objetivos Específicos.	Subcategorías
<p>1. Determinar que entienden por tiempo histórico los profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de NM2, de los Establecimientos estudiados de la ciudad de Los Ángeles, y las estrategias didácticas que utilizan para desarrollar este concepto</p>	<p>Tiempo histórico</p>	<p>1.1 Establecer las concepciones de tiempo histórico que tienen los profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de NM2 de los Establecimientos estudiados de la ciudad de Los Ángeles.</p>	<p>Conocimiento del tiempo histórico</p>
		<p>1.2. Determinar las estrategias didácticas que utilizan los profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de NM2, de los Establecimientos estudiados de la ciudad de Los Ángeles, para enseñar el tiempo histórico a sus estudiantes en la unidad “El Legado Colonial”</p>	<p>Estrategias para la enseñanza del tiempo histórico</p>
<p>2. Determinar el nivel de comprensión que tiene los estudiantes de NM2 de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, de los Establecimientos estudiados de la</p>	<p>Enseñanza del tiempo histórico</p>	<p>2.1. Establecer qué entienden por tiempo histórico los estudiantes de NM2 en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencia Sociales de los Establecimientos estudiados de la</p>	<p>Conocimiento del tiempo histórico.</p>

<p>ciudad de Los Ángeles, del concepto de tiempo histórico.</p>		<p>ciudad de Los Ángeles, para logra un aprendizaje significativo en la unidad “El legado colonial”.</p>	
		<p>2.2 Elaborar una propuesta didáctica para trabajar la temporalidad histórica en los estudiantes de NM2 en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de los Establecimientos estudiados de la ciudad de Los Ángeles en la unidad “El legado colonial”.</p>	<p>Diseño pedagógico para la enseñanza del tiempo histórico</p>

## 1.5 DEFINICIÓN CONCEPTUAL CATEGORIAS Y SUBCATEGORIAS

**Categoría 1: Tiempo histórico**, se refiere al estudio de los procesos históricos que permite conocer, comprender, explicar y analizar las sociedades a través del tiempo. Y su duración depende de la interpretación que se haga de todos los factores que pueden influir en un determinado proceso.

**Subcategoría 1.1: Conocimiento del tiempo histórico**, se refiere al grado de conocimiento que han obtenido los profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, con respecto al concepto de tiempo histórico.

**Subcategoría 1.2: Estrategias para la enseñanza del tiempo histórico**, dice relación con la información, técnicas pedagógicas o propuestas didácticas que poseen profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, respecto al concepto de tiempo histórico, para su enseñanza y la comprensión de los procesos históricos en sus estudiantes.

**Categoría 2: Enseñanza del tiempo histórico**: se refiere a la información, técnicas pedagógicas o propuestas didácticas que permitan a los alumnos de NM2 de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, llevar a cabo una adecuada comprensión del tiempo histórico.

**Subcategoría 2.1: Conocimiento del tiempo histórico**, tiene relación con el grado de conocimiento que han obtenido los alumnos de NM2 de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, con respecto al concepto de tiempo histórico.

**Subcategoría 2.2: Diseño pedagógico para la enseñanza del tiempo histórico**, se refiere a la elaboración de una propuesta didáctica que promueva la enseñanza del tiempo histórico a los alumnos de NM2 en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

## **II. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN**

### **2.1.- TIPO DE ESTUDIO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

Investigar no es una actividad aislada, representa de alguna manera un enfoque de ver, abordar, analizar y actuar sobre la realidad, es por esto que a la hora de realizar una investigación ésta debe hacerse desde un punto de vista paradigmático que sustente sus ideas.

Es sabido que los fenómenos ligados al quehacer educativo son de una complejidad y peculiaridad que no obedecen en su origen a un solo factor, sino por el contrario son multifactoriales y deben entenderse desde su relación de complejidad.

Esta investigación se sustenta en el paradigma interpretativo, este paradigma, según lo planteado por Kuhn (1992) no concibe la medición de la realidad, sino, su percepción e interpretación, y lo hace como una realidad cambiante, dinámica, y dialéctica.

Este paradigma se basa en las interpretaciones que se hacen del objeto de investigación, los sujetos de estudio, entonces se precisa explicar la realidad mediante el análisis de los datos obtenidos de éstos.

El método de investigación no se escoge por casualidad sino que tiene que ser adecuado a los propósitos de la investigación y al enfoque de análisis del investigador. Al escoger un método de investigación se define implícitamente el enfoque, el alcance y los límites de la investigación.

Para lograr un análisis más profundo se trabajó con una metodología cualitativa, al utilizar este método, más que privilegiar la generación de teorías se persigue transformar una realidad enmarcada y contextualizada. Los sujetos investigados no son meros aportadores de datos para formular después generalizaciones, sino que los valores de esos datos estriban en la mejora que pueden traer para los propios sujetos que los suministraron.

El estudio realizado tiene un enfoque descriptivo asociado a un ejercicio hermenéutico-dialectico, en función del objeto, ya que este se orienta a describir e interpretar los fenómenos educativos y se interesa por el estudio de los

significados e intenciones de las conductas humanas, teniendo como interés básico valorar (interpretación de la realidad), proponer (nuevo enfoque metodológico) y describir (aspectos didácticos e informativos).

De esta manera investigar desde una racionalidad hermenéutica significa, según Cisterna (2005, p.62), “una forma de abordar, estudiar, entender, analizar y construir conocimiento a partir de procesos de interpretación, donde la validez y confiabilidad del conocimiento descansa en última instancia en el rigor del investigador”.

Para la realización de este estudio se contemplan las siguientes técnicas cualitativas: revisión de diversas fuentes bibliográficas y el estudio de casos múltiples a través de la aplicación de instrumentos de obtención de datos, en este caso se utilizó la entrevista semiestructurada a los diferentes sujetos seleccionados.

La presente investigación constó de tres momentos: un primer momento se analizaron los elementos teóricos a través de la indagación bibliográfica; el segundo momento, se realizó la recogida de información a través de entrevistas a los estamentos educando y educadores; y en un último momento se diseña una propuesta didáctica en base a la temporalidad para ser utilizada por los docentes en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Segundo año Medio.

## **2. 2 UNIDAD Y SUJETOS DE ESTUDIO**

En una investigación en Ciencias Sociales el objeto de estudio son los sujetos. La especialidad del foco de la investigación está dada por el problema concreto que se quiere investigar. Desde este punto de vista, la investigación bajo el paradigma cualitativo siempre tiene un carácter fenomenológico que expresa la relación dialéctica que surge en la relación intersubjetiva entre las personas que conforman la unidad de estudio (Ruiz, 1996).

Como método de investigación se utilizó el estudio de casos múltiples, el que tiene como característica la indagación sistemática y en profundidad de la realidad social y educativa (Bisquerra, 2009). En virtud de esta definición, es

necesario precisar que el estudio de casos puede incluir tanto estudios de un solo caso como de múltiples casos (según una o varias unidades de análisis), pero su propósito fundamental es comprender la particularidad del caso, en el intento de conocer cómo funcionan todas las partes que los componen y las relaciones para formar un todo (Bisquerra, 2009, p. 311).

De lo anterior se desprende que la unidad de estudio se centra en Segundo año Medio, teniendo como centros educativos tres establecimientos de Enseñanza Media de la ciudad de Los Ángeles (Provincia del Bío Bío): como Establecimiento 1 tenemos un Colegio de sostenedor particular subvencionado de corte científico humanista; el Establecimiento 2, de sostenedor municipal, con un tipo de enseñanza científico humanista; y como Establecimiento 3, se buscó un Liceo de sostenedor particular subvencionado con un tipo de enseñanza técnico profesional. Estas unidades de estudio fueron una muestra intencional por que quisimos ver cómo se desarrolla la temporalidad en tres lugares de diferentes características educativas tanto en su connotación de sostenedor como en el tipo de enseñanza que realizan.

Para determinar los sujetos de estudio se contó, en primer lugar al grupo Docente, recurriendo a un docente de Historia y Geografía que imparte clases en NM2 de cada centro de estudio y, en segundo término, al grupo estudiantes, con 3 sujetos del mismo nivel educativo para cada Establecimiento. Así una muestra a pequeña escala es recurrente en el tratamiento del estudio de casos múltiples, pues se “caracteriza por un enfoque claramente idiográfico, orientado a comprender profundamente la realidad singular; el cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización” (Bisquerra, 2009, p. 312)

Si bien la elección de las unidades de estudio tuvo una intención de por medio, no lo fue así para la elección de la muestra de los estudiantes; ésta elección no tuvo una intención previa ni de sexo, rendimiento académico o situación socioeconómica, sólo se escogió al azar, dentro del aula, a los tres sujetos por curso.

## **2.3 INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN.**

En esta investigación se utilizó un instrumento de recogida de información, acorde al sentido cualitativo de estudio. Este instrumento y los estamentos a los que fueron aplicados se precisan a continuación.

### **2.3.1. Entrevista semiestructurada.**

Esta técnica permite indagar en la percepción que tienen tanto los profesores como los alumnos de los establecimientos en cuanto a la temporalidad en la historia de Chile.

La entrevista es considerada como una de las técnicas de investigación social de mayor uso en las investigaciones cualitativas. En esa dirección, “se entiende por entrevista al proceso de interrogar o hacer preguntas a una sola persona con el fin de captar sus conocimientos y opiniones acerca de algo, con la finalidad de realizar alguna labor específica con la información captada” (Namakforoosh, 2000, p.241.), o como lo plantean de forma más amplia y precisa Del Rincón y otros autores (1995), quienes consideran a

“La entrevista como la estrategia más utilizada para obtener información en la investigación social. Permite recoger información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas: creencias y actitudes, opiniones, valores o conocimientos, que de otra manera no estarían al alcance del investigador” (p. 308)

De manera similar, García y otros (1994), sostienen que la entrevista es el instrumento más importante utilizado en las investigaciones socio-empíricas y, afirman que en realidad, el investigador utiliza la entrevista no tanto como un medio de acceder al conocimiento de comportamientos y rasgos individuales de las personas, sino más bien como un medio para acceder al conocimiento de los fenómenos sociales

Es por ello, que en esta investigación se concibe la entrevista como una manera de relación social y una forma muy especial de comunicación, susceptible de lograr aprendizajes.

En concreto se realizaron, entrevistas a profesores del área de Historia y Geografía de las tres unidades de estudio y a 3 alumnos y/o alumnas de NM2.

## **2.4. PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS**

Tras la aplicación de los instrumentos de recopilación de información mencionada en el punto anterior, se hace necesario un adecuado análisis de todos los datos disponibles. Para ello, de acuerdo con Cisterna (2005), es recomendable la utilización del proceso de triangulación hermenéutica, esto es, la acción de reunión y cruce dialéctico de la información pertinente al objeto de estudio surgida de una investigación, por ello, la triangulación de la información es un acto que se realiza una vez que ha concluido el trabajo de recopilación de la información. (Cisterna, 2005, p. 68-69)

El procedimiento práctico para efectuarla pasó por los siguientes pasos:

- Seleccionar la información obtenida en el trabajo de campo;
- Triangular la información entre todos los estamentos investigados;
- Triangular la información con los datos obtenidos mediante los otros instrumentos y;
- Triangular la información con el marco teórico.

De ahí que la investigación cuente con una serie de tablas que resumirán en secuencia lógica el aporte de los informantes (sujetos de estudio) y los antecedentes obtenidos del marco teórico, vale decir, de la opinión y/o la obra de especialistas en el ámbito de las Ciencias Sociales y del tiempo histórico.

Las tablas contemplan la opinión de los sujetos de estudio sobre las preguntas realizadas en directa relación con las subcategorías definidas en nuestro segundo apartado, de manera de conseguir que la información obtenida de las diferentes entrevistas sea pertinente con respecto a los objetivos de estudio.

El cumplimiento de aquella secuencia lógica permitió la adecuada interpretación de los resultados, de modo de dar validez al análisis o el estudio intuitivo del investigador, cuestión que a su vez posibilitará la confección de la propuesta metodológica.

Estas etapas se sustentan en la razón hermenéutica, la cual “es la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio, surgida en una investigación, ya sea mediante la recopilación de información en el trabajo de campo o mediante la revisión bibliográfica, a fin de constituir el corpus representativo de los resultados de la investigación” (Cisterna, 2005, p. 70)

Para presentar las preguntas de entrevista que guiaron esta investigación, se adjunta la tabla 3 con la tipología de preguntas planteadas a docentes y alumnos, las cuales fueron elaboradas en base a las categorías y subcategorías de investigación:

**TABLA 3. PREGUNTAS ENTREVISTAS**

Sujetos de estudio	Objetivos generales	Categorías	Objetivos Específicos	Sub categorías	Preguntas de entrevistas
Docentes	1. Determinar que entienden por tiempo histórico los profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de NM2, de los Establecimientos estudiados de la ciudad de Los Ángeles, y las estrategias didácticas que utilizan para desarrollar este concepto	Tiempo histórico	1.1 Establecer las concepciones de tiempo histórico que tienen los profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de NM2 de los Establecimientos estudiados de la ciudad de Los Ángeles.	Conocimiento del tiempo histórico	<p>1.1.1. ¿Qué entiende Ud. por tiempo histórico en su disciplina? ¿Cuántos tipos de tiempo conoce y cuáles son esos?</p> <p>1.1.2. ¿Qué importancia le atribuye al tiempo histórico para la comprensión de los procesos históricos por parte de los alumnos en los contenidos de Chile prehispánico? Y sobre este particular ¿Qué conceptos específicos estima esenciales para la representación y comprensión del tiempo histórico por parte de los estudiantes en los contenidos</p>

					de Chile prehispánico?
			1.2. Determinar las estrategias didácticas que utilizan los profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de NM2, de los Establecimientos estudiados de la ciudad de Los Ángeles, para enseñar el tiempo histórico a sus estudiantes en la unidad “El Legado Colonial”	Estrategias para la enseñanza del tiempo histórico	<p>1.2.1. ¿Cómo es que enseña la temporalidad histórica a sus estudiantes y que firmas de representación temporal utiliza más frecuentemente para la enseñanza del tiempo histórico? ¿Qué criterios son los que ha tenido en cuenta para la enseñanza del tiempo histórico a los estudiantes? y ¿Qué significado tiene para Ud. el orden o sucesión temporal de los hechos en la enseñanza de la Historia?</p> <p>1.2.2. ¿Qué actividades son las que más recurrentemente lleva a cabo para la enseñanza del tiempo histórico en sus estudiantes</p>

					en los contenidos de Chile prehispanico? ¿Qué métodos específicos incorpora para la estimulación del tiempo histórico en los contenidos de Chile prehispanico para el aprendizaje de sus estudiantes?
Estudiantes	2. Determinar el nivel de comprensión que tiene los estudiantes de NM2 de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, de los Establecimientos estudiados de la ciudad de Los Ángeles, del concepto de tiempo histórico.	Enseñanza del tiempo histórico	2.1. Establecer qué entienden por tiempo histórico los estudiantes de NM2 en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencia Sociales de los Establecimientos estudiados de la ciudad de Los Ángeles, para logra un aprendizaje significativo en la	Conocimiento del tiempo histórico	<p>2.1.1. ¿Qué entiendes por tiempo histórico? ¿Cuántos tipos de tiempo conoce? ¿Qué entiendes por proceso histórico?</p> <p>2.1.2. ¿Qué importancia crees que tiene el tiempo histórico para entender de los procesos históricos? ¿Qué importancia crees que tiene el orden o sucesión temporal de los hechos en la enseñanza de la historia?</p>

			unidad “El legado colonial”.		
			2.2 Elaborar una propuesta didáctica para trabajar la temporalidad histórica en los estudiantes de NM2 en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de los Establecimientos estudiados de la ciudad de Los Ángeles en la unidad “El legado colonial”.	Diseño pedagógico para la enseñanza del tiempo histórico	<p>2.2.1. ¿Qué actividades son las que más te gusta realizar en las clases de Historia, Geografía y Ciencias Sociales? ¿Qué tipo de actividades se suelen ofrecer para el estudio de la temporalidad en los contenidos de Chile prehispánico?</p> <p>2.2.2. ¿Cómo te resulta más fácil aprender historia de los pueblos prehispánicos? ¿Cómo te gustaría que se enseñara la Historia de los pueblos prehispánicos?</p>

### **III. MARCO TEÓRICO**

#### **ALGUNAS CONSIDERACIONES PREVIAS**

Esta investigación no pretende establecer una definición para el concepto de tiempo y menos aún para el concepto de tiempo histórico, sino más bien, busca reflexionar en torno a las dificultades del proceso de enseñanza aprendizaje en este tema, para ello se recurrió a autores como Carretero, Pozo y Asensio; Piaget, J.; Pagès, J.; Pagès, P.; Santisteban, A.; Trepát, C. y Comes, P., que son referentes en este tema, ya que la bibliografía consultada así lo señala. Pero antes de ahondar en éste, primero abordaremos distintas perspectivas del tiempo como concepto.

#### **3.1.- EL TIEMPO ES UN METACONCEPTO**

Con respecto al concepto de tiempo y según la bibliografía abordada en esta investigación, podemos señalar que tiene la condición ser un de metaconcepto, es decir, con él se engloba un conjunto de representaciones mentales, que van más allá del concepto mismo. Y junto con el espacio son conceptos que integran otros conceptos. Además, sus representaciones se construyen a partir de las relaciones sociales en diferentes contextos.

Es por esta razón, que se ha llegado a señalar que el tiempo para un historiador no es el mismo que el del astrónomo, el cual es siempre homogéneo y fácil de cuantificar. También podemos señalar que no es el mismo tiempo ni para el físico, biólogo, psicólogo y debemos decir que el tiempo no es únicamente el tiempo cronológico, porque aunque ordena y organiza los acontecimientos, se suele olvidar con frecuencia el proceso de una sociedad y los conflictos e intereses que se producen en su interior.

Si bien es cierto que se suele pensar comúnmente el tiempo cronológico como el tiempo de la historia, debido a que se ordena, sitúa y organiza. Pero éste nos permite conocer hechos casi de manera anecdótica; a diferencia del tiempo

histórico que nos permite observar, comprender, explicar y analizar, los ritmos y cambios de los fenómenos.

Diversas son las disciplinas que han centrado su atención y preocupación en abordar el tiempo como concepto. Una de ellas ha sido la filosofía, principalmente lo podemos ver en el pensamiento filosófico occidental.

El hombre es hijo su tiempo, con esto podemos ver que la temporalidad ha definido la esencia del ser humano y del entorno-espacio- que le rodea desde el inicio de la humanidad. Debido a esto es que la concepción que tenemos del tiempo ha cambiado a través de la historia, y ha ido modificando relaciones personales, sociales y ambientales.

Para la historia del mundo occidental, podemos ver que los griegos son los que comienzan a razonar en torno a la comprensión del tiempo, relacionándolo con los conceptos de duración y cambio. Es por esta razón que Trepát y Comes (1997) señalan que Aristóteles planteo que imaginar el cambio es pensar en un antes y un después, algo que fue y que ya no es. Esta apreciación lo llevó a definir el tiempo como “el número o medida del movimiento según el antes o después”. (Trepát y Comes, 1997, p. 13)

Según Trepát y Comes (1997), Platón, unos años antes, había imaginado el tiempo como la imagen móvil de la eternidad cuya configuración elemental se encuentra innata en las personas y permite que éstas, desde su nacimiento, puedan comprender la idea de cambio y duración. De estas ideas, fundadas en la experiencia y reflexión de los griegos, podemos ver que ya se establece una división entre el tiempo físico, contable y regular; y el tiempo social, producido por los seres humanos en su vida cotidiana y, por consecuencia, sometido a vaivenes, cambios y alteraciones.

Con el correr del tiempo, Newton propuso, al igual que Aristóteles, que “el tiempo era absoluto” (Trepát y Comes, 1997, p. 15), por lo tanto el antes y el después.

Por su parte Kant crítico estas ideas con respecto a la inmovilidad y el estado absoluto del tiempo, planteando que las ideas sobre el tiempo y el espacio no eran inherentes a estos conceptos, debido a que provenían del mundo exterior y pasaban por unos “filtros” (formas a priori o intuiciones puras) creados en la

mente para dar forma a esta información; el hombre es capaz de percibirlo y posee una capacidad innata para percibirlo (Trepát y Comes, 1998, p.16). Igualmente defendía la idea de que el contexto o esquema general del tiempo o del espacio era inherente o innato en la persona, pero que esto no era suficiente sin recibir un estímulo exterior, una experiencia que podía modificar o enriquecer esas intuiciones innatas, como las denominadas “categorías”, entre las que destacan las ideas de causa y efecto, existencia e inexistencia y sustancia y accidente. El tiempo se crea a partir de una mezcla de estímulos externos y experiencias que forman nuestros conocimientos.

Pero estos conceptos o ideas quedan en jaque cuando Einstein logró demostrar que el tiempo era relativo e inseparable del espacio y el movimiento. La velocidad del sujeto podría dilatar o contraer el tiempo si consiguiera moverse a la velocidad de la luz.

La historia centro su atención en estas teorías propuestas por el científico alemán, ya que han contribuido a la concepción del tiempo histórico en dos direcciones o corrientes de pensamientos: por una parte están los que piensan que el tiempo fluye de forma absoluta independiente de la actividad cotidiana sin posibilidad de ser alterado y han valorado sólo como posible el tiempo cronológico, representados principalmente por la corriente positivista. Y están los que han protegido la influencia de factores externos subjetivos y relativos, representados por la corriente socio-crítica. Para estos últimos, el tiempo histórico implica la distinción entre variados “tempos” o ritmos de cambio. Mientras que el tiempo cronológico o corriente positivista considera que el tiempo es convencionalmente continuo, a diferencia del tiempo social que es discontinuo.

En cambio Trepát y Comes (1997) plantean el tiempo histórico “como la simultaneidad de duraciones, movimientos y cambios diversos que se dan en una colectividad a lo largo de un periodo determinado” (p. 21). Por tanto, las acciones de la sociedad se producen en el tiempo, un tiempo que es la suma de vivencias personales pero que al incorporarse en un conjunto origina un marco de referencias que constituye el tiempo social.

En este mismo sentido Ruiz Torres (1994) afirma que el tiempo histórico es un tiempo social y, por lo tanto, es un tiempo que existe de diversas formas, en

función de los diversos contextos sociales y culturales. Por ello, no se puede hablar de un tiempo histórico, sino de muchos tiempos superpuestos unos a otros

### **3.2 EL TIEMPO HISTÓRICO**

Como se ha mencionado, al momento de la enseñanza de la Historia se puede observar que tradicionalmente se aborda el concepto del tiempo histórico desde una perspectiva lineal o positivista y solo se enmarcan los acontecimientos en fechas y hechos.

Al investigar respecto al concepto de tiempo histórico podemos ver que Fernand Braudel, en 1953, marca un quiebre con el positivismo en lo relacionado a la temporalidad y podemos ver que establece la existencia de más de una dimensión temporal en la historia, de este modo la enseñanza del tiempo histórico no se enmarca solo en fechas y hechos, ya que según este autor esto es sólo la corteza de la realidad social. En este mismo sentido podemos ver en la obra de Trepát y Comes (1997, p. 36) el tiempo del periodista, el "tiempo corto", el tiempo del acontecimiento, es un tiempo engañoso que explica solo una parte de los movimientos o procesos históricos.

Es por esto que Braudel (1953) afirma que "se proyecta otro tiempo más largo, cíclico, generalmente relacionado con hechos de naturaleza económica. Éste es el "tiempo medio" o "coyuntura", es un tiempo que explica más los movimientos históricos que el tiempo corto" (Trepát y Comes, 1997, p. 36).

En conclusión, Braudel (1953) establece la existencia de un tiempo de larga duración, que cambia poco y que, por tanto, se mueve muy lentamente, denominándolo "larga duración" o "estructura". "Es el tiempo que explica mejor el acontecer social y humano y, al mismo tiempo, curiosamente, es el que no se halla presente en el consciente de las personas y que, en cambio, opera físicamente a través del sistema económico, o psicológicamente, a través de una especie de inconsciente colectivo (las mentalidades)" (Trepát y Comes, 1997, p. 37).

Desde esta perspectiva, la enseñanza de la Historia no podría dejar de lado la consideración del tiempo de larga duración o de la estructura. Podrían definirse las estructuras como las constantes de diversas características (económicas,

sociales, culturales, psicológicas) que durante un largo período de tiempo constituyen imposiciones, barreras o límites a los cambios. Son constantes que impiden a las variables del tiempo medio o corto (como por ejemplo, fluctuaciones de precios, de nacimientos, de decisiones personales) sobrepasar determinados techos (Trepát y Comes, 1997, p. 37).

Debemos entender que el tiempo histórico no es el mismo que el físico o cronológico, sino que más bien corresponde a un tiempo subjetivo, el cual es determinado por el o los historiadores. Ya que es el tiempo que surge a partir de la interpretación que se hacen de los hechos, del pasado de las sociedades. Es por esto que el tiempo de la historia, es diferente al del resto de las ciencias sociales o al tiempo de los físicos, según Pagés (1990, p. 242) "para el historiador el tiempo es el principio y el fin de cualquier investigación histórica (...). Un tiempo que, sin embargo no es unidimensional, que plantea múltiples cuestiones de índole teórica y metodológica y que es preciso definir y delimitar".

Por lo tanto, el tiempo histórico es en definitiva aquel que permite conocer, comprender, explicar y analizar las sociedades a través del tiempo. Y por ello el conocimiento de los procesos temporales resulta clave para la comprensión de la Historia.

Por su parte Heidegger (1971) plantea el tiempo histórico como aquel que se divide en un presente histórico, que es un devenir constante de la realidad, en el cual se encuentra el historiador con su contexto personal y social. Un pasado histórico, el cual es el creador de la imagen del presente y el futuro histórico en el cual se centra u orienta el presente.

Marc Bloch (1952) nos plantea que el tiempo histórico como una realidad concreta y viva abandonada a su impulso inevitable, es el plasma mismo en que se bañan los fenómenos y algo así como el lugar de su inteligibilidad.

Esto confronta a las disciplinas en las que no es más que una medida dividida en fragmentos artificialmente homogéneos, pues el tiempo histórico va más allá de lo cronológico y simplemente relacionado con los acontecimientos: se busca romper con el tiempo histórico unilineal sostenido en la idea de progreso que planteaba ausencia de rupturas. Así, el tiempo histórico tiene dos

atribuciones: continuidad y ruptura, es un continuo y está sometido al cambio permanente.

En ese sentido se puede concluir que el tiempo histórico es una construcción mental que los historiadores desarrollan a partir de sus investigaciones e interpretaciones. Así el tiempo histórico es el tiempo de la historia (subjetivo e interpretativo).

Es por esta razón que podemos entender que el tiempo histórico como un metaconcepto que se utiliza de distintas formas, entre otras causas, por las diferentes concepciones historiográficas y de este modo su periodo o duración de un proceso dependerá de la interpretación que se haga de todos los factores que pueden influir en un determinado proceso.

### **3.3 TIEMPO HISTÓRICO: DIFICULTAD DE APRENDIZAJE EN HISTORIA**

El aprendizaje de la Historia tiene como finalidad fundamental que los alumnos adquieran los conocimientos y actitudes necesarios para comprender la realidad del mundo en que viven, las experiencias colectivas pasadas y presentes, así como el espacio en que se desarrolla la vida en sociedad (Prats, 1998).

Si bien es cierto que el conocimiento histórico se fundamenta en relatos, no debemos olvidar también que trabaja con la interpretación explicativa de los fenómenos históricos, de sus causas y sus relaciones con acontecimientos posteriores. Esto explica las dificultades que los alumnos encuentran para comprender conceptos históricos de carácter multicausal que, además, tienen que ser contextualizados en un tiempo y en un espacio.

Los problemas didácticos que inciden en la enseñanza de la Historia fueron planteados en España en el proyecto del grupo barcelonés: "Historia 13-16" a finales de los años setenta. Posteriormente Asensio, Carretero y Pozo desarrollaron la problemática que venía siendo tratada en Inglaterra desde finales de la década de los setenta. A través de estos estudios se puso de manifiesto las dificultades de la asimilación de los conceptos temporales, del cambio y la continuidad, del tiempo relativo, de la causalidad, etc. muchos de los conceptos que se pretendía enseñar no eran posibles de asimilar, sino hasta la adolescencia,

pues necesitan del desarrollo, por parte de los niños, de un pensamiento más abstracto.

Cuando hablamos de la enseñanza de la Historia, Geografía y las Ciencias Sociales, visualizamos, desde la praxis, que se presentan una serie de dificultades para el aprendizaje significativo de esta área; según la bibliografía existente, de este tema, estas dificultades se relacionan principalmente con el grado de madurez psicológica de los alumnos, del entorno cultural que los rodea y de la capacidad de empatía que logren desarrollar.

Expuesto lo anterior, se establecen que las principales dificultades de aprendizaje en las Ciencias Sociales son:

- La deficiente comprensión de conceptos históricos y desarrollo de ideas previas incorrectas sobre la historia y sus procedimientos;
- Las dificultades para el establecimiento de causas y la explicación multicausal;
- La empatía en el aprendizaje de la Historia;
- Las dificultades para la distinción entre hechos y opiniones, datos e interpretaciones de los acontecimientos históricos; y
- La comprensión del tiempo histórico y los mapas cognitivos temporales, siendo este concepto, el de tiempo, uno de los que presenta mayor dificultad para los jóvenes.

Generalmente las personas tiene una imagen de la historia como una ciencia que explica todo lo que ha sucedido en el pasado, pero no se logra comprender que el pasado es una categoría temporal del humano en continuo cambio y que, por tanto, la historia es una ciencia que da explicaciones provisionales de los hechos. Tampoco se relaciona la historia con el tiempo histórico y todo su aparataje conceptual, sino que se concibe como un constructo lineal y que existe al margen de las personas que la describen o protagonizan.

El tiempo es uno de los pilares del pensamiento y de las vivencias humanas y sociales, pero por otro lado, es lo esencial del conocimiento histórico. El tiempo histórico enseñado, tradicionalmente, se identifica con la cronología y la periodización. En general es un contenido considerado procedimental, que se enseña y aprende antes de los hechos, problemas, situaciones o conflictos; es un

tiempo que se presenta como objetivo y lineal, deudor de la racionalidad positivista y del enfoque eurocéntrico de la historia. (Pàges y Santisteban, 1999), así al finalizar el período escolar el alumno tiene la concepción de que el tiempo histórico es una serie de hechos de la historia, difusos y que no presentan conexión alguna entre ellos.

Comprender el tiempo es identificar los cambios y las continuidades que presiden nuestras vidas y la evolución de las sociedades, ordenarlos y clasificarlos, es poder darles un sentido en relación con un antes, un después y un durante, y ubicarlos dentro de unos conjuntos (los períodos, los procesos) que los hacen inteligibles, que explican sus orígenes, raíces, causas y posibles consecuencias, y permiten calcular su duración. Comprender el tiempo es haber desarrollado la conciencia histórica, es decir, haber desarrollado la capacidad de pensar la historia, de pensar el presente y el futuro en función de la historia y sentirse dentro del tiempo y de la historia, pensarse en la historia.

El tiempo histórico es un concepto esencial en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Su enseñanza se ha visto marcada tradicionalmente por una serie de dificultades, con demasiada frecuencia se confunde el tiempo histórico con la cronología, sin tener en cuenta otros conceptos temporales, por ejemplo: la temporalidad humana, el cambio y la continuidad, la gestión del tiempo o la construcción del futuro.

Hasta hace algunos años atrás el eje fundamental de la periodización de la historia escolar se basaba en fechas y acontecimientos concretos de la historia político-militar. Las etapas y los períodos históricos se iniciaban y terminaban en una fecha concreta que podía corresponder a una batalla, a una revolución política, al final de un imperio o al finalizar un reinado, pero debemos entender que las fechas no son más que un medio, una referencia obligada en la construcción de la cronología y de un sistema de periodización, pero éstas no se identifican con el verdadero conocimiento histórico, como hace la historia tradicional, sino que se han de explicar dentro del período que las caracterizan.

Después de observar estos problemas, Asensio et al. (1991) concluyen que el dominio del tiempo histórico se realiza sólo al final de un proceso que exige primero el conocimiento del tiempo físico y después el dominio del tiempo social.

Además, la noción de tiempo histórico implica conceptos más profundos que complican su comprensión y retrasan el dominio pleno. Por último, reconocen que no se sabe lo suficiente sobre el papel que juega el desarrollo psicológico y físico del individuo en la adquisición de nociones temporales.

Piaget (1978) y Calvani (1988) nos señalan que para los jóvenes la extensión del tiempo suele asociarse, en la mayoría de las ocasiones con acontecimientos vividos por ellos mismos, de esta manera un acontecimiento sólo ha sucedido antes si ese antes se relaciona con un hecho vivido por ellos mismos, o sea utilizan su historia vivida para periodificar la externa; si el niño no puede aprehender el tiempo independientemente de su experiencia personal, tampoco será capaz de distinguir los momentos o hechos acontecidos aislados de su entorno.

Uno de los primeros escritos acerca de la percepción del tiempo y la construcción de las nociones temporales en la infancia es la obra de Piaget (1978). Este autor organizó por primera vez una teoría global del desarrollo de la temporalidad, siguiendo el esquema de su modelo general evolutivo. Piaget organizó el concepto de tiempo a partir de tres momentos, que corresponden al tiempo vivido, al tiempo percibido y al tiempo concebido, que también se han interpretado como tiempo personal, tiempo social y tiempo histórico.

El tiempo vivido corresponde a las experiencias directas de la vida; inicialmente el niño concibe el mundo de manera confusa y mal organizado, ya que no distingue con claridad ni el orden temporal, ni las relatividades de las posiciones y tampoco las duraciones. Podemos decir que el sujeto parte en su aprendizaje de esta confusión inicial para ir posteriormente construyendo poco a poco la idea de tiempo en relación a su experiencia más próxima y concreta. Esta teoría aboga por partir en el aprendizaje escolar de las experiencias vividas por el alumno, esto permitirá que puedan percibir el tiempo en relación a un espacio y finalmente el tiempo concebido de carácter abstracto.

Según esta descripción para Piaget (1978), la construcción del tiempo histórico está ligada a la construcción del tiempo y sigue esta secuencia:

- De 4 - 6 años: El niño adquiere el tiempo personal, tiene una noción del tiempo asociado a las rutinas que realiza diariamente

- De 6 - 9 años: adquiere el tiempo físico. El niño aprende sistemas convencionales para medir el tiempo: día, meses, semanas, para luego ordenarlos.
- De 9 - 11 años: concibe el tiempo social, debido a las nuevas capacidades que adquieren los niños, aprenden los aspectos cíclicos del tiempo.
- Entre los 11 y los 16 años adquieren la noción del tiempo histórico, incluyendo conceptos de seriación cronológica, seriación causal, y logrando adoptar las nociones más complejas del tiempo histórico.

A continuación pasaremos a hablar de las características antes mencionadas, en el tramo etareo que contiene a los estudiantes de nuestra investigación (15 a 16 años):

- La seriación cronológica de acontecimientos se desarrolla en torno a los 11 años, aquí el niño puede situar en el tiempo entre 2 y 5 hechos históricos del más lejano en el tiempo hasta el más cercano, para situar hechos históricos en otras cronología culturales, así como también podemos considerar la cosmovisión indígena se debe esperar a que el niño tenga unos 15 años (edad promedio de los jóvenes a los cuales se orienta esta investigación).

- La seriación causal se incorpora, aproximadamente, a los 13 años, donde el joven tiene la capacidad para relacionar sucesos, siendo ésta importante a la hora de estudiar hechos históricos;

- Y las nociones complejas del tiempo histórico, se adquieren en torno a los 17 años y son las de causalidad y cambio, dos elementos primordiales para comprender el tiempo histórico, así los jóvenes van comprendiendo que entre las causas y los hechos hay un período de tiempo más o menos largo, que no es un acontecer inmediato. Por otro lado también logran interiorizar que los acontecimientos históricos tienen más de una causa (multicausalidad) y más de una consecuencia, es decir, las relaciones no son simples y lineales, sino complejas y dinámicas.

Dentro de estas líneas de investigación Paul Fraisse (1967) continuó algunos postulados de Piaget y realizó el trabajo más completo que existe sobre la construcción del concepto tiempo. Según su planteamiento la historia tradicional se aprende como acumulación de información, de hechos, datos, fechas y

personajes, pero con sus estudios él trató de buscar otro tipo de aprendizaje de la historia basado en la comprensión de la construcción de la explicación histórica, de las interrelaciones entre personajes, hechos y espacios históricos. En su explicación la primera pone el énfasis en la cronología como eje central del discurso, mientras que la segunda gira alrededor de los cambios sociales y de la temporalidad.

Fue en la década de los ochenta, cuando surgieron en Italia una serie de líneas de investigación que plantean una visión bastante diferente de la Teoría Clásica de Piaget, uno de sus representantes fue el italiano Calvani, A (1988). Según este autor, existe algún tipo de comprensión temporal, ya, desde edades muy tempranas, para él, un niño es capaz de comprender la temporalidad entre los 3 a los 6 años.

Así también plantea, que los problemas de aprendizaje de la Historia, del tiempo y tiempo histórico no están en la incapacidad del niño sino en la selección de contenidos temporales de la Historia y cómo se enseñan estos contenidos en la Escuela. (Trepát y Comes, 1997): como ejemplo sus estudios plantean que existen diversas formas de cómo trabajar las mismas categorías temporales en distintas edades, así por ejemplo, a un niño de 8 años categorizar temporalmente través de pruebas lingüísticas y/o escritas, mientras que a uno de 5 años se le podría pedir la misma categorización pero utilizando dibujos. Ambos ordenarían de igual modo una secuencia de relatos. Por lo que desecha la idea de Piaget de que biológicamente el niño menor de 11 años no está capacitado para entender el tiempo histórico.

A pesar de las teorías antes mencionadas, sabemos, a través de la praxis pedagógica, que en el alumno adolescente hay dificultades para una representación temporal histórica clara y definida. No se trata tanto de que los adolescentes posean un mapa temporal de la historia fuertemente distorsionado, sino que, en la mayoría de los casos, carecen simplemente de una representación unitaria del tiempo histórico, teniendo únicamente ideas muy fragmentarias sobre la realidad de las duraciones y sucesiones cronológicas, que son incapaces de integrar intelectualmente en una continuidad temporal.

A pesar de todo lo planteado anteriormente, para Asensio et al. (1989) la capacidad para comprender y asimilar el tiempo histórico aparece en los jóvenes después de los 15-16 años cuando logra entender la serie de sucesos que conlleva la comprensión del tiempo y de aplicar la concepción de temporalidad y ritmos en el estudio de hechos y acontecimientos del pasado. Según Asensio et al. (1989, p. 115) “los jóvenes de estas edades sólo demuestran tener visiones estáticas de la historia y una imagen de las diversas realidades del mundo organizadas de forma estancada y sin conexión entre sí”.

Por consiguiente, las dificultades que plantea la asimilación de los contenidos históricos entre los estudiantes son múltiples, Asensio et al. (1989, p. 116) las han agrupado en diferentes niveles de análisis:

- La cronología. Es un hecho comprobado que la habilidad en el manejo de fechas no debe confundirse con la comprensión del tiempo histórico. Todavía a los 12 o 13 años, el estudiante no es capaz de comprender la evolución de dos series paralelas de tiempo, aún más, a los 15 o 16 años muchos tienen aún dificultades para manejar el concepto de siglo.
- La duración y el horizonte temporal. Los autores afirman que el tiempo es en sí mismo una duración, por ejemplo la duración de las diversas Edades en las que se divide tradicionalmente la historia.
- El conocimiento de las fechas. El dominio de las fechas no es imprescindible, pero su falta de aprendizaje y memorización escasa confunden la comprensión y la representación del tiempo histórico, ya que lo anterior supone un proceso de reordenación del conocimiento adquirido y se torna más fácil si ya se posee un eje temporal.
- El cambio y la causalidad. Son una de las nociones más complejas del tiempo histórico, por lo que son difíciles de comprender. En general, los estudiantes difícilmente se percatan que un hecho histórico forma parte de un proceso y necesita tiempo para su realización.

Las deficiencias descritas anteriormente se manifiestan debido a que el conocimiento que pretende lograr la Historia se produce sobre hechos que ya no existen, y las dificultades se derivan de la escasa utilización de la imaginación, la curiosidad y la memoria a largo plazo. Las dificultades que plantea la comprensión

del tiempo histórico a los alumnos surgen, porque éstos carecen de experiencia que duración temporal que puedan aplicar a períodos tan extensos como los que se estudian en la historia.

A pesar de ellos mismos postular las ideas anteriores, Asensio et al. (1989) demostraron que estas opiniones no eran del todo correctas puesto que había que tener en cuenta otros factores más subjetivos para analizar las dificultades que planteaba la asimilación del tiempo histórico, como sus vivencias personales o el entorno social en que vivían los adolescentes. Y no sólo eso, además comprobaron que el tipo de enseñanza recibida y el contexto sociocultural de cada uno de ellos influían decisivamente en el aprendizaje de la temporalidad y condicionaban el acceso a la comprensión del tiempo histórico.

Todas estas investigaciones constataron también que la imagen que poseen los alumnos de los fenómenos sociales y de la propia historia suele ser estática debido a la incapacidad de relacionar cambio con avances o retrocesos del devenir humano. En estas edades (15-16 años), el estudio de las etapas se realiza de forma sesgada sin conexión entre sus diferentes hechos. Esta desconexión es una de las dificultades más graves con que se enfrentan los profesores en la práctica diaria.

Ahora bien, con respecto a cómo tratar de abordar la enseñanza del Tiempo Histórico, los mayores referentes vienen desde Europa, especialmente España, encontrando a Joan Pagés como uno de los mayores referentes en este tema. Para el docente y los escolares el tiempo histórico se identifican básicamente, según Pagés (1999)

"con la cronología y la periodización, importándonos solamente que el alumnado sepa reconocerlas, lo que no favorece el aprendizaje desarrollador que pretendemos inculcar, logrando que el aprendizaje sea más productivo y que los escolares, una vez recibida la materia, sepan explicar o analizar las causas de los cambios y transformaciones que ocurren a diario a su alrededor. (p. 182)

Para lograr una real aproximación al tratamiento de la categoría tiempo histórico en la enseñanza de la Historia, para Pagès (1999) se deben dominar las cuatro cualidades del tiempo:

- Indisoluble: función de su relación con el mismo espacio, lo que sirve para introducir su primera cualidad.
- Irreversible: no puede recorrerse hacia atrás.
- Relativo: depende del observador y de la referencia concreta de la observación.
- Multiplicidad: la diversidad de planos de observación y de análisis, de perspectivas de estudio y de comprensión. (p. 200)

Por otra parte, los adolescentes no valoraban bien el cambio y la continuidad., así los resultados de la investigación de Pagès arrojaron que una parte de los estudiantes pensaban que los cambios no transformaban la historia; simplemente ocurrían y la historia continuaba. Otros creían que las transformaciones estaban encadenadas y nos podían llevar hasta el principio de las cosas. Y un último grupo opinaba que todo se había producido en el pasado y el presente estaba siempre condicionado.

Para lograr una comprensión significativa del tiempo histórico los alumnos, según lo ya planteado, deberían superar tres problemas importantes: creer que la historia es una sucesión temporal de sucesos que aparecen de modo discontinuo e imprevisto; identificar el cambio con el progreso y que conducirá siempre a un estadio mejor, y separar el cambio del progreso ya que no siempre aparecen juntos. Cuando hayan resuelto estos prejuicios, los estudiantes estarán en condiciones de entender que la historia es una construcción gradual y en constante cambio y que pueden darse varios tipos de cambio que evolucionan hacia delante y hacia atrás.

El tema del tiempo y las concepciones temporales, según Trepát (1998), nos muestran que estos aspectos no son de fácil resolución y que deben trabajarse de manera específica. Más problema se plantea cuando tratamos lo que denominamos tiempo histórico. En la medida que, señala Ruiz Torres (1994)

“el tiempo histórico es, un tiempo social y, por lo tanto, es un tiempo que existe de diversas formas, en función de los diversos contextos

sociales y culturales. Por ello, no se puede hablar de un tiempo histórico, sino de muchos tiempos superpuestos unos a otros” (p.1).

La complicación para percibir el tiempo histórico conlleva la distinción entre los diversos tiempos o ritmos de cambio. Mientras que el tiempo cronológico es convencionalmente continuo, el tiempo social es discontinuo.

Todos estos elementos: cronología, combinación de percepciones, ritmos de cambio, distorsiones del recuerdo social, etc., constituyen factores que complican el trabajo de representación temporal de los fenómenos. Ya sabemos que la concepción temporal viene condicionada por la consecución del pensamiento formal y que su aprendizaje tiene un carácter constructivo. Ello quiere decir que el mero desarrollo psicológico no asegura unos niveles adecuados de comprensión de las diferentes nociones temporales. “Existen bastantes problemas que no se resuelven a menos que se someta a los alumnos a una instrucción adecuada, que los provea de los modelos y las representaciones idóneas”. (Asensio et al., 1989, p. 103)

Trepát (1998) dice de manera muy clara que

"para un aprendizaje correcto del tiempo histórico no basta con la presentación una sola vez de los conceptos temporales y de sus operaciones. Es necesario, a lo largo de diferentes unidades y cursos a propósitos de otros contenidos en los que intervengan las nociones temporales, ir explicando los mecanismos de cálculos, representación y periodización de manera constante, ampliando poco a poco su conceptualización" (p. 51)

### **3.4.- LA TEMPORALIDAD EN LOS PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO**

A pesar de que el currículo de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, con el ajuste curricular no ha sufrido cambios sustantivos en sus principales ejes, si ha tenido un ajuste que busca articular los Objetivos de Aprendizajes de la Enseñanza Básica con los Aprendizajes Esperados de Enseñanza Media de manera progresiva, e incluso se busca iniciar este proceso ya desde el nivel preescolar.

Según lo señalado anteriormente ya en la Bases Curriculares de Educación Parvularia encontramos diferentes “ámbitos” (unidades de estudio de los niveles básicos y medio) de aprendizaje. De esta manera en el ámbito “Relación con el Medio Natural y Cultural” encontramos el núcleo: “Grupos humanos, formas de vida y acontecimientos relevantes” (Bases curriculares Educación Parvularia, 2005, p 83); que contiene aprendizajes esperados relacionados con la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, por ejemplo: apreciar su vida personal y familiar, y las formas de vida de otros, identificando costumbres, tradiciones y acontecimientos significativos del pasado y del presente, además de identificar las características y funciones que tienen diferentes aparatos, instrumentos y construcciones para la vida diaria en distintos lugares y épocas.

Se presenta también el núcleo “Relaciones lógico matemáticas y cuantificación” en donde el aprendizaje esperado es: “Orientarse temporalmente en situaciones cotidianas, utilizando diferentes nociones y relaciones tales como: (antes- después; mañana y tarde; día y noche; ayer- hoy- mañana; semanas, meses estaciones del año); duración (más- menos) y velocidad (rápido- lento)” (Bases curriculares Educación Parvularia, 2005, p. 85), lo cual demuestra que ya, desde la temprana edad, se aborda el concepto de tiempo y su importancia para una articulación hacia los niveles siguientes de estudio.

Es en Enseñanza Básica y Media donde vemos que la organización curricular de los Objetivos de Aprendizaje o Aprendizajes Esperados para Historia, Geografía y Ciencias Sociales contempla una serie de habilidades propias de las disciplinas, dividiendo éstas en cuatro grupos básicos:

- Pensamiento temporal y espacial
- Análisis y trabajo con fuentes
- Pensamiento crítico
- Comunicación

Este orden en las habilidades no es aleatorio, ya que los Programas de Estudios plantean que para el desarrollo del pensamiento temporal y espacial, el tiempo constituye una categoría cognitiva fundamental. Debido a que se busca que los estudiantes desarrollen progresivamente las habilidades vinculadas a la aprehensión temporal y a la aplicación de los conceptos de tiempo y de espacio, para que puedan orientarse, contextualizar, ubicar y comprender los procesos y acontecimientos estudiados y aquellos relacionados con su propia vida. (MINEDUC, 2012).

Además para la Enseñanza Media, podemos ver que el primer objetivo del sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales es que los estudiantes se aproximen a un conocimiento del pasado de una manera organizada, que les permita una comprensión más profunda de su propio presente y que les ayude a desenvolverse de forma competente ahora y en el futuro.

Todo lo antes expuesto se resume en los que presenta el mapa de progreso en el área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales titulado “Sociedad en Perspectiva Histórica” para mejor comprensión se adjunta a continuación:

<b>MAPA DE PROGRESO SOCIEDAD EN PERSPECTIVA HISTÓRICA*</b>	
(Material elaborado por la Unidad de Currículum, MINEDUC 2009)	
Nivel 7	<p>Se reconoce como sujeto histórico en cuanto observador y protagonista de la historia actual. Posee una visión integradora de los diferentes períodos y procesos de la historia de Chile y de Occidente.</p> <p>Reconoce sincronías entre procesos históricos. Comprende que las identidades sociales son una construcción histórica y que la propia se inserta en un contexto más amplio que abarca a la humanidad en su conjunto. Desarrolla ensayos originales confrontando interpretaciones y considerando una diversidad de fuentes</p>
Nivel 6	<p>Comprende que a lo largo de la historia los procesos de cambio se suceden con ritmos distintos.</p> <p>Comprende que los procesos históricos se manifiestan con características específicas en distintos lugares. Comprende que forma parte de un mundo crecientemente interconectado, en el que hay desafíos comunes para toda la humanidad. Reconoce que la mirada histórica es necesaria para una comprensión profunda de los problemas actuales. Indaga sobre procesos históricos recurriendo a una diversidad de fuentes e interrelacionando dimensiones. Evalúa críticamente interpretaciones historiográficas divergentes, emitiendo una opinión fundamentada frente a ellas.</p>
Nivel 5	<p>Reconoce que en los procesos históricos existen relaciones de influencia entre las dimensiones políticas, económicas, culturales y sociales. Identifica relaciones de continuidad y cambio entre distintos períodos históricos. Comprende que el territorio nacional se ha ido construyendo en el tiempo.</p> <p>Comprende que las sociedades se construyen históricamente con aportes provenientes de variadas culturas. Indaga temas históricos seleccionando una diversidad de fuentes. Comprende que distintas interpretaciones historiográficas seleccionan y ponderan de diversas maneras los factores que explicarían los procesos históricos.</p>
Nivel 4	<p>Secuencia períodos históricos utilizando siglos y milenios. Comprende que los períodos de la historia se definen según rasgos que les dan unidad. Comprende que el paso de un período a otro está marcado por cambios profundos que afectan múltiples dimensiones históricas. Reconoce influencias de distintos períodos históricos en la sociedad contemporánea. Comprende que la historia de Chile forma parte de la historia del mundo occidental. Identifica fuentes de información adecuadas para desarrollar temas históricos y distingue la información que le pueden aportar distintos tipos de fuentes. Comprende que para describir acontecimientos históricos es necesario seleccionar hechos y personajes.</p>
Nivel 3	<p>Secuencia procesos históricos utilizando décadas y siglos. Comprende que la historia de Chile es parte de la historia latinoamericana y establece relaciones entre acontecimientos históricos que ocurren en Chile y otros países. Reconoce rasgos comunes que Chile</p>

	<p>comparte con los demás países latinoamericanos. Comprende que el estudio de la historia incluye diversos aspectos de la vida humana.</p> <p>Establece semejanzas y diferencias entre distintos relatos históricos sobre un mismo tema. Utiliza diversas fuentes dadas, escritas y no escritas, para desarrollar temas históricos.</p>
Nivel 2	<p>Secuencia acontecimientos de su entorno utilizando años y décadas. Comprende que la historia del país se remonta a los primeros pueblos que habitaron su actual territorio.</p> <p>Comprende que forma parte de un país donde conviven grupos culturales diversos unidos por una historia común. Obtiene información general sobre aspectos del pasado a partir de fuentes escritas dadas, testimonios e imágenes.</p>
Nivel 1	<p>Utiliza instrumentos y categorías simples de ubicación temporal, construye secuencias temporales sencillas. Identifica elementos que cambian y que permanecen a través del paso del tiempo. Reconoce que el país y sus grupos de pertenencia tienen un pasado e identifica acontecimientos y personajes emblemáticos. Recopila información oral sobre la historia de su comunidad para hacer comparaciones entre pasado y presente a partir de fuentes no escritas.</p>

A pesar que en los mapas de progreso se apuntan a los aprendizajes ya mencionados, no se logra en la práctica y se aborda la temporalidad histórica, a través de la cronología de hechos y de forma lineal.

### **3.5.- TEMPORALIDAD DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS CHILENOS: EL CASO DE LOS PEHUENCHES**

La razón que motiva la especialización del tema tiempo histórico se inserta en uno de los objetivos que se presentan dentro de los Planes y Programas de Estudio para Segundo año Medio, el que plantea “comprender que la historia de los pueblos indígenas no termina con la llegada de los europeos” (MINEDUC, 2012) y “visualizar las dificultades que tienen actualmente estos pueblos para insertarse en las sociedades latinoamericanas” (MINEDUC, 2012)

Cuando hablamos de procesos relevantes dentro de la Historia de Chile, los contenidos más complejos de trabajar con los alumnos, son todos aquellos relacionados con los orígenes o con la conformación social de nuestro territorio. Es por esto que nos motiva de sobre manera atender a la necesidad de que los alumnos sean actores protagonistas y manejen su pasado, pero a la vez se debe

plantear cómo acercarlos a esta raíz tan importante para que su aprendizaje sea significativo y no lejano.

El contenido de estudio involucrado dentro del nivel Segundo Medio es el tema de Pueblos prehispánico inserto en la unidad “El Legado Colonial”, precisamente queremos enfocarnos en el pueblo Pehuenche, grupo indígena un tanto olvidado en la historia de nuestro país, quedando siempre rezagado por los Mapuches, pero que albergan una historia muy rica para el sector donde se insertará nuestra propuesta didáctica, la ciudad de Los Ángeles, cercana a ella en el sector cordillerano de la provincia del Bío Bío, que aún mantiene viva una serie de ricas tradiciones que acercan a los alumnos a la comprensión de tantos años atrás de este pueblo, que aunque parezca irrisorio habita a no más de 100 km. de esta ciudad.

Para conocer de mejor forma el pasado, presente y proyecciones de este pueblo es que se presentará a continuación algunas líneas de evolución histórica de este pueblo indígena que centra hoy nuestra atención.

Si nos situamos en su contexto geográfico debemos señalar que el majestuoso Bío Bío es el río más importante de Chile considerando el largo de su curso, su intenso caudal y la extensa superficie de su cuenca. En sus riberas se asienta una población muy numerosa, desde los poblados de indígenas Pehuenches en su nacimiento, hasta las ciudades chilenas en su desembocadura

Es en esta localidad, donde el pueblo Pehuenche ha atravesado por distintos estadios evolutivos a lo largo de su desarrollo como grupo humano, estructurando pautas sociales, económico productivas, así como formas de organización política basadas en una primera instancia en los lazos de parentesco sanguíneo y la división de la actividad económica por sexos y por edad de la primitiva banda de recolectora.

La comunidad Pehuenche habita las tierras cordilleranas del sur de Chile desde tiempos prehispánicos. Ellos conformaban comunidades que se desplazaban a pie por el sector cordillerano. Según Villalobos (1989) habían recibido ya la influencia araucana en todo orden de cosas incluida la lengua, que aún no suplantaba enteramente la propia.

Así también Sierra (1992), identifica a los Pehuenches como gente de frontera, montañeses de los Andes australes, que acostumbran a ir y venir de Argentina a Chile por razones de comercio, parentesco o amistad.

El territorio pehuenche ancestral, abarcaba ambas vertientes de la cordillera de los Andes, entre Talca y Lonquimay, entre los ríos Diamante y el sector sur del río Neuquén, en el área trasandina. La presencia de pehuenches desde el río Maule hasta Chillán fue esporádica y correspondió a irrupciones de grupos que provenían desde el otro lado de la cordillera (Molina y Correa, 1998, p.10). Sus desplazamientos continuos son entendidos también como una trashumancia, transitando por ambos lados de la cordillera desde fines de la primavera hasta fines del otoño.

La compleja geografía pre-cordillerana implicó que para los españoles conquistadores las tierras Pehuenches fueran un misterio y constituyeran zonas de muy difícil acceso. No se tenía conocimiento, además, de que tales dominios implicasen riquezas que ameritasen una ofensiva militar.

Diversos historiadores (Bengoa, 1985; Villalobos 1989; Zapater, 1998; Lacoste, 1997) señalan que los Pehuenches eran temidos por los demás indígenas. "Antes que viniesen los españoles solían bajar 150 de ellos y los robaban y se volvían a sus tierras libres", contaba Jerónimo de Vivar. "No sirven éstos a los españoles por estar en tierra tan agria, fría e inhabitable" (León, 2001, p. 24)

La población Pehuenche estaba constituida por unas diez mil personas a lo menos durante la conquista de los españoles. Se les conoció, primero, como semi-nómades que vivían principalmente de la caza. Tiempo después se convirtieron en ganaderos. Por lo general, en las zonas cordilleranas buscaban vivir donde hubiese menos nieve.

Respecto a su organización social, la población Pehuenche se agrupaba en torno a pequeñas bandas especializadas en la explotación del pewen, fruto que da origen a su nombre, y en la caza de guanacos, ñandúes y ciervos andinos. El consumo del piñón ha sido un elemento central de su cultura, que perdura hasta el presente. "Éste era consumido como harina con la que se hacía una especie de pan o torta; también lo comían tostado" (Bengoa, 1985, p. 91)

En la caza y la guerra, demostraban su habilidad en el manejo de la flecha y la boleadora. La adopción del caballo, a fines del siglo XVI, es crucial en las transformaciones de su estilo de vida, pasando a formar parte importante de su alimentación y les sirve como medio de transporte para extender sus desplazamientos tanto hacia el norte como al sur.

Con los cueros de caballo confeccionaban el toldo, tipo de vivienda de fácil construcción y transporte, la que estaba formada por una armazón hecha con varas largas de madera, cubierta con pieles de potro cosidas unas con otras para evitar la penetración de la lluvia y el frío. Como lo señala Zapater (1998, p.150) “a medida que pasa el tiempo y se consolida el proceso de pastoreo, las prácticas nómades que sirvieron de base a la economía de recolección comenzaron a quedar atrás, surgiendo en su lugar verdaderas aldeas”.

Durante los primeros años de la invasión europea, el relativo aislamiento de la población Pehuenche en la cordillera permite sólo breves contactos con los españoles, gracias a los descensos al valle que se hacían, fundamentalmente para establecer relaciones comerciales. La relación Pehuenche-hispana estuvo dominada por el tráfico y comercio de ganado y otros productos.

Por otra parte, los lugares cordilleranos tenían un doble significado para los españoles, tanto como oportunidad y amenaza. Oportunidad debido a que constituían un impulso al desarrollo regional, pues gracias a ellos se generaba, según lo plantea Lacoste (1997), una “cultura de las ferias” en los diversos poblados, y amenaza, porque su control, por parte de los indígenas, abría la posibilidad a una invasión. Para este efecto, sólo se permitió el paso comercial hacia el valle por el río de La Laja y Antuco y los intercambios junto al fuerte Tucapel, prohibiéndose el tránsito por otros pasos.

Por otro lado, desde mediados del siglo XVII, durante el segundo Parlamento de Quillín realizado en 1647, “españoles y Pehuenches acuerdan ciertas alianzas, donde los primeros se comprometen a prestar ayuda a los pehuenches en sus disputas con grupos indígenas enemigos” (Lacoste, 1997, p. 31) y, a cambio, se invita a las misiones católicas a ingresar a tierras indígenas con fines de evangelización.

La existencia de acuerdos, parlamentos de paz que invitan a los caciques a instalar misiones en sus tierras, no nos dice que la relación entre Pehuenches y españoles se hubiese consolidado pacíficamente. A lo largo del período colonial, los acuerdos se invalidan una y otra vez, cuando los caciques Pehuenches generan nuevas alianzas con los Mapuches, Puelches o Huilliches para atacar los poblados y ciudades hispanas del lado oriental y occidental de la cordillera.

Para inicios de la República, el territorio pehuenche comprendía, según plantean Molina y Correa (1998, p. 16) “por ambos costados de la cordillera de los Andes -con poblamiento indígena permanente- desde Antuco hasta Lonquimay. Estaban plenamente pobladas las áreas del Valle del Queuco, Trapa Trapa y la zona del Bío Bío, entre Callaqui y Guayalí”

Durante la independencia la participación y compromiso de los distintos grupos Pehuenches varía entre alianzas con uno y otro bando, cuando no se mantenían neutrales y alejados del conflicto. Finalizadas las guerras de Independencia, Villalobos (1989, p. 236) nos presenta la vinculación de los Pehuenches con las montoneras de los hermanos Pincheira. La participación de los Pehuenches en estos enfrentamientos resultó fatal para ellos mismos, ya que su reducido número (durante la Colonia) se agudizó aún más después de estos acontecimientos, además de alterarse su forma de vida y costumbres.

La relación con los Pincheira se extiende por toda la década del 20' hasta la del 30', durante el siglo XIX, manteniendo en estado de convulsión a la mayor parte de la población indígena de la cordillera. Sin embargo, no todos los grupos colaboran con los rebeldes, en el lado chileno de la cordillera, los militares contaron con el apoyo de las parcialidades de Antuco. Una ofensiva del general Bulnes con ayuda de pehuenches, terminó con los Pincheira en 1832; aquel se encargó de fortificar el área cordillerana para proteger a sus aliados indígenas, con el establecimiento de contingentes militares en fortines (Bengoa 1985, pp. 240-250).

Cuando comienza el proceso de enajenación de tierras a mediados del siglo XIX, éste se convierte en el principal tema de conflicto con el Estado chileno, conflicto, cuya evolución está viva en los testimonios de los habitantes de las comunidades que hoy conforman el mundo Pehuenche: Callaqui, Quepuca Ralco

y Ralco Lepoy, Pitril, Cauñicu, Malla Malla y Trapa Trapa en el alto Bío Bío, sumadas a las de los valles de Quinquen y Galletué.

La entrada de particulares chilenos a la zona Pehuenche sigue un modelo distinto al de la Araucanía, definido como de “infiltración chilena” (Villalobos, 1992). Se inicia desde 1840 el ingreso de hacendados, con el fin de arrendar pastizales e internar ganado. Esta primera etapa de apropiación efectiva, es la base para un posterior y rápido proceso de apropiación de tierras mediante compras de carácter fraudulento.

Con estas compras fraudulentas, el 13 de octubre de 1875 se crea una provincia con el mismo nombre, que se separa de la de Arauco, comprendiendo el departamento de Nacimiento, Mulchén y de Laja, y que tendrá por capital a la ciudad de Los Ángeles. Desde las ciudades de Mulchén y Los Ángeles, se comandarán todas las operaciones de adquisición de tierras indígenas de la cordillera. (Villalobos, 1989)

Uno de los factores que más los afectaba, era el desconocimiento del idioma castellano, puesto que todos los actos de compraventa se llevaban a cabo en ese idioma, razón por la que debían recurrir a intérpretes, desconociendo la mayor parte de ellos, lo que se transaba y sus consecuencias. (Bengoa, 1992)

En la década del sesenta y setenta, la reforma agraria surge como una nueva esperanza para las comunidades pehuenche. Las esperanzas, en la mayor parte de los casos se frustran nuevamente, ya que el proceso de reforma adquiere en el Alto Bío Bío, un corte eminentemente “campesinista” (Bengoa, 1992) el que benefició fundamentalmente a los campesinos chilenos, inquilinos y medieros que a lo largo del siglo se habían ido estableciendo en los fundos particulares, relegando a un segundo plano las demandas históricas de la población indígena.

La transformación de la propiedad, desde un régimen de propiedad colectiva hacia los títulos individuales, significó un largo período de fuertes contradicciones con los organismos del Estado y entre los distintos grupos de pehuenches además de generar un movimiento organizado de defensa contra la imposición de un modelo diferente al que ha aplicado la cultura Pehuenche ancestralmente.

El caso, además, es un símbolo de las reivindicaciones indígenas actuales y del nacimiento de un movimiento indígena nuevo, de resistencia frente a conflictos de tierra que, se acarrean desde el siglo XIX.

Las siguientes fueron las principales apropiaciones de tierras indígenas realizadas por particulares desde mediados del siglo XIX hasta principios del siglo XX y que actualmente son las comunidades de indígenas Pehuenches que componen la rica zona del Alto Bío Bío, esta información es tomada de lo investigado por Molina (1995)

- **Comunidad de Callaqui:** situada a 45 km de Santa Bárbara. Habitan 80 familias con una población de aproximadamente 500 personas. Callaqui fue una especie de pasadizo hacia la cordillera, por donde transitó principalmente mercadería, siendo zona de encuentro entre indígenas y chilenos. En el período de la República, Callaqui era identificada como zona de frontera de los Pehuenches. Entre 1878 y 1881, la Sociedad de José Miguel Brito y Pedro Arias compran gran parte de la comunidad de Callaqui. Al dividirse la Sociedad, esta da origen a dos fundos; “San Miguel de Callaqui” y “Callaqui”. En 1881 y 1886, las “ventas” a José María Sepúlveda y Juan José Salas en el sector de Puangue, dan origen a un segundo fundo en el mismo sector.

- **Comunidad de Pitril:** a 55 kilómetros de Santa Bárbara, entrando por un camino que une a Ralco con Trapa Trapa se encuentra la Comunidad de Pitril en donde viven unas 90 familias con cerca de 500 habitantes. Pitril es resultado de una donación de tierras en el siglo XIX. Tiempo después se constituyeron los Fundos Pitril y San José y la hijuela de la sucesión Gatica. Otra parte se conformó como dominio fiscal en favor de la familia Gallina. En 1979 el Fundo Pitril fue expropiado e INDAP lo traspasó con títulos individuales incluyendo una parte de terrenos destinados a veranadas.

- **Comunidad de Caiñicu:** Esta Comunidad se encuentra ubicada en el Valle de Queuco. Está distante de Santa Bárbara unos 75 Km y a unos 20 Km de Villa Ralco. Viven 105 familias que componen unos 500 habitantes. Es poseedora de un Título de Merced provisto en 1919 a la comunidad del Cacique Anselmo Pavián. Es un título indiviso, es decir, permite la propiedad comunitaria de la tierra por decisión de las propias familias en consideración a sus valores ancestrales.

- **Comunidad de Malla Malla:** esta comunidad está ubicada en el Valle de Queuco distante 35 Km de Villa Ralco. Su primer Cacique fue Antonio Marihuán que recibió el Título de Merced en 1919. La población de esta comunidad son aproximadamente 400 personas (65 familias). Se trata de una comunidad con tierras indivisas.

Los primeros problemas de tierras se presentaron a partir de 1870 cuando se formó el Fundo Queuco, que abarcó la casi totalidad de las tierras de Malla Malla. Pehuenches habitantes antiguos de esta comunidad señalan que por lo general los mapuches arrendaban tierras por género alimento yerba mate y azúcar... Poco a poco sus tierras fueron siendo arrebatadas.

- **Comunidad de Trapa Trapa:** esta comunidad está ubicada en el Valle de Trapa Trapa y deslinda con la República de Argentina. En 1920 la Comunidad recibió el Título de Merced sobre terrenos que ocupan actualmente. En 1950 la comunidad fue dividida en dos sectores: Butalelbun y Trapa Trapa.

La población de Trapa Trapa se la estima en 900 personas (unas 160 familias). Es una comunidad que ha logrado mantenerse bajo régimen de propiedad comunitaria de la tierra.

- **Comunidades Pehuenches de Quepuca-Ralco y Ralco-Lepoy:** ambas comunidades constituyen lo que conocemos como Comunidad de Ralco, la que en 1954 fue dividida por el Juzgado de Indios de Temuco. Están ubicadas en el Alto Bío Bío, con distancias entre 70 y 90 Km respecto de Santa Bárbara. Ambas comunidades, las de Quepuca y Lepoy bordean el río Bío Bío y son las afectadas directamente con las represas hidroeléctricas de Pangué y Ralco.

En relación a sus habitantes, Quepuca cuenta con 90 familias (400 personas) y Lepoy con 125 familias (800 personas). Viven también en la zona de Lepoy, cerca de 12 familias de colonos (unas 70 personas).

- **El Avellano:** cuyo principal deslinde es el Puente Ñireco que marca una especie de inicio de la frontera de tierras Pehuenches. El Avellano, ciertamente, fue transferido y comenzaron así importantes litigios que se mantienen hasta ahora. Los nuevos propietarios demandaron a los Pehuenches por usurpadores.

Una última comunidad que nos gustaría mencionar es la que ha investigado Bengoa (1992, pp. 49-55)

- **Comunidad de Quinquén:** en 1911 Guillermo Schweitzer adquiere vía remate un terreno cuya extensión, según el plano de remates, alcanzaba las seis mil seiscientos ochenta hectáreas, dentro de las cuales estaban varios títulos de merced de indígenas -adquiridos en 1906- y otras propiedades de colonos.

En 1906, en el valle de Quinquen, recibe título de merced el cacique Paulino Hueiquellán. Dentro de la familia ampliada de este cacique, se encontraba el nombre de Manuel Meliñir, “tronco de los actuales Meliñir de Quinquen”, quienes protagonizarán un duro conflicto con los particulares muchas décadas después, entre 1988 y 1991.

Actualmente, las demandas de las comunidades indígenas del alto Bío Bío, se refieren a los mismos temas que hasta aquí han sido tratados. Las comunidades tienen como demanda prioritaria y fundamental, la extensión de sus dominios sobre las tierras de veranadas, invernadas y bosques de araucarias, base de su subsistencia física y cultural. Se acusa al Estado chileno de mantener a los pehuenches en terrenos de mala calidad y de extensión insuficiente para la cantidad de familias que habita en ellos.

Otras demandas se relacionan con la posibilidad de hacer un uso más intensivo de los bosques y veranadas de las reservas forestales, terrenos que necesitan para el pastoreo y la recolección de piñones, con el cual se alimentan y que aún utilizan para cambiarlo por trigo. Es también importante la demanda por servicios básicos, de salud, acceso a créditos para el fomento productivo y vías de comunicación y caminos.

Más allá de estas demandas permanentes, hoy día se impone en todo el Alto Bío Bío la preocupación de la comunidad por la construcción de cuatro represas por parte de la empresa ENDESA, dos ya en funcionamiento y otra dos en construcción, que inundarán los territorios usados hace siglos, incluyendo sus actuales viviendas, cementerios y lugares de uso económico.

Los hechos descritos permiten apreciar que el Alto Bío Bío ha sido una zona de conquista permanente, primero, por los conquistadores españoles, después, por el Estado nacional y los privados no indígenas, y hoy, por el modelo económico y la modernidad.

Así y todo, los indígenas -en general- no se niegan al progreso y el bienestar. No son refractarios a la modernidad, pero estos hechos, sumados a situaciones contemporáneas, indican que la manera como se ha procedido con la etnia pehuenche, y por añadidura, con las demás culturas originarias, en el marco de una intensa expansión política, económica y militar, ha ido generando inevitables secuelas de desconfianza, no pocas veces actos de violencia o, lo que es igualmente negativo, una sensación de sentirse ajenos al país que progresa con cargo a su identidad y cultura.

No es de extrañar, por tanto, que la historia de injusticias en el Alto Bío Bío no haya concluido. Y que las constantes a las que hacía referencia permanezcan, vigentes o latentes. En el Chile contemporáneo existe aun el desafío de comprender mejor lo que ocurre con nuestras Comunidades Indígenas. Tal vez es nuevo tiempo depare un mejor destino a los Pueblos Originarios.

## **IV. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS**

Los resultados de la investigación se presentarán de la siguiente forma: en las tablas 4 a la 12 se presentarán las respuestas dadas a las entrevistas del estamento Estudiantes, siendo individualizados como sujeto 1, 2 y 3, además de sus respectivas síntesis por subcategorías y categorías de estudio. Se presentan además en orden consecutivo dichas respuestas para cada Establecimiento estudiado (Establecimiento 1, Establecimiento 2 y Establecimiento 3)

**TABLA 4. RESPUESTAS A ENTREVISTA ESTAMENTO ESTUDIANTES ESTABLECIMIENTO 1**

<b>PREGUNTAS</b>	<b>SUJETO 1</b>	<b>SUJETO 2</b>	<b>SUJETO 3</b>
¿Qué entiendes por tiempo histórico?	Eemm... entiendo que es el contexto que ha pasado, por ejemplo la Prehistoria, Edad Media y... eso	Tiempo histórico yo creo que es todo el tiempo en el que se desarrolla un suceso	¿Por tiempo histórico?, creo que se refiere al contexto de lo que estamos hablando... al tiempo... al tiempo
¿Cuántos tipos de tiempo conoce?	Eehh... cuatro, ¿ los nombre?... ya, la Edad de Bronce, Cobre eh no, no es de cobre... ya, la Edad Media, la Edad Moderna... eh son cinco en realidad... ya pero de esas me acuerdo	Haber... el Prehistórico, eh... en el momento no recuerdo más.	¿Pasado, presente, futuro?
¿Qué entiendes por proceso histórico?	Me suena, pero no sé explicarlo... mmm haber... no, no sé	Entiendo que es la secuencia en la que se desarrolla toda una historia, una guerra por ejemplo,	¿Proceso histórico?... (silencio) no, no entiendo.

		todo el proceso	
¿Qué importancia crees que tiene el tiempo histórico para entender de los procesos en Historia?	Ah mucha, porque depende de la situación, de la evolución del mundo, de cómo estábamos, de las personas, qué tan evolucionaban estaban, cuánto conocían del mundo y la tecnología también.	Harta, porque te ayuda a entenderlo, te dice todo con lo que se relaciona, toda la información de éste.	El tiempo histórico... yo creo que hay que irse adecuando al tiempo que estamos hablando, a las accesibilidades que habían para llegar a un consenso, a lo que sea de lo que estemos hablando hay que adecuarse a lo que había en ese tiempo, entender, adaptarse
¿Qué importancia crees que tiene el orden o sucesión temporal de los hechos en la enseñanza de la historia?	Ah, es que hay que partir del inicio, porque si no conocemos el principio, nos va a costar entender el final y lo del medio también, o sea hay que seguir como el orden para llegar a la conclusión	Ayuda bastante, porque uno puede ir ordenándose y comprende mejor las materias a que cuando se lo enseñan desordenado y uno mismo tiene que ir ordenándolo	Es importante para entender la historia, porque así uno puede ir relacionando mejor las ideas o porque uno entiende las relaciones que hay entre uno u otro, o sea que este ordenado
¿Qué actividades son las que más te gusta realizar en las clases de	Ver videos, lo encuentro más didáctico porque vemos con imágenes lo que va sucediendo o sucedió	Me gusta ver power point o videos de temáticas interesantes como por ejemplo guerras o cosas así	Mmmm... resúmenes, me gusta hacer resúmenes, así entiendo, hacer resúmenes, hacer esquemas, elaborar

<p>Historia, Geografía y Ciencias Sociales?</p>			<p>mejor la información de distintas maneras no como materia</p>
<p>¿Qué tipo de actividades se han realizado para trabajar los contenidos de Chile prehispanico?</p>	<p>Disertaciones, power point y.... eso... ah y un video que hicimos también.</p>	<p>El profesor este año se ha centrado totalmente en lo que es power point para ir poniendo todos los pueblos, uno por uno clasificando sus características</p>	<p>En Internet encontramos mucho de lo que es videos, información sobre las culturas, todas esas cosas, trabajar más en la parte Informática podría ser una ayuda porque nosotros nos entendemos mejor con eso, estar con libros y cosas sí es más "fome" para nosotros, entonces trabajar en la parte de computación, por videos, por imágenes por líneas de tiempo, eso sería como más fácil</p>
<p>¿Cómo te resulta más fácil aprender historia de los pueblos prehispanicos ?</p>	<p>Primero que nos enseñen, así como una charla, de lo que fueron, que hicieron, de la importancia que tuvieron y después como aplicarlo, o sea</p>	<p>Así como lo está haciendo el profesor, porque así uno puede ponerle más atención a lo que es el power point y no estar pendiente de dictar y</p>	<p>Por las imágenes, relacionando imágenes y conceptos, por que en vez de estar imaginándose las cosas es mejor</p>

	como con preguntas y cosas así	aparte el profesor lo va explicando con sus palabras o sea es más fácil aún.	hacerse una idea a través de un señuelo o algo.
¿Cómo te gustaría que se enseñara la Historia de los pueblos prehispánicos ?	Con videos, con hartas imágenes así como para imaginarme... y así... también podría ser así como que personas que sepan mucho de eso, de Historia, de las cosas que hacían, cosas que uno no sabe pero que sean interesantes.	Con apunte pequeño y parte con el power point yo encuentro que está bien.	A mí me gusta la historia como más a la antigua, no con tanta cosas, o sea igual se hace fácil pero, armar como historias y cosas así, eso me gusta a mí; por ejemplo con libros, leyendo, leyendo, con fuentes, no necesito algo como tan novedoso si de eso se trata la historia como de ver la cultura y todo eso, más con libros me gusta a mí.

**TABLA 5. SINTESIS DE RESPUESTAS ESTAMENTO ESTUDIANTES ESTABLECIMIENTO 1 POR SUBCATEGORÍA**

SUBCATEGORÍAS	SUJETO 1	SUJETO 2	SUJETO 3
Conocimiento del tiempo histórico	Considera que es importante la sucesión temporal de los hechos para comprender la historia, pero no entiende y además tiene un concepto errado de lo que es tiempo histórico.	Relaciona el tiempo histórico con el transcurso de tiempo en que sucede un hecho, pero tiene un concepto errado de los tipos de tiempo. Y le atribuye importancia a la sucesión temporal de los hechos para una mejor comprensión de la historia	Tiempo histórico es el contexto en que se desarrollan los hechos. Tiene un concepto errado de tiempo histórico, lo asocia a pasado, presente y futuro. Considera que es importante el orden temporal para la comprensión de los procesos históricos, pero relaciona sus respuestas con la empatía histórica.
Diseño pedagógico para la enseñanza del tiempo histórico	Se privilegia la observación de videos y análisis de imagen. Y en cuanto a la estrategia utilizada por el docente, se recurre frecuentemente al power point. Y menciona como sugerencia	Se privilegia la observación de power point pues es un recurso frecuentemente por el docente, lo que condiciona al alumno pensar que es la estrategia didáctica más adecuada para el aprendizaje de la	Considera la revisión de textos, la elaboración de esquemas o mapas conceptuales. Puede apreciarse que se recurre al power point como estrategia para abordar los contenidos de los Pueblos

	<p>didáctica, que considera interesante participar en charlas o ponencias de una persona o docente externo al establecimiento educativo.</p>	<p>historia de los Pueblos Originarios.</p>	<p>Originarios. Y señala que le resultaría más fácil el aprendizaje a través de la iconografía o recursos audiovisuales.</p>
--	--	---	--

**TABLA 6. SÍNTESIS DE RESPUESTAS ESTAMENTO ESTUDIANTES ESTABLECIMIENTO 1 POR CATEGORÍA**

CATEGORIA	SINTESIS ESTUDIANTES
<p>Enseñanza del Tiempo Histórico</p>	<p>Puede apreciarse que los estudiantes no tienen una concepción clara del conocimiento de lo que es el tiempo histórico, aunque se menciona que es el tiempo en el que transcurren o desarrollan los hechos. Suele confundir o relacionarse con los conceptos de pasado presente y futuro, o con la periodización tradicional de la historia universal.</p> <p>Cabe mencionar que con respecto a la enseñanza del tiempo histórico para abordar los contenidos de los Pueblos Originarios, los estudiantes señalaron que recurrentemente los docentes utilizan el power point como estrategia de enseñanza, conjuntamente con la elaboración de esquemas o mapas conceptuales. Además, señalaron que les resultaría más fácil la comprensión o aprendizaje mediante la utilización de recursos audiovisuales, o la participación de charlas o ponencias.</p>

**TABLA 7. RESPUESTAS A ENTREVISTA ESTAMENTO ESTUDIANTES ESTABLECIMIENTO 2**

PREGUNTAS	SUJETO 1	SUJETO 2	SUJETO 3
¿Qué entiendes por tiempo histórico?	Ya, lo que yo entiendo por tiempo histórico es como se van relatando las fechas a medida que pasa la Historia.	El tiempo en el que ocurren los acontecimientos puede ser corto, medio y largo.	Tiempo histórico sería la forma en que ocurren los procesos y que como se aplica en los diferentes... ehh no... Sería los hechos que sucedieron y como se enseñan en el presente, pero que también está dividido en hartas partes, como por ejemplo los hechos, las partes más importantes de un período y como se aplican al presente.
¿Cuántos tipos de tiempo conoce?	Tres... tiempo corto, tiempo medio y el tiempo largo.	En el tiempo corto ocurren así como las noticias o las crónicas, en el medio encontramos sucesos así como un poco más lentos los acontecimientos, así como la vida de una personas y en tiempo largo	Tres, el corto, el largo y el medio

		ocurren más lentos tenemos así como los cambios de mentalidades o de visiones.	
¿Qué entiendes por proceso histórico?	Entiendo por proceso histórico lo que lleva consigo una acción y lo cual se realiza mediante una conclusión, sacando una conclusión de por medio.	Serían los acontecimientos que llevan a que se originen cosas más importante.	Proceso histórico sería... una forma...eh no... es como la acción de ciertos hechos que transforma a la historia, que la marca, es el período de tiempo en que dura este hecho.
¿Qué importancia crees que tiene el tiempo histórico para entender los procesos en Historia?	Yo creo que de mucho porque sin el tiempo nada andaría sincronizado, entonces todo sería como... como... desorganizado por así decirlo, sin un orden.	Yo creo que es importante, para entender causas... pero... mmm... no sé más.	Tiene que tener una gran importancia porque, o sea porque ahí está la forma para poder explicar hechos que sucedieron como se puede explicar ahora y también como pueden aplicarse en el presente
¿Qué importancia crees que tiene el orden o sucesión temporal de los hechos en la	Yo creo que el orden es importante para saber las causas o motivos que llevan en si a la consecuencia.	Nos ayuda a entender de una forma ordena como se desarrollan los hechos.	Eso no ayuda más que nada para darnos una vista general de lo que ha pasado en el tiempo, es como si nos fueran poniendo diferentes escenarios

enseñanza de la historia?			para que nos ordenáramos y para lograr interconectar los sucesos, para darles continuidad, o sea es importante.
¿Qué actividades son las que más te gusta realizar en las clases de Historia, Geografía y Ciencias Sociales?	Me gusta preguntarle al profe por ejemplo cosas que no entiendo y de cosas que no aparecen, cosas así como divertidas, le pregunto cosas de mitología griega, participo harto en las clases porque me gusta la mitología. Yo diría que... que... actividades más cotidianas, por ejemplo las cosas que no entiendo me las expliquen de manera así como más simple, también me gusta trabajar con cuestionarios.	Entender algo y poder opinar sobre eso, me gustan los debates para poder responder preguntas.	Me gusta debatir, por ejemplo cierto tema que se exponga una parte, que se las enseñe y poder y poder decir lo que uno opina de ese tema y también entender las partes positivas, las partes negativas, como se aplica ahora, dar opiniones sobre lo que me pareció eso es lo que más me gusta... podría ser también lectura comprensiva de algún texto o de alguna obra que se relacione al tiempo que estamos viendo.
¿Qué tipo de actividades se han realizado para trabajar los	Hemos trabajado líneas de tiempo de los hechos más prehistóricos a los	Vimos un power point, vimos un video donde aparecerían todos	Hemos visto hartos power point, hemos visto algunos videos, pero más que nada

<p>contenidos de Chile prehistórico?</p>	<p>más recientes. Principalmente el profesor nos expone y explica con power point</p>	<p>los pueblos de Chile.</p>	<p>trabajamos del power point y también trabajos escritos, respondiendo preguntas, sopas de letras.</p>
<p>¿Cómo te resulta más fácil aprender historia de los pueblos prehistóricos?</p>	<p>Yo creo que la manera en que nos enseña el profe es buena, pero con un poquito más de... así como... un poquito más dinámico. El profesor en sí es bueno pero la materia en sí es aburrida, lateral como que nos perdemos en la clase.</p>	<p>Bueno, no sé como podría ser porque ahora estamos estudiando cosas que son muy importantes solo memorizamos cosas, yo creo que debería conectar con hechos que ocurren en la actualidad, buscar... no sé... cosas que han ocurrido de los pueblos prehistóricos que nos influyen a nosotros, en nuestro quehacer diario.</p>	<p>A mí me resultaría más fácil dándonos algo para leer, para aplicar y para poder hablar del tema porque para poder explicar la materia y no se me vaya a olvidar</p>
<p>¿Cómo te gustaría que se enseñara la</p>	<p>A mí me gustaría realizar cuestionarios acerca</p>	<p>No sé buscar algo que ocurre en la actualidad y</p>	<p>Que hicieran... que pudieran hacernos diferentes actividades</p>

<p>Historia de los pueblos prehispánicos?</p>	<p>de cada pueblo con distintas preguntar y de ahí compararla con las de mis compañeros y que el profesor después de tener así como las respuestas.</p>	<p>conectarlo con algo que pasó antes, ver la forma en que ellos lo enfrentaron y ver cómo podríamos enfrentarlo nosotros. Creo que en la actualidad la historia sólo se enseña como hechos para memorizarlos sólo para una prueba por qué no, no se hace agradable porque tampoco utilizamos esos conocimientos para comprender la actualidad o nuestra vida cotidiana.</p>	<p>en las que nos pudieran mostrar lo que realmente era como vivían, que se enfocaran mucho más en aspectos más precisos de cada pueblo o en la época en la que vivieron, como eran las circunstancias en las que vivían, algo más cercano no tan general.</p>
---	---	--	--

**TABLA 8. SINTESIS DE RESPUESTAS ESTAMENTO ESTUDIANTES ESTABLECIMIENTO 2 POR SUBCATEGORÍA**

SUBCATEGORÍAS	SUJETO 1	SUJETO 2	SUJETO 3
<p>Conocimiento del tiempo histórico</p>	<p>El concepto de tiempo histórico lo entiende como un relato secuencial de hechos o fechas históricas, además distingue tres tipos de tiempo histórico mencionando el tiempo corto, el tiempo medio y el tiempo largo. Al hablar de proceso histórico lo asocia más bien al tiempo en el que se desarrolla una acción y como está es interpretada, no entiende el concepto en sí. Estima que es de mucha importancia entender el tiempo histórico porque de esta forma se lleva un orden de los hechos y así se poder saber las</p>	<p>Plantea que el tiempo histórico es el tiempo en el que transcurren los acontecimientos; distingue claramente tres tipos de tiempo dando definiciones y estableciendo ejemplo para cada uno de ellos, además señala que el proceso histórico se refiere a los acontecimientos que originan hechos de mayor importancia y señalando que la importancia que posee el tiempo histórico es para comprender las causas por las que se llevan a cabo los hechos históricos.</p>	<p>Se puede establecer que no se presenta claridad para definir que es tiempo histórico y hace referencia al concepto de proceso y divisiones temporales de la historia para enseñarla y aplicarlas al presente. En cuanto a los tipos de tiempo conoce tres: el corto, el medio y el largo. Tampoco hay mucha claridad en la comprensión del concepto de proceso histórico, pero hace referencia, entre otros conceptos, al período de tiempo que dura un hecho.</p>

	<p>causas son motivos de los hechos y las consecuencias que trae.</p>		<p>En cuanto a la importancia del tiempo histórico, le atribuye importancia al momento de explicar cómo suceden los hechos. Con respecto al orden o sucesión temporal, considera que es importante y que permite tener una visión general de la historia en el tiempo.</p>
<p>Diseño pedagógico para la enseñanza del tiempo histórico</p>	<p>Se privilegia las actividades más lúdicas en cuanto a contenidos que no necesariamente encontramos en el curriculum tradicional, datos de la historia con un carácter más anecdóticos, Además de trabajar actividades más cotidianas por parte del docente,</p>	<p>Plantea que las actividades que más le gusta realizar son los debates u opinar frente a algunos temas. Con respecto a las actividades utilizadas por el docente para abordar los contenidos de Chile prehispánico señala el uso de</p>	<p>Con respecto a las actividades que más le gusta realizar en las clases de historia, señala los debates, opinar en clases y la lectura comprensiva de textos relacionados con los temas abordados. Las actividades que se utilizan por parte del docente</p>

	<p>por ejemplo resolución de cuestionarios y las clases expositivas (explicativas). Con respecto a las actividades trabajadas en la unidad de Chile prehispánico menciona las líneas de tiempo y las clases expositivas utilizando power point, considera que la forma en que son abordados los contenidos del tema es la adecuada (uso de power point).</p>	<p>power point y la observación de videos. En cuanto a la manera en que le resulta más fácil aprender historia no señala una forma determinada pero si considera que los contenidos son importantes y que no deberían sólo ser memorizados, sino más bien relacionarlos con la actualidad o su quehacer diario. Con respecto a su preferencia en cuanto a estrategia didáctica a desarrollar plantea alguna que lo conecte con la actualidad nacional para comprender la problemática actual.</p>	<p>para tratar los contenidos de Chile prehispánico mencionan power point, la observación de videos, trabajos escritos y algunas actividades más lúdicas como sopa de letras. Al momento de señalar como le resulta más fácil aprender el contenido de Chile prehispánico menciona la lectura comprensiva y la exposición o explicación de estos temas. Frente a su preferencia para abordar esta materia, menciona que se interesaría de la vida de cada pueblo pero de manera más particular, no tan general.</p>
--	--	---	---

**TABLA 9. SÍNTESIS DE RESPUESTAS ESTAMENTO ESTUDIANTES ESTABLECIMIENTO 2 POR CATEGORÍA**

CATEGORÍA	SINTESIS ESTUDIANTES
Enseñanza del Tiempo Histórico	<p>Los estudiantes de este establecimiento presentan cierta claridad del concepto tiempo histórico y lo definen principalmente como el tiempo en el que transcurren los hechos, además distinguen claramente los tipos de tiempos mencionando cada uno. También podemos que valoran la importancia del tiempo histórico para la comprensión de los procesos, junto con el orden o secuencia temporal de los hechos, señalando que les facilita la comprensión de la historia. Respecto de la enseñanza del tiempo histórico para abordar los contenidos de los Pueblos Originarios, los estudiantes de este establecimiento señalan que los docentes utilizan frecuentemente power point, videos, líneas de tiempo y clases expositivas. Frente a lo que privilegian para estudiar dichos contenidos los estudiantes mencionaron los debates y ver de manera más detallada a cada pueblo, también se indica que sería interesante abordarlos desde la perspectiva de la actualidad o realidad nacional y relacionarlo con lo que ellos conocen.</p>

**TABLA 10. RESPUESTAS A ENTREVISTA ESTAMENTO ESTUDIANTES ESTABLECIMIENTO 3.**

PREGUNTAS	SUJETO 1	SUJETO 2	SUJETO 3
¿Qué entiendes por tiempo histórico?	El tiempo pasado, lo que era antes.	Ehhh... ¿Algo que dura en el tiempo?	Sería que nos estén contado algo que paso anteriormente
¿Cuántos tipos de tiempo conoce?	No me acuerdo	¿Tiempos?... hartos... mmmm, es que no sé si me lo han pasado... no, no me lo han pasado.	No, no me acuerdo
¿Qué entiendes por proceso histórico?	Lo que va como por el desarrollo, la mitad de los dos procesos... ehhh... de los hechos.	¿Proceso?... algo que... perdura en el tiempo, algo que tiene un principio y un final. Tiene que ver con los acontecimientos.	No, no sé
¿Qué importancia crees que tiene el tiempo histórico para entender de los procesos en Historia?	Lo que ha pasado antes, que nosotros vayamos entendiendo como era antes... mmm si tiene importancia	¿Qué importancia? Haber...mmm...eh, no sé (risas)	Si es importante <i>(pero no explica el porqué, hace gestos con sus hombros)</i>
¿Qué importancia crees que tiene el orden o sucesión	Que así nos vayamos aprendiendo las fechas, los momentos ocurridos	Es importante, porque cómo va a aprender uno todo desordenado	Porque cada cosa tiene que ir con su tiempo porque cada cosa tiene su momento

temporal de los hechos en la enseñanza de la historia?	que han pasado... si es importante.		
¿Qué actividades son las que más te gusta realizar en las clases de Historia, Geografía y Ciencias Sociales?	Las cronologías, líneas de tiempo, mapas conceptuales	Cuando nos hacen hacer esquemas, completación... eso...ahhh trabajos de investigación, por ejemplo ahora nos toco hacer un crucigrama de La Colonia y igual se paso <i>bakan</i> porque fuimos a la sala de computación y lo tuvimos quehacer	Me gusta hacer actividades en clases, como hacer disertaciones, hacer trabajos
¿Qué tipo de actividades se han realizado para trabajar los contenidos de Chile prehispánico?	Power point, trabajos escritos, trabajos en clases y actividades grupales. Hemos investigado de los pueblos históricos y de los pueblos indígenas	¿De Chile prehispánico?...haber ... ah un crucigrama, hicimos un crucigrama de los mapuches y de todos esos.	Hemos hecho disertaciones, también hemos ido a computación a sacar información de los indígenas y también un crucigrama... mm... eso no más
¿Cómo te resulta más fácil aprender historia de los pueblos	Yo creo que leyéndolos, que me explicaran y leyendo	Así como que la profesora nos explique y nos haga un resumen de la materia	Es que la profesora explica súper bien entonces me dan ganas de

prehispanicos?			aprender
¿Cómo te gustaría que se enseñara la Historia de los pueblos prehispanicos?	Más... como más específico, que la definan bien, que definan bien los conceptos	mm... no, no se me ocurre.	Como me lo enseñaron ahora... pasando power point sobre eso, algo como más específico

**TABLA 11. SINTESIS DE RESPUESTAS ESTAMENTO ESTUDIANTES ESTABLECIMIENTO 3 POR SUBCATEGORÍA**

SUBCATEGORÍAS	SUJETO 1	SUJETO 2	SUJETO 3
Conocimiento del tiempo histórico	La comprensión del tiempo histórico es relacionada sólo con el pasado, no distinguiendo otros tipos de tiempo, tampoco existe comprensión de lo que es proceso histórico. Frente a la importancia del tiempo histórico para comprender los procesos en la historia, señala que tiene importancia para entender cómo eran los acontecimientos	Podemos sintetizar que referente a las preguntas de esta subcategoria no tiene conocimiento alguno de tiempo histórico ni de qué es proceso histórico, por ende no atribuye importancia a ninguna de estas preguntas o conceptos.	No responde a las preguntas que sintetizan esta subcategoria, lo que nos evidencia que el tema fue nulamente apropiado por este sujeto, además no encuentra importante ninguno de los conceptos tratados (tiempo histórico y proceso histórico)

	<p>antes. También considera importante el orden temporal de los hechos en la historia.</p>		
<p>Diseño pedagógico para la enseñanza del tiempo histórico</p>	<p>Con respecto a las actividades que más le gustan de realizar en la asignatura plantea que son las cronologías, las líneas de tiempo y mapas conceptuales. En relación a las actividades trabajadas para comprende los contenidos de Chile prehispanico menciona power point, trabajos de investigación escritos y actividades grupales en clases. En relación a su preferencia de actividades para comprender estos</p>	<p>Las actividades que más le gusta realizar en esta asignatura es hacer esquemas, trabajos de investigación, actividades que involucren el uso de Tics y algunas actividades más lúdicas como crucigramas. Mientras que las actividades realizadas para tratar el tema de Chile prehispanico, menciona sólo un crucigrama y menciona que de la forma que se le haría más fácil comprender esta materia a través</p>	<p>En cuanto a su gusto de actividades para trabajar en la asignatura de Historia, señala que las disertaciones. Mientras que las actividades realizadas para tratar los contenidos de Chile prehispanico, menciona disertaciones, trabajos en computación y crucigramas</p>

	temas plantea la lectura y la explicación docente , y en cuanto a cómo le gustaría que le enseñaran los contenidos de Chile prehispánico manifiesta que le gustaría que le definieran bien los conceptos trabajar	de la explicación del docente; y frente a como le gustaría que se enseñará esta materia, indica que no se le ocurre como.	
--	---	---	--

**TABLA 12. SÍNTESIS DE RESPUESTAS ESTAMENTO ESTUDIANTES ESTABLECIMIENTO 3 POR CATEGORÍA**

<b>CATEGORIA</b>	<b>SINTESIS ESTUDIANTES</b>
Enseñanza del Tiempo Histórico	<p>Los estudiantes de este establecimiento no comprenden el concepto de tiempo histórico y menos aún reconocen distintos tipos de tiempo.</p> <p>Valoran la importancia del tiempo histórico (sin saber que es) para la comprensión de los procesos, junto con el orden o secuencia temporal de los hechos, pero no tenían argumento para sostener por consideraban esto importante.</p> <p>Respecto a cómo se abordan los contenidos de los Pueblos Originarios, los estudiantes de este establecimiento señalan que los docentes utilizan frecuentemente power point, trabajos de investigación, líneas de tiempo, cronologías y clases expositivas.</p> <p>A la hora de señalar como les resulta más fácil la comprensión o aprendizaje de los contenidos ya señalados, los estudiantes mencionaron que podría ser a través de actividades que involucren el uso de las Tics (laboratorio de computación) y que consideraban que la forma en que eran abordados es adecuada.</p>

A continuación se adjuntan las tablas desde el número 13 a la 21 en las cuales se puede observar las respuestas y las síntesis de estas por subcategorías y categorías dadas a las de preguntas de entrevistas planteadas a los docentes de los diferentes establecimientos educacionales:

**TABLA 13. RESPUESTAS ENTREVISTA ESTAMENTO DOCENTES ESTABLECIMIENTO 1**

PREGUNTAS	DOCENTE 1
¿Qué entiende Ud. por tiempo histórico en su disciplina?	Que entiendo por tiempo histórico, que hay tiempo histórico corto, largo, depende del proceso histórico que se esté analizando, eso en resumen
¿Cuántos tipos de tiempo conoce y cuáles son esos?	Ah, ya lo había mencionado, el tiempo histórico corto, el tiempo histórico largo, dependen del proceso y que los estudiantes vayan viendo una línea, un proceso, una continuidad dentro de los hechos.
¿Qué importancia le atribuye al tiempo histórico para la comprensión de los procesos históricos por parte de los alumnos en los contenidos de Chile prehispánico?	En la materia de Chile prehispánico yo encuentro que es muy poca la información que se maneja muchas veces y en cuanto a los contenidos no se enfocan tanto a lo que es realmente el tiempo histórico, entonces es más que nada una línea de tiempo y sacar lo principal de cada etapa pero más que eso en realidad no hay mucho
¿Qué conceptos específicos estima esenciales para la representación y comprensión del tiempo histórico por parte de los estudiantes en los contenidos de Chile prehispánico?	¿Conceptos específicos...eh...en los pueblos prehispánicos? Yo creo que más que nada su evolución histórica que ha tenido cada uno como diferenciar que no es un tiempo histórico tanto como fijado en un año, sino en cuanto a sus adelantos, al nivel cultural que tenía cada uno, ir situándolos como en un sistema de evolución de cada pueblo
¿Cómo es que enseña la	Más que nada trabajo con líneas de tiempo para

<p>temporalidad histórica a sus estudiantes y que representaciones temporales utiliza más frecuentemente para la enseñanza del tiempo histórico?</p>	<p>que se ubiquen en los distintos procesos y en los datos que se saben de los pueblos prehispánicos y teniendo en claro que cada pueblo prehispánico estaba en su tiempo, en distinto nivel de evolución, en distinto nivel de avance, no se puede hacer una relación de todos juntos</p>
<p>¿Qué significado tiene para Ud. el orden o sucesión temporal de los hechos en la enseñanza de la Historia?</p>	<p>Bastante importancia, porque la importancia es que los estudiantes tengan una noción de lo que es causa-efecto, de ver la historia como un proceso, de que las cosas no suceden por azar, va todo ligado a algo mayor. Sería como darle importancia a lo que es la historia como proceso, a lo que es causa-efecto.</p>
<p>¿Qué actividades son las que más recurrentemente lleva a cabo para la enseñanza del tiempo histórico en sus estudiantes en los contenidos de Chile prehispánico?</p>	<p>Líneas de tiempo principalmente, lo había mencionado anteriormente</p>
<p>¿Qué métodos específicos incorpora para la estimulación del tiempo histórico en los contenidos de Chile prehispánico hoy para el aprendizaje de sus estudiantes?</p>	<p>Hago un análisis de cómo ha sido el proceso que han tenido los pueblos prehispánicos desde la llegada de los españoles luego de la llegada de los españoles, luego bajo Chile, cómo ha sido el trato, como ha sido la situación que ha vivido cada uno, como algunos han desaparecido y otros han logrado mantenerse, viendo cada proceso por diferentes pueblos porque son todos distintos.</p>
<p>¿Y en relación a los que aún siguen presentes?</p>	<p>En relación a los que aún siguen presentes, eh... analizar cómo ha sido su proceso bajo los dominios de otras naciones, primero fueron los españoles después el caso de chilenos, como ha</p>

	<p>sido su proceso. Ver si es que existe eso que hablan mucho hoy, lo de la integración, si se han incluido o no, y se trabaja más que nada eso como tiempo histórico como el trato que reciben hoy en día.</p>
--	---

**TABLA 14. SINTESIS RESPUESTAS ESTAMENTO DOCENTES ESTABLECIMIENTO 1 POR SUBCATEGORIA**

SUB CATEGORÍAS	DOCENTE 1
<p>Conocimiento del tiempo histórico</p>	<p>Vemos que el docente no comprende claramente lo que es tiempo histórico, aunque conoce la existencia de distintos tipos de tiempos, no es preciso al momento de conceptualizarlos.</p> <p>Divaga y no es claro al establecer la importancia del conocimiento del tiempo histórico, para comprender un proceso histórico en el caso de los Pueblos Originarios.</p> <p>Podemos deducir que considera que hay conceptos claves evolución y cultura para la representación y comprensión del tiempo histórico por parte de los estudiantes en los contenidos de Chile prehispánico</p>
<p>Estrategias para la enseñanza del tiempo histórico</p>	<p>El docente señala que enseña la temporalidad histórica de los Pueblos Originarios principalmente a través de líneas de tiempo, ubicando y tratándolos de manera separada según su evolución. Otorga mucha importancia al orden o secuencia temporal de los hechos para poder entender los procesos (causa-efecto).</p> <p>Con respecto a los métodos que utilizada para abordar la enseñanza el tiempo histórico en los</p>

	<p>contenidos de Chile prehispánico señala que realiza un análisis de la características y relaciones español-indígenas desde la llegada de los primeros hasta la actualidad.</p>
--	---

**TABLA 15. SINTESIS RESPUESTA ESTAMENTO DOCENTES ESTABLECIMIENTO 1 POR CATEGORIA**

CATEGORÍA	SINTESIS DOCENTE 1
<p>Tiempo Histórico</p>	<p>Docente no comprende claramente lo que es tiempo histórico, aunque conoce la existencia de distintos tipos de tiempos, no es claro al establecer la importancia del conocimiento del tiempo histórico, para comprender un proceso histórico.</p> <p>Señala que enseña la temporalidad histórica de los Pueblos Originarios principalmente a través de líneas de tiempo, y otorga mucha importancia al orden o secuencia temporal de los hechos para la comprensión de los procesos.</p> <p>El métodos utilizado para abordar la enseñanza el tiempo histórico en los contenidos de Chile prehispánico, es el análisis de la características y relaciones español-indígenas desde la llegada de los primeros hasta la actualidad.</p>

**TABLA 16 RESPUESTAS ENTREVISTA ESTAMENTO DOCENTES ESTABLECIMIENTO 2**

PREGUNTAS	DOCENTE 2
¿Qué entiende Ud. por tiempo histórico en su disciplina?	Que entiendo por tiempo histórico, que es el tiempo en el cual se desarrollan los hechos o procesos.
¿Cuántos tipos de tiempo conoce y cuáles son esos?	Mmmmm, tres tipos, el tiempo corto, el medio y el largo, dependiendo de cómo se estudie un hecho o proceso.
¿Qué importancia le atribuye al tiempo histórico para la comprensión de los procesos históricos por parte de los alumnos en los contenidos de Chile prehispánico?	Creo que tiene mucha importancia ya que debe contextualizarse muy bien estos contenidos, sobre todo al momento de abordar el proceso de descubrimiento y conquista, ya que podemos ver dos tiempos históricos distintos.
¿Qué conceptos específicos estima esenciales para la representación y comprensión del tiempo histórico por parte de los estudiantes en los contenidos de Chile prehispánico?	Mmm, considero que la conceptualización es muy importante para evitar una comprensión errada, por eso creo que los conceptos que deberían abordarse son cultura, evolución, costumbres, creencias, economía, organización social y adelantos técnicos.
¿Cómo es que enseña la temporalidad histórica a sus estudiantes y que representaciones temporales utiliza más frecuentemente para la enseñanza del tiempo histórico?	Ubicando temporalmente los contenidos, mmm, puede ser con una línea de tiempo, además del análisis de documentos, la observación de imágenes,

<p>¿Qué significado tiene para Ud. el orden o sucesión temporal de los hechos en la enseñanza de la Historia?</p>	<p>Es de mucha importancia, ya que facilita comprensión de la causalidad de los procesos y de los efectos de estos.</p>
<p>¿Qué actividades son las que más recurrentemente lleva a cabo para la enseñanza del tiempo histórico en sus estudiantes en los contenidos de Chile prehispánico?</p>	<p>Las líneas de tiempo y las tablas de comparación las utilizo para mostrar los distintos estados culturales de los pueblos originarios, además de la observación de imágenes.</p>
<p>¿Qué métodos específicos incorpora para la estimulación del tiempo histórico en los contenidos de Chile prehispánico hoy para el aprendizaje de sus estudiantes?</p>	<p>Trato de incorporar constantemente las vivencias o experiencias de los alumnos con respecto de los contenidos, además de traerlos los contenidos a la actualidad, para que ellos puedan realizar una comparación o análisis.</p>
<p>¿Y en relación a los que aún siguen presentes?</p>	<p>Con respecto a los temas que aun siguen presentes podemos ver la ocupación de los territorios, conflicto que constantemente aparece en los medios de comunicación, además de las relaciones sociales, la discriminación.</p>

**TABLA 17. SINTESIS RESPUESTAS ESTAMENTO DOCENTES ESTABLECIMIENTO 2 POR SUBCATEGORIA**

SUBCATEGORÍAS	DOCENTE 2
<p>Conocimiento del tiempo histórico</p>	<p>Vemos que el docente comprende claramente lo que es tiempo histórico, además conoce la existencia de distintos tipos de tiempos y es preciso al conceptualizarlos.</p> <p>Establece claramente importancia del conocimiento del tiempo histórico, para comprender el caso de los Pueblos Originarios. También considera la importancia de conceptualizar bien algunos conceptos claves para la representación y comprensión del tiempo histórico por parte de los estudiantes en los contenidos de Chile prehispánico</p>
<p>Estrategias para la enseñanza del tiempo histórico</p>	<p>El docente señala que enseña la temporalidad histórica de los Pueblos Originarios principalmente a través de líneas de tiempo, ubicando y tratándolos de manera separada según su evolución. Otorga mucha importancia al orden o secuencia temporal de los hechos para poder entender los procesos desde su causalidad. Con respecto a los métodos que utilizada para abordar la enseñanza del tiempo histórico en los contenidos de Chile prehispánico señala que realiza un análisis de la características y relaciones español-indígenas mediante un paralelo con la actualidad.</p>

**TABLA 18. SINTESIS RESPUESTAS ESTAMENTO DOCENTES ESTABLECIMIENTO 2 POR CATEGORIA**

CATEGORÍA	SINTESIS DOCENTE 2
Tiempo Histórico	<p>El Docente comprende claramente lo que es tiempo histórico, conoce la existencia de distintos tipos de tiempos, es claro al establecer la importancia del conocimiento del tiempo histórico, para comprender un proceso histórico.</p> <p>Señala que enseña la temporalidad histórica de los Pueblos Originarios principalmente a través de líneas de tiempo, y otorga bastante importancia al orden o secuencia temporal de los hechos para la comprensión de los procesos.</p> <p>El métodos utilizado para abordar la enseñanza del tiempo histórico en los contenidos de Chile prehispánico, es el análisis de la características y relaciones español-indígenas, mediante un paralelo con la actualidad.</p>

**TABLA 19. RESPUESTAS ENTREVISTA ESTAMENTO DOCENTES ESTABLECIMIENTO 3**

PREGUNTAS	DOCENTE 3
¿Qué entiende Ud. por tiempo histórico en su disciplina?	El tiempo histórico es el contexto, es la situación en la cual se da el contenido a explicar para que los alumnos puedan aprender... el período.
¿Cuántos tipos de tiempo conoce y cuáles son esos?	Existen tiempo o sucesos cortos y algunos más transversales que podemos ver hasta el día de hoy como por ejemplo el conflicto indígena que es un tiempo que nos es determinado que lo podemos ver hoy en día en nuestra realidad.
¿Qué importancia le atribuye al tiempo histórico para la comprensión de los procesos históricos por parte de los alumnos en los contenidos de Chile prehispánico?	Bastante importante porque hay que contextualizar muy bien al tiempo en el que se está viendo esto, los problemas del tiempo en específico, en el caso de prehispánico esta fuera de contexto lo que estamos viendo hoy en día, entonces hay que contextualizar muy bien el suceso y el hecho a analizar, a estudiar.
¿Qué conceptos específicos estima esenciales para la representación y comprensión del tiempo histórico por parte de los estudiantes en los contenidos de Chile prehispánico?	Conceptos claves como indigenismo, colonización, esclavitud, entre otros.
¿Cómo es que enseña la temporalidad histórica a sus estudiantes y que representaciones temporales utiliza más frecuentemente para la	Análisis de fuentes escritas, fuentes gráficas también, tenemos documentales, películas, fotografías, imágenes... trabajamos también con líneas de tiempo, con periodificación de hechos también

enseñanza del tiempo histórico?	
¿Qué significado tiene para Ud. el orden o sucesión temporal de los hechos en la enseñanza de la Historia?	Es bastante importante porque tiene que existir un orden para que se pueda entender un proceso en sí, no nos podemos saltar ciertos elementos que van a desordenar el tiempo histórico en estudio, no podemos evitar ciertos contenidos porque pueden dejar vacios ciertos aprendizajes.
¿Qué actividades son las que más recurrentemente lleva a cabo para la enseñanza del tiempo histórico en sus estudiantes en los contenidos de Chile prehispánico?	Análisis de fuentes, películas también, debates y analogías con ciertos elementos de la realidad, cómo llevar este tiempo histórico a su entorno más cercano, cuál es la significancia de esto en sus vidas.
¿Qué métodos específicos incorpora para la estimulación del tiempo histórico en los contenidos de Chile prehispánico hoy para el aprendizaje de sus estudiantes?	Básicamente con lecturas de ciertos textos, motivarlos a ver ciertos tiempos históricos a través de la lectura hacérselos cercanos, pero con lecturas que puedan ser fáciles de entender y que causen algún aprendizaje significativo en ellos
¿Y en relación a los que aún siguen presentes?	En lo relacionado al conflicto mapuche hicimos un debate hace poco, saliéndonos un poco del curriculum, surgió la necesidad y se hizo

**TABLA 20. SÍNTESIS RESPUESTAS ESTAMENTO DOCENTES ESTABLECIMIENTO 3 POR SUBCATEGORIAS**

SUBCATEGORÍAS	DOCENTE 3
<p>Conocimiento del tiempo histórico</p>	<p>Podemos ver que el docente comprende claramente lo que es tiempo histórico, también conoce la existencia de varios tipos de tiempos, puede distinguir las características de cada uno y es capaz de ejemplificar. Pero no es preciso al momento de clasificar o mencionar los como tal.</p> <p>Además el docente le atribuye bastante importancia al conocimiento del tiempo histórico, considerando que hay que llevar a cabo una adecuada contextualización para comprender el proceso histórico, sobre todo en el caso de los Pueblos Originarios.</p> <p>También plantea que hay conceptos claves como indigenismo, colonización, esclavitud, que son esenciales para la representación y comprensión del tiempo histórico por parte de los estudiantes en los contenidos de Chile prehispánico</p>
<p>Estrategias para la enseñanza del tiempo histórico</p>	<p>Podemos ver que el docente enseña la temporalidad histórica a través del análisis de fuentes (escritas, imágenes, fotografías), documentales, películas y con respecto a las representaciones temporales trabaja con líneas de tiempo y la clásica con periodificación de la histórica.</p> <p>Le atribuye bastante importancia al orden o secuencia temporal de los hechos para poder entender los procesos. Señala que las actividades que realiza para la enseñanza del tiempo histórico en los contenidos de Chile prehispánico son análisis de fuentes, observación de películas, debates y analogías con la actualidad. Y con respecto a los métodos para abordar la enseñanza</p>

	<p>el tiempo histórico en los contenidos de Chile prehispanico realiza lecturas y en lo referente a los temas que aun siguen presentes los aborda mediante debates.</p>
--	---

**TABLA 21. SÍNTESIS RESPUESTAS ESTAMENTO DOCENTES ESTABLECIMIENTO 3 POR CATEGORIA**

<b>CATEGORÍAS</b>	<b>SINTESIS DOCENTE 3</b>
<p>Tiempo Histórico</p>	<p>Comprende el concepto de tiempo histórico, conoce la existencia de varios tipos de tiempos, distingue las características de cada uno. No es preciso al momento de clasificar o mencionar los como tal.</p> <p>Considera importante el conocimiento del tiempo histórico, lo que permite hacer una contextualización para comprender el proceso histórico, se utilizan conceptos claves como indigenismo, colonización, esclavitud, que son esenciales para la representación y comprensión del tiempo histórico por parte de los estudiantes en los contenidos de Chile prehispanico.</p> <p>Enseña la temporalidad histórica a través del análisis de fuentes, documentales, películas y las representaciones temporales las trabaja con líneas de tiempo y la clásica con periodificación de la histórica.</p> <p>Le atribuye bastante importancia al orden o secuencia temporal de los hechos para poder entender los procesos. Señala que las actividades que realiza para la enseñanza del tiempo histórico en los contenidos de Chile prehispanico son análisis de fuentes, observación de películas, debates y analogías con la actualidad. Y con respecto a los métodos para abordar la enseñanza el tiempo histórico en los contenidos de Chile prehispanico realiza lecturas y en lo referente a los temas que aun siguen presentes los aborda mediante debates.</p>

## 4.2 TRIANGULACIÓN DE RESULTADOS

Al realizar nuestras entrevistas, al sintetizar sus resultados y al realizar la triangulación con el marco teórico, podemos determinar los siguientes aspectos:

Aunque no suene novedoso determinamos que existen varios problemas fundamentales entre los estudiantes y los docentes en relación al concepto de tiempo histórico.

Uno de los primeros problemas observados es la noción, en sí misma, de tiempo histórico; si bien es cierto algunos estudiantes, principalmente de los Establecimientos 1 y 2, demuestran algún grado de conocimiento del concepto, ejemplo de esto son las respuestas dadas para la pregunta ¿Qué entiendes por tiempo histórico?, algunas de las repuestas entregadas fueron:

*“tiempo histórico es el contexto en el que han pasado los hechos”* (sujeto 1 del Establecimiento 1)

*“...Es todo el tiempo en el que se desarrolla un suceso”* (sujeto 2, Establecimiento 1)

*“...Es el tiempo en el que ocurren los acontecimientos puede ser corto, medio o largo”* (sujeto 2, Establecimiento 2)

Lo anterior nos demuestra que el tiempo histórico quizá no es enseñado intencionalmente sino más bien se desarrolla de manera intuitiva como lo sostiene Pagés (1999)

Por el contrario, los estudiantes del Establecimiento 3 no lograron siquiera hilar una respuesta frente a la misma pregunta, lo que es altamente preocupante, pues como lo señala Pagès (1999) no conocer siquiera algo del tiempo histórico afecta directamente en la comprensión y significancia de la historia en sí, de la síntesis de las respuestas dadas por los estudiantes de este Establecimiento podemos decir que para ellos el tiempo histórico es *“algo que paso antes”*

En lo relacionado a los tipos de tiempo conocidos por los estudiantes, es donde encontramos las dificultades más características planteadas por los autores

analizados en nuestro marco teórico (Pagès, Santisteban, Trept y Comes, Asensio, Carretero y Pozo, Piaget, entre otros) que es confundir tiempo histórico con periodización o cronología, inevitablemente resuena en las respuestas de los estudiantes la tradicional periodización de la historia, de esta manera las respuestas dadas para la pregunta ¿Cuántos tipos de tiempo conoces? fueron las siguientes:

*“la Edad de Bronce, la Edad Media, la Edad Moderna...”*  
(Sujeto 1, Establecimiento 1).

*“... el prehistórico,... no recuerdo más”* (Sujeto 2,  
Establecimiento 1)

Mientras que otro sujeto señala los tipos de tiempo representados en *“pasado, presente y futuro* (Sujeto 3, Establecimiento 1).

Lo que resulta, aún más alarmante es que nuevamente los sujetos del Establecimiento 3 no conocen ningún tipo de tiempo, señalando en sus respuestas que *“...¿Tiempos?...hartos... es que no sé si me lo han pasado...”* (Sujeto 2, Establecimiento 3), mientras que los demás sostienen que *“no se acuerdan”*.

Al analizar los tipos de tiempos que conocen los alumnos, primero podemos establecer que un grupo de ellos mantiene una confusión de conceptos, para ellos tiempo histórico es lo mismo que periodización, aunque sabemos que este concepto es importante para la comprensión del tiempo histórico, no tiene claridad en dimensionar que son conceptos aparte.

Las respuestas dadas por el general de grupo estudiando nos llevada directamente a los planteado por Pagés (1999) cuando señala que el tiempo histórico se identifica básicamente con la cronología y la periodización, pues eso es lo que se les ha inculcado a los estudiantes.

La periodización, es un elemento indispensable para organizar y secuenciar los fenómenos históricos y la evolución de las sociedades, aunque también es cierto que la periodización más habitual de la historia escolar se ha basado en fechas y acontecimientos concretos de la historia político-militar, así las etapas y

los períodos históricos iniciaban y terminaban en una fecha concreta que podía corresponder a una batalla, revolución, inicio y final de un reinado.

La condición fundamental para poder comprender el tiempo histórico y los cambios sociales es saber dominar los mecanismos temporales que posee cada sociedad, éstos son instrumentos llamados cronología y periodización y permiten ordenar la secuencia de los acontecimientos y procesos y a su vez clasificarlos en etapas. La cronología es el soporte necesario e imprescindible del tiempo histórico, pero no se puede confundir con él. Es una condición necesaria para entenderlo pero no suficiente.

Resulta alentador y casi sorprendente, dentro del estudio realizado, las respuestas dadas por los sujetos del Establecimiento 2, ya que los tres sostiene conocer 3 tipos de tiempo: tiempo corto, medio y largo como lo plantea Braudel (1984), además dan una explicación lógica de cada uno de ellos.

Otro grupo de sujetos entrevistados plantea que al hablar de tiempo histórico encontramos diversos tipos dependiendo del contexto histórico en estudio y de la duración de los fenómenos que ocurren dentro de la sociedad. Con esto podemos ver que el grupo de sujetos del establecimiento 2 comprenden muy bien los planteado por Braudel: *tiempo corto* (de la vida de las personas) corresponden a hechos y fenómenos de corta duración, los acontecimientos; *tiempo medio*, correspondiente al tiempo medio de las coyunturas, es decir, más largos que los acontecimientos (influyen y explican) pero más cortos que los tiempos de las estructuras y el *tiempo largo* (de las sociedades) corresponden a la larga duración, a las estructuras de las sociedades.

Aunque se evidencie que poseen una comprensión de los fenómenos de corta duración como aquellas manifestaciones sociales vividas y percibidas directamente por las personas, entendemos que son un elemento fundamental de la temporalidad pero no constituyen un elemento clave de la formación del tiempo histórico de los propios alumnos. Para explicar esto podemos citar a Pagés (1999) que busca una explicación al porque no constituyen un elemento clave, el dice que al no relacionar el acontecimiento con fenómenos estructurales de más larga duración, o que se fije únicamente en acontecimientos políticos, ese tipo de

historia no tenía ningún sentido, solo puede tenerlo si se lo relaciona con la sociedad que lo produce y o si podría explicar su historización.

Los acontecimientos tienen que ser el punto de partida de la enseñanza, y de la formación de la historia, para que suceda esto tiene que ser planteado de solo una perspectiva más general de la que se hace en la historia tradicional; tienen que servir para poder ejemplificar un comportamiento o un fenómeno social, cuyas causas se deberán buscar cambios profundos, para eso es importante trabajar con el tiempo de las estructuras o el de las coyunturas.

Pero cuando nos preguntamos quiénes son los docentes que imparten clases a estos estudiantes para que den respuesta como las presentadas anteriormente, debemos sostener que al realizar la misma pregunta al estamento docente ¿Cuántos tipos de tiempo conocen?, sus respuestas son igualmente vagas, señalan que existen 3 tipos de tiempo (los señalados por Braudel) y otro docente evade literalmente la respuesta. Esto se corroborara directamente con lo que señala Santisteban (2005) cuando nos presenta que las debilidades de la enseñanza del tiempo en el alumnado se origina porque sus profesores también carecen de la comprensión del concepto.

Queda en evidencia también que el manejo erróneo, básico o nulo del tiempo histórico, por parte de los alumnos, es responsabilidad de los docentes, pero no porque no sea importantes para ellos, sino más bien por las estrategias didácticas que utilizan los docentes para trabajar este concepto, aunque declaran, como lo señala el Docente del Establecimiento 1 que *“trabaja la temporalidad, más que nada, a través de líneas de tiempo para que los alumnos se ubiquen en distintos procesos y saber que cada hecho histórico ocurre en su tiempo”*, la sola ubicación temporal de los hechos no es sinónimo de trabajar el tiempo histórico.

Para complementar lo anterior el Docente del Establecimiento 3 señala que trabaja la temporalidad a través de *“análisis de fuentes escritas, fuentes gráficas, documentales, películas y las líneas de tiempo”*, pero en ningún momento declara con qué objetivo utiliza estos recursos para desarrollar la temporalidad.

Principalmente al mencionar el concepto tiempo histórico los docentes lo asocian directamente a las líneas de tiempo, además le dan mucha importancia al dominio de la cronología, ya que se le atribuye la cualidad de orientar en el tiempo.

Pero ya hemos visto que todo lo anterior no sirve de nada saber cuando suceden las acciones, hechos, etc. si no se complementa o intenciona por parte del docente en darle explicaciones más profundas, como por ejemplo relacionarlas entre sí según hayan pasado antes o después (sucesión), o a la vez (simultaneidad).

El aprender el tiempo histórico requiere por parte del alumno la comprensión de sucesión de hechos, la utilización correcta y no mecánica de algunas de las periodizaciones que utilizan los historiadores, como por ejemplo los conceptos de larga, media y corta duración; el concepto de ritmo histórico; y el de simultaneidad de este tiempo en un periodo determinado (Trepát, C. y Comes, P., 1998, p. 48). Además los diseños curriculares plantean la importancia de la habilidad de situarse espacial y temporalmente, pero en el aula común no se dan los espacios para que se trabaje de una forma correcta por el apremio de tiempo y el cumplimiento de metas e medición principalmente externas; por esto, muchos profesores optan por dar numerosas categorías temporales por aprendidas y obviarlas.

Otro problema percibido a los largo de la investigación es el saber del desarrollo psicológico de los estudiantes por parte de los docentes ya que claramente no manejan, quizá por falencia de formación inicial, las características cognitivas de sus educando, de esta manera desconocen cómo constituyen los adolescentes la temporalidad, y la importancia que esta construcción tiene en la enseñanza y el aprendizaje de la historia.

De acuerdo a lo planteado por Piaget (1978), el uso de las cronologías, que es lo que recurrentemente utilizan los docentes para el trabajo de la temporalidad, como también representar períodos históricos extensos implican habilidades cognitivas complejas que no son desarrolladas hasta la adolescencia, ya que como analizamos en nuestro marco teórico, recién a los 8 años se adquiere la noción del pasado, a los 11 años se es capaz de comprender nuestro sistema de medir el tiempo, a los 13 años se percibe la dinámica de algunas líneas de evolución cronológica y hacia los dieciséis se adquiere la capacidad para comprender el tiempo histórico, para nuestros entrevistados la edad promedio es de 15 años.

Aunque es bueno aclarar que no sólo implica el desarrollo cognitivo del alumno, sino también la calidad de enseñanza que éste reciba. Las líneas investigadoras más recientes señalan como elemento más "culpable", el material didáctico presentado al alumno, más que a su propia capacidad cognitiva (Pagès, 1999, p. 68).

Otro elemento importante en el que indagamos fue en establecer qué comprenden los 2 estamentos consultados, estudiantes y docentes, por proceso histórico, ya que creemos es un elemento fundamental en la comprensión de la historia y son estos elementos los que se conjugan y relacionan en el tiempo. Dentro de sus repuestas podemos concluir que le atribuyen importancia a los procesos históricos, pero al tratar de explicar en qué consisten o qué son, no logran establecer una respuesta clara y consistente, señalando que:

*“un proceso histórico es algo que perdura en el tiempo, algo que tiene un principio y un final. Tiene que ver con los acontecimientos”* (Sujeto 2, Establecimiento 3).

*“... es como la acción de ciertos hechos que transforma a la historia, que la marca, es el período de tiempo en que dura este hecho”* (Sujeto 3, Establecimiento 2)

*“Entiendo que es la secuencia en la que se desarrolla toda una historia, una guerra por ejemplo, todo el proceso”* (Sujeto 2, Establecimiento 1)

Paradójicamente los docentes le atribuyen mucha importancia a los procesos históricos ya que mencionan que los estudiantes *“deben saber cómo ocurrían los hechos en ese tiempo determinado para su mejor comprensión”* (Docente Establecimiento 3), pero sus educando no tienen nociones claras de estos procesos que sus profesores consideran importantes.

Esto se debe principalmente a que en la enseñanza de la Historia y más específicamente en la comprensión del tiempo histórico, existe una grave

confusión entre el pasado y su interpretación, ya que las personas que están recibiendo los conocimientos no tienen la capacidad intelectual para saber que lo que les enseñan no es el pasado tal y como sucedió, por esto los hechos históricos y su temporalidad son construcciones del historiador y por eso éstos pueden tener diferentes interpretaciones.

De lo señalado anteriormente por los docentes, podemos sostener que otro punto que induce a error, por parte de los alumnos, es que al tratar de comprender los hechos histórico se tiende inevitablemente a juzgar los hechos del pasado con los valores del presente, sin darse cuenta que éstos van cambiando con el transcurso del tiempo, o sea carecen de empatía histórica, otra dificultad habitual en la enseñanza de la Historia.

Cuando se está enseñando Historia es importante remarcar las relaciones pasado-presente o entre dos momentos en el tiempo, como así también los conocimientos sobre ese pasado, es decir, las características de éste. Podemos decir que el hecho de enseñar Historia, implica la comprensión del pasado por medio de la transmisión de un conocimiento, el cual tiene sentido en el presente, esto es sostenido, según lo recopilado en las entrevistas *“los procesos en historia no suceden por azar, sino que todo va ligado a algo mayor y tiene una trascendencia en el presente”* (Docente Establecimiento 1)

Al hondar en el tema que suscita nuestro interés más específico que es cómo se enseña la temporalidad en la unidad N° 1 de Segundo Medio “El Legado Colonial”, debemos mencionar primeramente que estos contenidos van relacionados con el traspaso del saber científico al saber escolar, o sea la transposición didáctica. Esto a su vez genera otras interrogantes y problemas que se denotan en la selección y secuencia de contenidos y su relación con la conciencia y temporalidad que tiene el alumnado. En este caso, para los pueblos prehispánicos chilenos, los alumnos tienen noción que son elementos culturales, pero sólo los conocen de manera superficial y englobando los contenidos sólo a un pueblo en particular: los Mapuches, pero relegando a otros grupos de importancia con presencia actual en nuestra zona: los Pehuenches.

Principalmente las respuestas que presentan los docentes frente a este tema es que los alumnos:

*“...se ubiquen en los distintos procesos y en los datos que se saben de los pueblos prehispánicos y teniendo claro que cada pueblos prehispánico estaba en su tiempo, en distintos niveles de evolución, en distinto nivel de avance, no se puede hacer una relación de todos juntos” (Docente Establecimiento 1)*

Y al indagar en las estrategias más adecuadas para el tratamiento del tema pueblos originarios, los docentes plantean:

*“Considero que la conceptualización es muy importante para evitar una comprensión errada, por eso creo que los conceptos que deberían abordarse son cultura, evolución, costumbres, creencias, economía, organización social y adelantos técnicos” (Docente Establecimiento 2)*

*“... hay que contextualizar muy bien al tiempo en el que se está viendo esto, en el caso de prehispánico, está fuera de contexto lo que estamos viendo hoy en día, entonces hay que contextualizar muy bien el suceso y el hecho a analizar” (Docente Establecimiento 3)*

Al analizar las estrategias metodológicas para la enseñanza de los pueblos prehispánicos, podemos observar la existencia de una tendencia abusiva de la utilización del power point como herramienta pedagógica, lo más significativo es que los docentes no declaran utilizar esta herramienta, pues a la hora de preguntarles por las estrategias utilizadas para la enseñanza del tiempo histórico, los 3 docentes, responden que “trabajan con líneas de tiempo, utilizan el análisis de fuentes de diversa índole (relacionadas con el tema en cuestión: pueblos prehispánicos) y establecen una relación pasado-presente”.

Lo anterior queda en tela de juicio con lo declarado por los estudiantes, sobre todo en los Establecimientos 1 y 2 los cuales señalan que sus profesores explican la materia utilizando preferentemente el power point, donde después ellos

tienen que transcribir y memorizar ciertos conceptos claves que aparecen allí; esto hace que los alumnos pierdan el foco de trabajo y se dedique a escribir todo lo que aparece en las diapositivas, porque esta herramienta didáctica se utiliza para transcribir información, esto se debe más que nada a las consecuencias que ha traído la persistencia del positivismo en la Historia escolar y en la enseñanza de esta asignatura.

Al aludir al positivismo, lo hacemos desde el sistema filosófico, basado en la experiencia y en el conocimiento empírico de los fenómenos es decir, los positivistas se ajustan a las fuentes documentales menospreciando la interpretación del historiador. Los textos escolares presentan los hechos históricos narrados de la manera más ajustada posible a lo que sucedió según las fuentes documentales existentes. Esta concepción positivista está íntimamente arraigada a la del tiempo histórico, este, según Pagès (1998, p 191) *"es entendido como un tiempo externo a los hechos, objetivo, que actúa de manera lineal, acumulativa"*.

Al momento de enseñar Historia, es imprescindible realizar una introducción estableciendo vinculaciones, así el alumno entenderá aún más un hecho histórico si primero comprende los conceptos sociales relacionados al mismo, actuando estos últimos como ancla, sobre todo para comprender luego situaciones sociales alejadas en el tiempo. Entonces cobra importancia comprender el tiempo histórico y todos aquellos aspectos conceptuales que se relacionen con este dominio conceptual, así lo señalan los docentes de los Establecimientos 2 y 3, los cuales atribuyen mucha importancia en situar y contextualizar a los alumnos en el tiempo que se hablará y para ellos es bueno introducir primeramente una serie de conceptos claves, para el caso de Chile prehispánico se presentan los conceptos de colonización, esclavitud, cultura, etc.

Al resolver problemas del tipo socio-histórico, se le adiciona el hecho de que depende de procesos conceptuales y no tiene una traducción física en la realidad instantánea del alumno por eso no presentan mayor interés en estudiar los pueblos indígenas chilenos ya que el saber es tan descontextualizado para ellos que lo perciben como un saber lejano a su realidad, aunque sepan que forman parte de nuestra identidad, pero también sabemos que los jóvenes

incorporan de manera más significativa aquello que construyen o perciben de manera concreta (experiencia vivida)

Dentro de las opciones que presentan los estudiantes para hacer de la Historia algo más significativo para sus vidas, manifiestan que les gustaría que les muestren la Historia de otra manera, por medio de los relatos de otras personas, personas que tengan que ver con el tema que se esté trabajando así por ejemplo los estudiantes señalan que les gustaría:

*“...que personas que sepan harto del tema vengan y nos den como una charla con las cosas que hacían los indígenas, cosas que uno no sabe pero que sean interesantes”* (Sujeto 1, Establecimiento 1)

*“... buscar algo que ocurre en la actualidad y conectarlo con algo que paso antes, ver la forma en que ellos lo enfrentaron y ver cómo podríamos enfrentarlo nosotros...”* (Sujeto 2, Establecimiento 2)

*“... que pudiéramos hacer diferentes actividades en las que nos pudieran mostrar realmente como vivían, que se enfocaran mucho más en aspectos más precisos de cada pueblo... algo más cercano, no tan general”* (Sujeto 3, Establecimiento 2)

Son los mismos estudiantes los que exponen que les gustaría ser agentes más activos y partícipes del proceso educativo, lo que nos demuestra que están un tanto “aburridos” de las formas tradicionales de enseñar la historia, y por ende esta crítica también llega al desarrollo del tiempo histórico. No obstante se aprecia también que hay estudiantes que se “acostumbraron” a la forma tradicional y positivista de la enseñanza de la historia, así por ejemplo algunos sostienen que les gusta:

*“realizar cuestionarios acerca de cada pueblo para después comprarlos con mis compañeros y que después el profesor de las respuestas” (Sujeto 1, Establecimiento 2)*

*“que nos definan bien los conceptos para después aprenderlos” (Sujeto 1, Establecimiento 3)*

*“... a mí me gusta la historia como más a la antigua, no con tantas cosas... por ejemplo leyendo con fuentes... no necesito algo tan novedoso, si de eso se trata la historia, de ver la cultura” (Sujeto 3, Establecimiento 1)*

Para Pagés (1989) la escuela no ha atendido lo suficiente la enseñanza de la temporalidad, dejando que se produzca como un proceso más bien espontáneo que impide que las personas analicen, comprendan y expliquen el tiempo histórico dentro de su propia realidad, señala también el valor de la temporalidad para la comprensión verdadera de la historia, a la vez que somete a crítica la tradición solo cronológica de la enseñanza de la Historia y su abuso como única forma de medición; para establecer un cambio en las formas tradicionales propone alternativas que integran no solo los supuestos históricos sino también lo relacionado con los aspectos psicológicos y pedagógicos, para cambiar la práctica tradicionalista de la enseñanza de la historia.

A la conclusión que llegamos, y es también a la que han llegado diversos autores que han investigado el tema de la temporalidad, es que el tiempo histórico se enseña desde lo memorístico. El tiempo histórico no es sólo cronología, periodización o un contenido procedimental, donde la construcción de líneas o gráficos pareciera concretar la idea de su enseñanza, no existe mayor profundización en la búsqueda de relaciones, preguntas o conclusiones sobre un determinado proceso.

No logramos percibir, durante la investigación y posterior análisis, una enseñanza diacrónica donde el cambio y la causalidad sean realmente explicados, porque si bien se enseña causalidad y cambio, no hay una relación entre estos

componentes, ni de estos con la idea de que la causalidad está vinculada con la construcción del saber histórico, es decir, no se demuestra que existen diferentes interpretaciones de los hechos, sus causas y sus consecuencias, que tienen que ver con lo cultural.

Hoy no se puede considerar que el conocimiento histórico se base exclusivamente en saber cuándo pasó tal fenómeno o qué pasó en tal fecha, sino que lo que caracteriza el conocimiento histórico es el proceso y el contexto que explica la fecha, el acontecimiento, que se utiliza como referencia cronológica para comprender la temporalidad.

Generalmente el cuestionamiento hacia la enseñanza del tiempo histórico se ha centrado más en los resultados de aprendizaje que en el conocimiento de su enseñanza y de su aprendizaje en la realidad del proceso educativo. Quizá, ya suene casi tradicional, pero el agente que se ve más cuestionado en esta investigación es el profesor, puesto que se da por hecho que el proceso de enseñanza-aprendizaje comienza por él. Lo que si queremos recalcar, es que sólo hemos intentado una aproximación al conocimiento que sobre el tiempo histórico tiene el profesorado, pero tampoco se ha llegado, más que circunstancialmente, a la práctica de su enseñanza.

Otro elemento que podemos contrastar entre el marco teórico y las conclusiones de las síntesis de las entrevistas es que aún, en el siglo XXI, existe el predominio de una concepción del saber histórico escolar basado en la racionalidad positivista; una enseñanza centrada más en la cantidad de conocimientos, por cumplir con los tiempo y cantidades emanadas desde el Ministerio de Educación, que en la calidad de los mismos y, en consecuencia, centrada fundamentalmente en el protagonismo del profesorado y en la transmisión de conocimientos.

Además, como ya se ha señalado a lo largo de esta investigación, existe una concepción del aprendizaje basado en la memorización repetitiva más que en la construcción activa y autónoma de conocimientos por parte del alumnado que es uno de los objetivos primordiales dentro de la asignatura, que el estudiante sean un agente activo dentro de su proceso de enseñanza.

Establecer un trabajo más profundo en el tratamiento de la historia y del tiempo por parte de todos los elementos que se conjugan en el sistema educativo, nos llevaría, no sólo, a comprender qué saben o qué dejan de saber nuestros estudiantes de historia y del tiempo histórico y qué convendría que le enseñáramos para ubicarse en su presente, no sólo cronológicamente -sin duda, ya lo está- sino como agente activo en la construcción consciente de su futuro, dentro de un tiempo plural y complejo como es el tiempo que le ha tocado vivir, como lo plantea críticamente, objetivo de la asignatura, un estudiante entrevistado.

*“Creo que en la actualidad la Historia sólo se enseña como hechos para memorizarlos sólo para una prueba, no se hace agradable, porque tampoco utilizamos esos conocimientos para comprender la actualidad o nuestra vida cotidiana” (Sujeto 2, Establecimiento 2)*

**V. PROPUESTA DIDACTICA**  
**“EL LEGADO COLONIAL: LOS PEHUENCHES, UN**  
**TRABAJO DESDE LA TEMPORALIDAD”**

## 5.1 PRESENTACIÓN UNIDAD DIDACTICA

Para diseñar la propuesta didáctica elegimos desarrollar un trabajo en Segundo año Medio, seleccionando la primera unidad de estudio titulada “El Legado Colonial”. Esta unidad nos habla de un tema de suma importancia para la conformación de la identidad nacional, y para valorar nuestras raíces. Los nuevos Programas de Estudio han realizado una reducción de los contenidos de esta unidad pues antes la primera unidad de Segundo Medio nos contextualizaba completamente el desarrollo cronológico iniciando el relato en las civilizaciones precolombinas e incluso, el desarrollo era anterior, con las teorías del poblamiento americano. Ahora, con este nuevo ajuste, se inicia inmediatamente con la realidad de los pueblos originarios chilenos a la llegada de los españoles

Si nos basamos en lo que plantean Lima, Bonilla y Arista (2010) mediante el aprendizaje de la Historia, los alumnos van a comprender hechos pasados, explicando causas, consecuencias, cambios que se han producido a lo largo del tiempo y, con ello, sabrán qué repercusión tendrá en el presente. Esto va a permitir que no sólo se detengan en el conocimiento temporal y espacial de los grandes procesos y sucesos históricos, sino que también van a ir conformando su identidad individual y colectiva, mediante el conocimiento de la cultura propia y la de otros países.

De esta manera nuestro diseño didáctico estará enfocado en trabajar en los contenidos de la unidad N° 1 de Segundo año Medio: “El Legado Colonial”, pero relacionando estos contenidos paralelamente con la importancia de la comprensión del tiempo histórico y con su relación de continuidad y cambio.

Para lograr aprendizajes más significativos, trabajaremos los contenidos oficiales, emanados desde el Ministerio de Educación, de la unidad de forma paralela al entorno más cercano de los estudiantes y con la realidad indígena más próxima a ellos: Los Pehuenches, pero ¿Por qué este grupo étnico?, principalmente porque son un elemento importante en la conformación identitaria de la ciudad de Los Ángeles, debido a tres elementos principalmente: su cercanía geográfica con el lugar de estudio, por el permanente contacto que se tiene con ellos preferentemente en el ámbito económico (venta de productos agrícolas), y

desde lo más actual, el etnoturismo, y por su condición actual de aislamiento y vida ancestral vigentes.

El desarrollo de la unidad contempla la planificación y realización de 8 clases, las que se presentarán con su correspondiente matriz de planificación clase a clase y el material para trabajar cada actividad planteada. Esta propuesta se presenta para ser trabajada en los tres Establecimiento Educativos estudiados, pero de igual forma puede ser tomada por cualquier docente que imparta clases en Segundo año Medio, ajustando quizá el punto de comparación indígena a la realidad en la que se desenvuelva.

Las orientaciones didácticas que se utilizarán para lograr el objetivo propuesto serán:

- El aprendizaje activo a través de la investigación; supone desarrollar la curiosidad e imaginación de los estudiantes y su habilidad de búsqueda, organización y análisis de información.
- El estudio cuidadoso y riguroso de los vínculos entre pasado y presente; esto incluye observar siempre el contexto histórico, valorar las particularidades del pasado y del presente, y buscar conceptos que les ayuden a comprender de forma empática el pasado y a relacionarlos con las realidades próximas de los estudiantes.
- La explicación de los fenómenos en estudio desde la multicausalidad; se debe insistir en que los alumnos busque relaciones cada vez más complejas entre pasado y presente, ser humano y territorio, ciudadano y Estado.
- El uso directo y sistemático de fuentes de diversa naturaleza, centrado en la obtención de información, su sistematización y el reconocimiento de posturas, tendencias e interpretaciones variadas de la historia.
- La lectura y escritura como actividades primordiales para que el alumno incorpore información de forma sistemática y concrete lo obtenido en productos tangibles que estimulen el rigor, la exactitud, la comprensión y el análisis.
- El uso de vocabulario y de conceptos temporales propios de la disciplina de forma precisa, estimulando su utilización en distintos contextos.

- Reforzar la interpretación histórica de fuentes diversas, el reconocimiento de sesgos y el análisis crítico de los contenidos.

### **5.1.1 FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLOGICA**

La propiedad más importante del tiempo es su objetividad, en tanto existe junto al espacio y la materia en movimiento, independientemente de la acción cognoscitiva, valorativa y práctica del hombre sobre la realidad material. Son peculiaridades del tiempo: la unidimensionalidad (transcurre desde el pasado, pasa por el presente y se proyecta hacia el futuro), es irreversible y expresa la duración de los procesos y fenómenos de la vida material y espiritual.

Desde el fundamento teórico, el tiempo es una categoría filosófica que refleja la duración y sucesión de los hechos, procesos y fenómenos que en su movimiento se dan en un espacio determinado. De tal manera, que para podernos ubicar en el tiempo se hace imprescindible la experiencia o vivencia que relaciona la duración de los procesos o situaciones que vivimos en la medida en que éstas sufren cambios y/o se transforman.

La epistemología de la Historia ha sufrido cambios importantes en este mismo siglo y que esos cambios, o bien no han llegado al profesor en su formación, o bien llegan implícitos, enmascarados, sin posibilidad de ser conocidos profundamente o puestos en cuestión. Por ello es necesario estudiar la influencia que determinadas concepciones de la Historia ejercen en la forma de entender y diseñar el aprendizaje histórico.

Analizar el conjunto de los problemas que esta relación plantea es tarea de una envergadura que se escapa a las posibilidades de este trabajo. Por ello nos centraremos en el análisis de uno de los elementos capitales de esa reflexión epistemológica: la concepción del tiempo histórico, sobre todo porque en él acaban confluyendo el resto de las cuestiones de una u otra forma. Y también porque es un objeto de aprendizaje reconocido unánimemente como básico a la vez que dificultoso.

Como fundamentación epistemológica de la unidad se plantea el trabajo con el paradigma socio-crítico, este enfoque surge como una alternativa a las

tradiciones positivistas e interpretativas que pretende superar el reduccionismo del paradigma positivista y el conservadurismo del paradigma interpretativo. Según Popkewitz (2007) algunos de los principios propios del paradigma socio-crítico son: conocer y comprender la realidad como praxis; unir teoría y práctica integrando conocimiento, acción y valores; orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación del ser humano y proponer la integración de todos los participantes, incluyendo al investigador en procesos de autorreflexión y de toma de decisiones consensuadas. Las mismas se deben asumir de manera corresponsable.

Entre las características más importantes del paradigma en cuestión, aplicado al ámbito de la educación se encuentran, la adopción de una visión global y dialéctica de la realidad. Por otra parte, la aceptación compartida de una visión democrática del conocimiento así como de los procesos implicados en su elaboración y por último, la asunción de una visión particular de la teoría del conocimiento y de sus relaciones con la realidad y con la práctica.

La unidad escogida para trabajar se sustenta en los objetivos planteados para este nivel en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en esta unidad se espera que los estudiantes *“comprendan que Chile, durante los siglos de la Colonia, se inserta dentro del Imperio español y en él se relaciona con el resto de América, adoptando un sistema de gobierno, administración y organización social y cultural común”*. (MINEDUC, 2012)

Asimismo, se pretende que los alumnos.

“consideren el legado cultural de los pueblos indígenas y los efectos de la conquista en su condición jurídica, en el descenso de su población y en el desarrollo de un sincretismo cultural significativo. Que conozcan las diversas fases de las relaciones entre mapuches y españoles, comprendiendo desde el establecimiento de la Frontera hasta el sistema de Parlamentos y considerando las rebeliones y el período de esclavitud de los indígenas. A la luz de esa experiencia, se busca que proyecten la situación de los Mapuches y de los pueblos indígenas en el Chile de hoy” (MINEDUC, 2012).

De esta manera el objetivo central de la unidad es que” los estudiantes se aproximen a un conocimiento del pasado de una manera organizada, que les permita una comprensión más profunda de su propio presente y que les ayude a desenvolverse de forma competente ahora y en el futuro” (MINEDUC, 2012). En este sentido, los alumnos observarán que los acontecimientos que marcan los procesos históricos son el resultado de decisiones tomadas por individuos situados en un contexto determinado, en el que las ideas tienen consecuencias reales. En otras palabras, se busca evitar una visión de la historia como flujo y reflujo de fuerzas impersonales y ajenas; al contrario, se pretende resaltar que los estudiantes, en tanto ciudadanos, participan en el desenvolvimiento histórico de la sociedad.

Los estudiantes adquirirán, asimismo, una profunda comprensión de las bases culturales sobre las que nos sustentamos como sociedad. Se busca que los estudiantes sean capaces de identificar, en los procesos estudiados, elementos culturales que forman parte de su identidad individual y social, para favorecer la comprensión del mundo que los rodea y del proceso de conformación de nuestra sociedad.

Finalmente, en este sector, los estudiantes entenderán cómo las personas en otros tiempos y lugares se han enfrentado con cuestiones fundamentales de la vida y de la convivencia en sociedad, esto los habilitará para comprender y enfrentar los problemas en el presente.

Para lograr estos propósitos, el currículum se sustenta en los siguientes conceptos:

- Interdisciplinariedad: para que los alumnos logren una mirada integrada de la sociedad y evitando los enfoques específicos de las distintas disciplinas que conforman el sector.
- Valoración de las distintas interpretaciones históricas: el conocimiento de la sociedad se construye a partir de diferentes interpretaciones se propone llevar al aula diversas interpretaciones para la comprensión de los fenómenos estudiados. De allí la centralidad del pluralismo y el desarrollo de la actitud crítica y empática, ambas esenciales en las humanidades y en las Ciencias Sociales.

- Comprensión de la multicausalidad de los fenómenos: es importante que los alumnos comprendan que los fenómenos sociales son complejos, y que son la consecuencia de muchos factores (económicos, políticos, territoriales, culturales, etc.) y del accionar de distintos actores.
- Comprensión del presente: es fundamental que los alumnos comprendan el mundo y su entorno actual. Para ello se deben establecer vínculos entre las temáticas abordadas y la realidad cotidiana del estudiante, de manera de favorecer la comprensión del pasado a partir de su propio contexto y la comprensión del presente a partir de los procesos que le han dado origen.
- Noción de cambio y continuidad: los alumnos apreciarán cómo la interrelación entre ideas, acontecimientos y personas cambia en el tiempo, pues son afectados por transformaciones y por coyunturas. También reconocerán las condiciones y fuerzas que mantienen la continuidad en las sociedades humanas. Lo anterior permite a los estudiantes aproximarse a la periodización, aspecto fundamental para el análisis histórico.
- Sentido de pertenencia a la comunidad nacional: la identidad nacional es el resultado de un proceso de construcción histórica que integra elementos de unidad que nos identifican como miembros de la comunidad nacional.
- Formación ciudadana: este sector entrega a los estudiantes un apoyo fundamental para motivarlos a participar activa y responsablemente en la sociedad.

Todo lo anterior se presenta relacionada con la capacidad de instaurar en los alumnos la valoración por los acontecimientos del pasado como objetos de tradición histórica y comprensión del actual estado de agrupaciones; no se debe olvidar que nuestra propuesta se inserta en valorar a través del tiempo histórico los grupos indígenas que habitaban y aún persisten en nuestro país en especial al grupo pehuenche, el que se ubica cercanamente a los estudiantes y no se presenta mayor información de ellos en los textos escolares tradicionales. De esta manera podemos señalar que este diseño es de carácter innovador a todo lo que antes se había expuesto en cuanto a trabajo temporal e indígena.

### 5.1.2 FUNDAMENTACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

Para que la Historia pueda ayudar al alumno a entender al mundo social que le rodea es necesario que su enseñanza se apoye tanto en la estructura disciplinar de la propia Historia como en los procesos psicológicos que pone en funcionamiento el alumno para su aprendizaje, sin menospreciar ninguno de los dos aspectos. Por esto es que la enseñanza de la Historia debe asumir el carácter constructivo (Asensio et al., 1989) y la naturaleza individual de los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje, de forma que la mera repetición o exposición a un modelo no asegura el aprendizaje, sino que es necesaria una auténtica reelaboración cognitiva del mismo.

Tanto la concepción de la inteligencia, como la concepción de las Ciencias Sociales fundamentan las opciones del diseño didáctico que elaboraremos para trabajar con nuestros alumnos en nuestra práctica pedagógica diaria. Los componentes de este modelo hacen referencia tanto a los contenidos disciplinares, a las estrategias de enseñanza, la función del profesorado, las estrategias de aprendizaje, la evaluación y el clima del aula.

Las corrientes relacionadas con el constructivismo se diferencian de las teorías del condicionamiento (conductismo), puesto que no son en absoluto indiferentes a la influencia que el entorno ejerce en el desarrollo de la inteligencia humana. Esta importancia otorgada al medio permite recordar que un contenido sustancial de las Ciencias Sociales reside en la interacción hombre-medio, por eso creemos elemental lograr un tratamiento especial en nuestra ciudad hacia el tema de los pueblos originarios, pues se insertan en nuestra realidad más cotidiana, y condicionan nuestra forma de ver y saber la realidad indígena actual.

La teoría de Piaget (1978) nos permite deducir una serie de principios para entender cómo se produce el aprendizaje. En primer lugar, el aprendizaje es *constructivo*: el sujeto aprende con los recursos de los que dispone; así a través de la planificación de las distintas actividades, se brinda a los alumnos las distintas oportunidades para generar el aprendizaje, que puede comprenderse como la adquisición sucesiva de estructuras lógicas cada vez más complejas que

subyacen a las distintas áreas y situaciones que el sujeto es capaz de ir resolviendo a medida que crece (Asensio et al., 1989).

Vigotsky (1988) nos plantea la influencia del entorno, del ambiente social y cultural en el que se produce el aprendizaje. Más que de un desarrollo adecuado, de un nivel óptimo, el aprendizaje tiene lugar por la interacción social entre profesor y alumno, o entre alumnos. La ayuda de un adulto o de otro compañero favorece ese nivel de desarrollo. Entre lo que un niño pueda aprender por sí mismo (*zona de desarrollo efectivo*) y lo que pueda aprender con la ayuda de otras personas (*zona de desarrollo potencial*) existe una zona de desarrollo que está en vías de maduración, dentro de la que se producen las situaciones de aprendizaje (*zona de desarrollo próximo*), es decir, la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz, desarrollar esta zona de maduración es la tarea clave de la educación.

La teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel (1983) es contrapuesto al aprendizaje memorístico o repetitivo. Para que un aprendizaje llegue a ser significativo se requiere que el sujeto posea los conceptos previos (inclusores) que le permitan asimilar la información e impidan que caiga en el vacío.

En síntesis, la base metodológica es el Aprendizaje por Descubrimiento, el cual señala que todo conocimiento es aprendido por uno mismo, que la capacidad para resolver problemas es la meta central de la educación, cada estudiante es un pensador, creativo y crítico, además que el descubrimiento es el generador único de motivación y confianza en sí mismo (Rodríguez, 2004).

Este modelo constructivista de entender el aprendizaje está guiado por tres momentos importantes: la exploración de los constructos previos, la introducción de nuevos conocimientos y su reestructuración, y la aplicación de las nuevas ideas a la solución de problemas.

El método se basa en proporcionar al alumno oportunidades de aprendizaje para que, por sí mismo y por inducción, vaya descubriendo y construyendo el conocimiento histórico. En este marco, las estrategias de enseñanza consisten en procurar a los alumnos experiencias adecuadas para que ellos mismos busquen la

solución, mientras el profesor actúa como “facilitador” del proceso, en ocasiones intencionando ciertos niveles de análisis y cierta discusión de conceptos, en este caso relacionados con el desarrollo del tiempo histórico.

Una visión más acabada de las dificultades de aprendizajes nos la entrega Liceras (en Asensio et al., 1989) quien menciona que los estudiantes manifiestan dificultades en el aprendizaje de las Ciencias Sociales, cuando sin padecer discapacidades (físicas o psíquicas), ni situaciones ambientales (de privación sociocultural, ni escolar) limitadoras, encuentra obstáculos de diversa índole para desarrollar y usar las capacidades y/o habilidades necesarias para adquirir los conocimientos o conseguir las destrezas fundamentales de estas disciplinas, en los tramos de escolaridad adecuados a su edad, dándose un sensible desfase negativo entre su capacidad potencial.

Es necesario mencionar que estas dificultades de aprendizaje están estrictamente vinculadas con los contenidos disciplinares, estos son: comprensión del espacio y su representación cartográfica; la causalidad, la conceptualización, el tiempo y la comprensión del tiempo histórico y la empatía.

Nosotros abordaremos el tratamiento al tiempo histórico, ya que creemos que en éste se presenta dificultad para comprender los conceptos y categorías, particularmente abstractos, involucrados en sus contenidos que en realidad implican procedimientos cognitivos bastantes complejos. Muchas de las categorías para comprender el tiempo histórico no tienen un referente empírico directo sino que son elaboraciones teóricas. El problema estriba en que la mayoría de los estudiantes tienen representaciones de numerosos conceptos de las Ciencias Sociales, mediados por el sentido común, lo anecdótico o la idea de que personas singulares son los sujetos del movimiento de la sociedad.

“Las investigaciones educativas muestran las dificultades de los estudiantes en el uso de instrumentos cronológicos, en la estimación de las duraciones de los acontecimientos y de sus momentos temporales” (Asensio et al., 1989, p. 105). La enseñanza de las Ciencias Sociales y de la Historia requiere reconstruir y estructurar en los estudiantes un dominio del tiempo histórico que superen las extendidas representaciones de los fenómenos sociales e históricos como estáticos e inmutables. También es frecuente que no se establezcan conexiones

entre los diferentes aspectos de la realidad social (lo económico, lo político, etc.), es decir, las explicaciones a un hecho social por parte de los estudiantes normalmente no relacionan los distintos ámbitos de lo social, lo que expresa que se poseen representaciones bastante simples de los fenómenos sociales.

En cuanto al desarrollo cognitivo es fuerte la tendencia a fundir los aportes de Piaget sobre que dicho desarrollo depende del nivel cognitivo del individuo, con las propuestas de Vigotsky (1988) acerca de que el desarrollo que dará las oportunidades para el aprendizaje del estudiante. La posición constructivista plantea que el aprendizaje consiste en un proceso de reorganización interna que permite que a partir de la información recibida se vayan modificando los esquemas previos hasta lograr una comprensión plena.

Las escuelas constructivistas proponen a su vez, como estrategia para alcanzar dicho aprendizaje, la creación de contradicciones o conflictos cognitivos, se trata de poner en tensión lo que el alumno ya sabe respecto a lo que debería saber. Ello plantea en primer lugar, la necesidad de que el profesor establezca los conocimientos previos del alumno favoreciendo de ésta forma que el estudiante al relacionar sus conceptos con los nuevos, pueda llegar a reestructurar éstos logrando un aprendizaje significativo y un cambio conceptual, actitudinal y metodológico (Pozo, 2010).

Para el desarrollo de la presente propuesta planteamos el constructivismo como perspectiva de la concepción del aprendizaje, por ello vamos a explicitar algunos elementos de dicha propuesta. Al pensarse como un proceso de construcción subjetiva, es claro que no se puede pretender que con presentar la información a los estudiantes ésta será aprendida; por el contrario, es necesario que cada estudiante construya a partir de ella y en colaboración con el resto de sus compañeros las explicaciones a las temáticas presentadas para la unidad. Este proceso de construcción no es, sin embargo, espontáneo. Se consideran importantes los aspectos externos que facilitan el aprendizaje: el material, las actividades estructuradas en secuencia, la definición de contenidos procedimentales, actitudinales y conceptuales, etc.

En el sector Historia, Geografía y Ciencias Sociales para en nivel de Segundo año Medio, se pretende que los alumnos logren fundamentalmente tres ejes de habilidades (MINEDUC, 2012):

- **Ubicación en el espacio y tiempo:** se busca que los estudiantes desarrollen progresivamente las habilidades de ubicación temporal y espacial que les permitan contextualizar, situar e interpretar los procesos estudiados. En este sentido, la aprehensión de la cronología busca establecer cómo distintos acontecimientos históricos se relacionan entre sí en el tiempo y revelan un pasado que se torna comprensible, sin minimizar su complejidad. En cuanto a la ubicación espacial, los estudiantes desarrollarán la habilidad de determinar las ubicaciones absolutas en la cuadrícula del mapa, y además aprenderán la importancia de la localización relativa de un lugar, comprendiendo que esta les puede conferir una situación de ventaja o desventaja.

- **Investigación:** se desarrollan las habilidades que permiten identificar, indagar, sintetizar y analizar problemas de la realidad social actual y pasada, promoviendo el trabajo con diversas fuentes de información, para familiarizar a los alumnos con su recolección, selección, análisis y crítica básica.

- **Interpretación:** se busca una primera aproximación a la reflexión crítica en torno a problemas sociales del pasado y del presente, fundamentando posiciones personales. El uso de fuentes primarias permitirá reconstruir el pasado a través de un ejercicio de imaginación creativa de cada estudiante.

Las orientaciones generales sobre la estructura de las clases se presentan en base al inicio, desarrollo y cierre. Las clases que se han diseñado tienen una estructura pedagógica pensada en el nivel de aprendizaje que esperamos lograr en los estudiantes. De esta forma cada clase tiene una estructura común compuesta por tres momentos, cada uno de los cuales tiene un propósito en el proceso de aprender. Los momentos de la clase son los siguientes:

- **Inicio:** es el momento de la invitación a aprender, aquí el docente presenta el objetivo de la clase y debe crear un ambiente propicio para que los estudiantes se dispongan positivamente al nuevo aprendizaje. Para ello, debe iniciar la clase con una actividad que permita vincular el nuevo aprendizaje con su cotidianeidad y su realidad concreta, haciendo que recuerden algún hecho o situación relacionada

con el aprendizaje que van a trabajar. Además de las actividades que el docente realice en este momento, es importante que genere un ambiente adecuado, el docente podrá plantear algunas preguntas para que los estudiantes puedan responder desde su experiencia e iniciar la motivación.

- **Desarrollo:** este momento de la clase es en el cual se debiera producir el aprendizaje, por lo tanto es el momento central de la clase, en el que se realizan las actividades fundamentales para generar el nuevo aprendizaje. El docente ha realizado una invitación a los estudiantes a aprender algo nuevo, pero vinculado a su experiencia y realidad. En este momento de la clase esa invitación se vuelve una realidad. Lo importante de este momento es que el docente realice todas las actividades planificadas, siempre manteniendo el vínculo del nuevo aprendizaje con la experiencia de los estudiantes. Las actividades deben ser muy participativas, permitiendo que experimenten los nuevos aprendizajes.

El momento de desarrollo de la clase finaliza cuando el docente está seguro de que los estudiantes han logrado el aprendizaje esperado, para lo cual deberá tener presente las pautas de evaluación que cada clase dispone.

- **Cierre:** no es sólo su finalización, es el momento en el que el docente evalúa junto a los estudiantes la experiencia vivida. No es una evaluación de los aprendizajes, es una evaluación de la experiencia, es decir, los estudiantes deben expresar lo que les ha gustado, lo que han aprendido, de qué manera ese aprendizaje se vincula con sus vidas, sus familias, su cultura. El cierre de la clase debe ser un momento reflexivo, en el que expresan no sólo lo que han aprendido, sino cómo lo han aprendido, qué les ha resultado más fácil, qué ha sido lo más difícil, de tal forma que al verbalizar este proceso con la ayuda del docente, se genere un proceso de metacognición que hace que el aprendizaje esperado se logre. El cierre de la clase debe terminar cuando el docente realiza una invitación a los estudiantes para que compartan este nuevo aprendizaje con su entorno más próximo, de tal forma que lo que han aprendido se convierta en tema de conversación. Finalmente, el cierre de la clase debe incluir una invitación del docente a vivir en la próxima clase una nueva experiencia de aprendizaje, enunciándoles los temas que trabajarán.

Los tiempos asignados a cada momento son relativos, pero deberán ser planificados de tal forma que cada momento disponga del tiempo necesario para lograr el propósito establecido.

Para el desarrollo de las actividades se utilizará como estrategia de importancia la tradición oral ya que es un elemento básico y referencial al mismo tiempo, la vuelta a los ancestros y la dialéctica entre lo nuevo y las raíces determinan una forma de ver la realidad y la maneras de pensar de cada tiempo; es una eficaz estrategia didáctica para que los alumnos conozcan y entiendan cómo han ocurrido los hechos de los últimos años de manera concreta y cercana.

Se trabajará también de sobremanera con la relación continuidad y cambio, presentado a los alumnos una serie de fuentes relacionadas a lo sucedido en la época Colonial y lo que sucede hoy bajo el mismo tema. Así por ejemplo para el trabajo con los Pehuenches se tratarán los temas entregados por el Ministerio de Educación, pero inmediatamente se trabajará la temporalidad, con la relación continuidad y cambio, y como ese contenido afectó y afecta hoy a este grupo indígena.

Se intencionará también, en la fase inicial de la clase, el tratamiento de conceptos temporales generales para luego aplicarlos a la materia que se trabajará, por ejemplo se tomarán elementos tan básicos como cuántos años tiene un siglo, transformar siglos a años y viceversa, qué es la multicausalidad, qué es cambio, qué es continuidad, etc.

Se trabajará con mapas para establecer la ubicación de los pueblos originarios, así como también, presentar el lugar donde habitan actualmente los Pehuenches. Esta actividad se desarrollará por qué no debemos olvidar que tiempo y espacio son inseparables, se conjugan unidos dentro de la Historia.

Recurriremos también a la utilización de las Tics para desarrollar ciertos contenidos que quizá no sean tan simples de tocar de manera más bien expositiva, así que adentraremos a los alumnos al mundo de las imágenes plasmadas en un movie maker.

Para desarrollar un trabajo sistemático y con evidencias de realización, estableceremos el trabajo del portafolio de evidencias, consideramos que favorece la evaluación de procesos.

## 5.2 PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA CLASE A CLASE

Asignatura: Historia, Geografía y Ciencias Sociales		
Curso: IIº año medio	Tiempo: 18 hrs. pedagógicas	Profesor:
Unidad: El legado Colonial		
<p>Objetivos Fundamentales Verticales:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Valorar la riqueza de la diversidad cultural en la conformación de la comunidad nacional.</li> <li>2. Respetar los rasgos culturales heredados y presentes de los pueblos indígenas, tanto de aquellos con los que convive en su región y su país como de aquellos ausentes físicamente.</li> <li>3. Reconoce en distintos aspectos de su entorno inmediato (familia, escuela, barrio) el aporte de grupos extranjeros e indígenas a la cultura chilena.</li> <li>4. Argumenta la importancia de la vigencia de rasgos culturales tradicionales en la cultura chilena.</li> <li>5. Manifiesta interés o identificación con tradiciones, usos o costumbres propias del patrimonio cultural de Chile.</li> </ol>		
<p>Objetivos Fundamentales Transversales:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aceptación y valoración de la diversidad cultural, socioeconómica, de género, condición física, opinión y otros.</li> </ol>		
<p>Dificultades de aprendizaje.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tiempo histórico</li> <li>2. Ubicación espacial</li> </ol>		

CLASE	TIEMPO	CONTENIDOS	APRENDIZAJES ESPERADOS	ACTIVIDADES	INDICADORES DE LOGRO	EVALUACIÓN
1 y 2	180 min	Contraste entre la destrucción de las sociedades indígenas y la pervivencia de las culturas indígenas al interior de las estructuras coloniales: la condición jurídica de los indígenas en la Colonia.	Identificar y caracterizar los diferentes pueblos indígenas que habitaron el actual territorio chileno.	<b>Inicio:</b> Activación de ideas y conocimientos previos, para el desarrollo de la temporalidad se presenta a los alumnos un cuadro explicativo con las categorizaciones temporales más básicas, con preguntas inductoras como ¿Qué es un año? ¿Qué es un siglo? ¿Qué es un lustro? Y trabajamos con su realidad, ¿Cuántos años tienen? ¿En qué siglo nacieron? ¿Cuántos lustros abarca tu vida? Luego se plantea a los alumnos que todo elemento histórico tiene	Nombra los pueblos indígenas del país.  Ubica geográficamente a los pueblos indígenas.  Caracteriza y compara a las diferentes culturas originarias.	Diagnóstica de conocimientos previos  Se explica a los alumnos que todas las actividades realizadas deberán ser archivadas en un portafolio titulado PUEBLOS ORIGINARIOS CHILENOS: LOS PEHUENCHES.  Esta carpeta tendrá una evaluación al finalizar la

				<p>un tiempo en el que se desarrolla y que para saber nuestra conformación actual debemos remontarnos a cientos de años atrás</p> <p><b>Desarrollo:</b> Se presenta a los alumnos que nuestro país estaba poblado por una serie de pueblos que algunos de ellos perduran hasta nuestros días y otros que ya no están presentes, pero que su influencia cultural siguen aún.</p> <p>Se trabaja en la elaboración de Mapa de ubicación espacial y temporal (presentación de línea de tiempo) de Pueblos Prehispánicos apoyado en texto escolar</p>		<p>unidad.</p> <p>Para el desarrollo de ambas clases se utilizara pauta de cotejo trabajo en clases y disposición en el aula.</p>
--	--	--	--	--	--	---

				<p>y en guía de trabajo, se entrega además mapa de ubicación de la provincia de Bío Bío para relacionar a los alumnos con el grupo indígena más cercano a ellos: los Pehuenches. Realizan además cuadro resumen con las principales características de cada pueblo.</p> <p><b>Cierre:</b> Se realiza plenario de reflexión en torno a los contenidos más significativos de los alumnos. Además se intenciona que los alumnos dentro de sus reflexiones incluyan en su vocabulario los conceptos temporales trabajados.</p>		
--	--	--	--	--	--	--

## GUIA DE TRABAJO UBICACIÓN ESPACIAL Y TEMPORAL DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS CHILENOS

**Objetivo de aprendizaje:** Identificar y caracterizar los diferentes pueblos indígenas que habitaron el actual territorio chileno

**Instrucciones:**

A través de la lectura individual de la guía “Pueblos originarios chilenos”, sumada a la información presentada en tu texto escolar, extrae la localización espacial de los pueblos indígenas chilenos y completa el cuadro resumen.

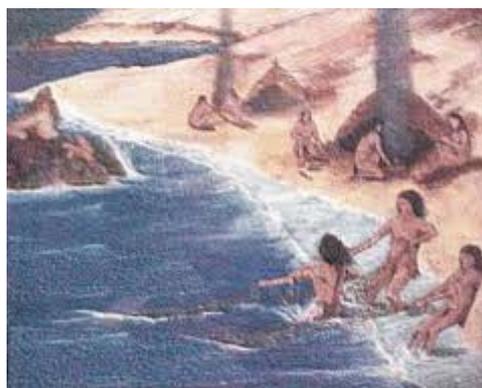


## **PUEBLOS ORIGINARIOS DE CHILE**

**Objetivo:** Conoce las características más importantes de los pueblos indígenas que habitaron el territorio nacional

Los españoles que llegaron al actual territorio de Chile se encontraron a su arribo con una serie de pueblos, los cuales se diferenciaban unos de otros por poseer marcadas y propias características culturales. Las etnias prehispánicas existentes a la llegada de los conquistadores sufrieron severas transformaciones, debido a la influencia europea (la española, en mayor medida), que llevó a algunas de ellas a la desaparición; sin embargo, sus influencias se pueden encontrar a lo largo y ancho de nuestro país.

**Changos:** A pesar de que se conoce poco sobre el origen de los changos, se sabe que geográficamente se ubicaban en la costa norte de Chile, desde el río Loa hasta Coquimbo, aunque se han encontrados vestigios de su presencia en las inmediaciones de la costa de Pichidanguí, por lo que se les considera una cultura marina. Los changos se organizaban en



bandas nómadas que se trasladaban en balsas construidas con cuero de lobo marino. Sus principales actividades económicas eran la caza (lobos marinos, focas, ballenas), la pesca y la recolección de mariscos; para ello fabricaron arpones, anzuelos, flechas y cuchillos, además, de redes a base de fibras vegetales. Los changos, esporádicamente, se refugiaban en las zonas costeras en donde lograron establecer contactos con los pueblos agricultores del Norte Chico (diaguitas); fruto de estas conexiones fue la leve incorporación a su dieta del maíz.

**Atacameños:** *Los atacameños eran un pueblo agroalfarero que se desarrolló en las cercanías del río Loa y en los oasis del desierto de Atacama. En el plano administrativo y político, los atacameños se organizaron en señoríos conformados por pequeñas tribus que eran independientes entre sí, por lo que nunca lograron constituir un estado centralizado. Debido a las adversas condiciones climáticas para desarrollar la agricultura, los atacameños construyeron complejos sistemas de regadío que les*



*permitían aprovechar a cabalidad los escasos recursos hídricos; a raíz de ello pudieron cultivar maíz, papas, porotos, ajíes y calabazas. Los atacameños, además, practicaron la ganadería de auquénidos como alpacas y llamas; estos últimos*

animales eran utilizados para formar caravanas y transportar mercancías que intercambiaban con los pueblos del altiplano boliviano y del noroeste argentino. Debido a los frecuentes conflictos que se originaban entre las etnias por el control de los recursos hídricos, los atacameños debieron levantar fortalezas o pucaras para resistir los ataques de pueblos rivales. En el plano religioso desarrollaron cultos a divinidades relativas a la fertilidad y practicaron complejos rituales funerarios. Los atacameños hablaban la lengua cunza, que en la actualidad se encuentra desaparecida.

**Diaguitas:** Los diaguitas eran un pueblo agroalfarero que se desarrolló en la zona que corresponde al Norte Chico del país, específicamente en los valles transversales ubicados entre el río Copiapó y el río Limarí, los que se forman por los cordones montañosos que atraviesan el territorio de la cordillera a la costa. Políticamente, los



diaguitas organizaban en señoríos compuestos de varias aldeas autónomas; además, los diaguitas constituyeron las llamadas sociedades duales, en las que cada valle tenía dos señoríos de los cuales el más poderoso era el que se ubicaba valle arriba, puesto que controlaba el flujo de los escasos cauces de agua. Su principal actividad económica era la agricultura, aunque también desarrollaron la ganadería del guanaco y las llamas, y en ocasiones, cuando se aproximaban al borde costero, practicaron la pesca; los principales cultivos de los diaguitas eran el maíz, las papas, los porotos, los ajíes y los zapallos. Es preciso señalar, que al igual que los atacameños, contaban con escasos recursos hídricos, por lo que construyeron sistemas de regadío artificial en el interior de los valles. Los diaguitas son considerados grandes artistas, puesto que conocieron y desarrollaron la metalurgia del cobre, aunque se destacaron mayormente en el campo de la cerámica y la textilería, gracias a sus vasijas con forma de pato y a sus elaborados diseños de prendas de vestir. Hablaban la lengua kan kan.

**Picunches:** Los picunches se ubicaban entre los ríos Aconcagua e Itata; eran tribus de agricultores que se repartían en asentamientos dispersos por el territorio que ocupaban. Su principal actividad económica era la agricultura y cultivaban papas, maíz, porotos y quínoa. Los picunches vivían en rucas, las que eran viviendas construidas con palos y ramas y que



no poseían ventanas. En el plano artístico destacaron por desarrollar una alfarería que

se supone estaba influenciada por los incas; de hecho, el territorio que habitaban los picunches era la frontera meridional del Imperio Inca. Los picunches, en el ámbito religioso, practicaban el culto a los antepasados o animista; creían en la existencia de una vida después de la muerte. Hablaban la lengua mapudungun.

**Pehuenches:** Los pehuenches eran bandas nómadas de cazadores recolectores que recorrían ambos lados de los faldeos cordilleranos ubicados entre Chillán y Los Ángeles. La lengua de los pehuenches era el mapudungun y se estima que fueron altamente influenciados por los mapuches; de hecho, el principal elemento de su dieta era el piñón, el cual recolectaban de las araucarias. No se conoce desarrollo artístico propio de los pehuenches.



**Mapuches:** Los mapuches eran una etnia compuesta por una serie de tribus seminómadas que se hallaban dispersas desde el río Itata hasta las cercanías del río Toltén. En este territorio las tribus mapuches se hallaban organizadas en pequeñas comunidades, las que estaban formadas por extensas familias consanguíneas de aproximadamente 50 miembros; a estas



comunidades o clanes se les denominaba lof, y eran conducidos por un lonco. Los clanes o lof, en tiempos de guerra o hambruna, se reunían en una agrupación más grande conocida como levo, la que llegaba a contar con alrededor de 3.000 personas; el levo era dirigido por un cacique que era elegido entre los loncos de cada lov. La base de la dieta mapuche era el piñón, fruto que obtenían mediante la recolección; su alimentación la completaban con el consumo de animales que cazaban como zorros o pumas. Los mapuches hablaban la lengua mapudungun, hecho por el cual a todas las demás etnias que compartían este elemento se les suele considerar mapuches; por ello, para diferenciarlo, a los mapuches en algunas ocasiones se les designa como araucanos, término que fue utilizado por los españoles para denominar al pueblo más numeroso y belicoso que encontraron en Chile.

**Huilliches:** Los Huilliches son otra etnia seminómada que hablaba mapudungun y que tenía a la caza como principal actividad económica; el territorio que ocupaba este pueblo, se halla en la zona comprendida entre el río



Toltén y el río Bueno. En el plano sociopolítico, los Huilliches se organizaban en cavies o grupos de alrededor de 400 miembros que eran liderados por un lonco. Del mismo modo que los mapuches, poseían la institución del levo y del cacique; cada levo era compuesto por 7 u 8 cavies. Como señalamos, para los Huilliches la caza era su medio de subsistencia y por ello, además, usaban prendas fabricadas con cueros y pieles.

**Chonos** : Los chonos eran bandas seminómadas que vivían entre el Golfo de Penas y la Península de Taitao y uno de sus principales lugares de asentamiento estacional eran las bordes interiores de la Isla de Chiloé; esta zona era recorrida por los chonos en ligeras embarcaciones conocidas como



dalcas, las que construían con tres gruesos tablones. Ocasionalmente, cuando las condiciones meteorológicas eran muy adversas, los chonos se establecían en las costas donde construían precarias viviendas con ramas y cueros. Su principal actividad de subsistencia era la pesca y, esporádicamente, explotaban el cultivo de la papa. Los chonos también pertenecían al área lingüística del mapudungun.

**Aonikenk (Tehuelches)**: Los aonikenk o tehuelches eran bandas pedestres seminómadas que vivían en el territorio que va desde la Patagonia hasta la Tierra del Fuego, y regularmente son incluidos dentro del grupo de pueblos influenciado por los mapuches,



debido a que estos últimos solían llamarlos tehuelches; no obstante, se denominaban a sí mismos como aonikenk, lo que implica que poseían una lengua propia. Su principal actividad económica era la caza, gracias a la cual se alimentaban con carne de guanacos y ñandúes, a los que cazaban utilizando boleadoras, arcos y flechas. Los aonikenk construían ligeras viviendas con palos y pieles.

**Selknam (Onas)**: Los selknam u onas eran bandas pedestres que habitaban en gran parte de la Tierra del Fuego, y que basaban su economía en la caza de abundantes guanacos, zorros y aves; sus principales arma fueron el arco y la flecha. La alta disponibilidad de alimentos permitió la subsistencia de una gran cantidad de población. Al igual que los aonikenk, los



denominados onas se llamaban a sí mismo como selknam y tenían una lengua propia;

ello permitió que la etnia selknam desarrollara una amplia variedad de mitos y leyendas basadas en sus creencias religiosas. Los selknam vivían en tiendas semicirculares que forraban con pieles y cueros.

**Alcalufes (Kaweshkar):** Los alcalufes eran bandas canoeras nómadas que habitaban los archipiélagos, fiordos y canales que hay entre el Golfo de Penas y el Estrecho de Magallanes. Los alcalufes fabricaban canoas con cortezas de árboles y palos, en las que desarrollaban gran parte de su vida cotidiana; ello determinaba que la unidad base de la sociedad kaweshkar fuera la familia, puesto que se trasladaban constantemente. La dieta de los kaweshkar se componía principalmente de mariscos, lobos marinos, nutrias y aves; esporádicamente se establecían en tierra firme, especialmente cuando hallaban cetáceos varados y cubrían sus cuerpos con pieles de animales.



**Yaganes:** Los yaganes eran un pueblo de bandas nómadas canoeras que habitaban más allá de Tierra del Fuego, en la orilla sur del Canal Beagle y en las islas adyacentes. Su principal actividad económica era la pesca y la caza de animales marinos; de la misma forma que los kaweshkar, los yaganes prácticamente vivían en sus canoas pero a diferencia de ellos, no se vestían con pieles y cueros, por el contrario, los yaganes solían andar desnudos. Otro rasgo particular de este pueblo es el hecho de que sus mujeres eran excelentes buceadoras, además de hábiles artesanas en la construcción de cestos.

### IDENTIFICACIÓN DE CONCEPTOS

**Complete el siguiente cuadro resumen:** En él se evalúa el conocimiento y comprensión de diversos conceptos relacionados con los pueblos originarios, los cuales deben ser identificados en el tiempo o nivel cultural que corresponda a cada uno de ellos.

<b>Pueblo</b>	<b>Ubicación geográfica</b>	<b>Nómada /Sedentario</b>	<b>Organización Social</b>	<b>Principales actividades</b>	<b>Lengua</b>
Atacameños					
Diaguitas					
Changos					
Picunches					
Pehuenches					
Mapuches					

Huilliches					
Chonos					
Aonikenk					
Selknam					
Alacalufes					
Yaganes					

## UBICANDO A LOS PEHUENCHES

### *Comunas de la Provincia de Bio Bío*



Las personas que antiguamente se alimentaron fundamentalmente y las que ahora también se alimentan de piñones, se llamaron y se llaman Pehuenches. Se desconocen los miles de años que se alimentaron los Pehuenches de estas semillas.

Toda esta región estaba dominada por las Araucarias Araucanas desde hacía muchos millones de años y su fruto, el piñón, constituían un verdadero Edén.

Te presentamos a continuación su ubicación y características.



## GUIA

### LA CULTURA PEHUENCHE, ALGUNAS CONSIDERACIONES.

Si bien es cierto, los pehuenches pueden ser incluidos dentro del pueblo Mapuche, poseen una serie de características propias que los distinguen del resto de los aborígenes que conforman esta etnia. De ahí la importancia de analizar sus rasgos culturales; pues son estos los que los identifican de cualquier otro pueblo. Actualmente éste pueblo originario de Chile se encuentra ubicado entre la VIII y IX Región, siempre en la cordillera. Dependiendo de la estación del año se sitúan más arriba o más abajo en los cerros. En el invierno, por ejemplo, evitan las frías temperaturas bajando a los valles. Su fuente de sobrevivencia son las recolecciones

#### → ORGANIZACIÓN:

Una de las características fundamentales de este pueblo es el nomadismo. Como anteriormente señalamos, el estilo de vida pehuenche podemos definirlo como "Trashumancia circunscrita" por cuanto se desplazaban constantemente dentro de un territorio definido.



De esta forma, la organización de los Pehuenches era muy simple, ya que las diversas bandas que formaban este pueblo estaban dirigidas por un solo Cacique o Ulmen; el que era elegido de acuerdo a los méritos mostrados por los guerreros en combate. La principal función de éste cacique era la de representar a las distintas bandas pehuenches frente a otros pueblos indígenas y ante los jefes hispano - criollos, firmando acuerdos y tratados con estos.

Hacia el siglo XVIII, en la pampa argentina, la autoridad del cacique será mucho más fuerte, diferenciándose del resto de su gente por los bienes que poseía, entre los que se contaban, aparte de numerosos rebaños y manadas, toldos de uso exclusivo para guardar adornos de plata, ponchos, mantas, etc.; todos de su exclusiva propiedad.

→ ACTIVIDADES DIARIAS:

✓ La Recolección del Pehuén: Como ya habíamos señalado, el nombre "Pehuenche" significa: "Gente del Pehuén", lo cual deja en claro la posición central que este fruto ocupaba dentro en la cultura de éste pueblo. En la recolección de este alimento no sólo participaban los hombres; sino que era una actividad que desarrollaba toda la familia: padres, madres e hijos. Pero esta actividad no era tan fácil como pudiera parecer. Este fruto debía ser disputado con algunas aves que también se alimentaban de él, como la Cachaña, el Choroy (que picoteaban los frutos existentes en los árboles) y el Cuchán (que atacaba los piñones caídos al suelo).



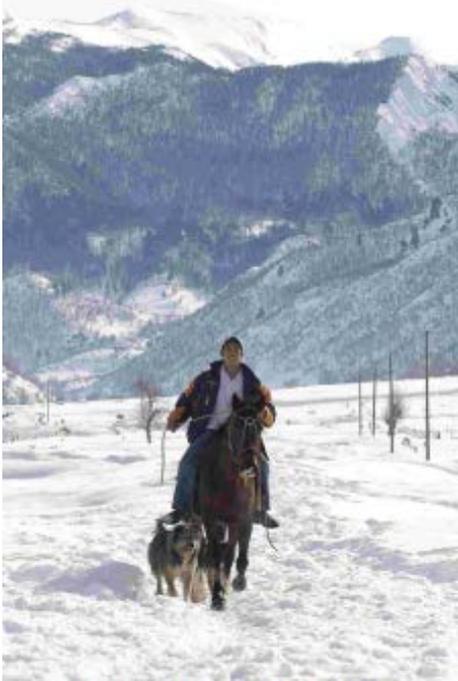
La recolección se realizaba principalmente durante marzo; para lo cual los hombres trepaban a las araucarias antes de la plena maduración; o bien, recolectaban los frutos ya maduros que caían al suelo. En la primavera, se realizaba una recolección de menor importancia, a medida que el deshielo dejaba al descubierto algunos frutos que brotaban tardíamente. Como estos piñones debían ser conservados durante todo el año, los pehuenches idearon un método sencillo e ingenioso con este fin: construían una especie de "bodega" bajo tierra, donde depositaban los frutos. Encima de ellos colocaba unas zanjas anchas con agua, que impedían la penetración del calor.

El piñón era consumido sancochado, convertido en harina, y tostado; especialmente cuando se le conservaba para el invierno y la primavera. También se usaba para preparar una bebida fermentada. Este fruto era consumido principalmente durante el invierno, cuando el número de caballos se reducía y la caza suministraba menos presas.

Se puede decir que la dependencia del pehuén fue muy grande principalmente hasta la llegada de los españoles. Paulatinamente este producto fue reemplazado de la dieta Pehuenche con otros alimentos tales como la carne de caballo, mulas, vacunos, ovejas y el trigo. Ya para el siglo XVIII, la recolección del pehuén era muy floja.

✓ El Complejo del Caballo: Uno de los principales aportes de los españoles a la cultura Pehuenche fue, sin lugar a dudas el caballo. Estos aborígenes no sólo lograron adaptar este animal a su vida diaria, sino que constituyó, particularmente

en las pampas argentinas, un elemento indispensable para su vida.



El caballo es el principal medio de transporte, y es que junto a ser un compañero, permite transitar por los diversos recovecos que presenta la geografía cordillerana.

En primer lugar, el caballo era el medio de transporte de los Pehuenches. No solamente lograron domesticarlo sino que también se destacaron por la destreza con que manejaban al animal, la cual fue reconocida por los propios españoles. El hombre Pehuenche, desde sus primeros años de vida, tenía contacto con el caballo, ya que a los pocos meses de edad, aprendían a afirmarse detrás de la madre en la montura. Es decir, la educación de joven pehuenche estaba orientada a convertirlo en un hábil jinete y guerrero.

Pero no solamente el caballo era utilizado como medio de transporte; sino que también ocupaba un lugar central en la dieta de los Pehuenches. La carne de equino era su alimento preferido; consumiendo su piel después de asarla superficialmente. Los interiores del animal (riñones, corazón, etc.) solían consumirla cruda, lo mismo que la cría del animal, si esta estaba preñada. Cuando degollaban al caballo, la sangre era ocupada para lavarse la cara y las manos, hacer morcilla y limpiar sus mantas. Otro animal importante para los Pehuenches era el guanaco, el cual brindaba carne y, después de la llegada de los españoles, algunos productos comerciales.

Estos animales eran atrapados mediante el uso de boleadoras, para luego consumir su carne. La piel era utilizada como cubierta para las camas en el invierno, por ser ligera y caliente. De este animal, se obtenían también productos de corambre, tales como riendas para caballos, que eran muy apetecidas por los españoles.

✓ El Trigo: La adquisición de alimento no perecible representaba un gran problema para los Pehuenches. Esta escasez de alimentos se hacía más aguda hacia diciembre, designándose éste período como "tiempo de necesidad" o Villaquiye. Este problema fue subsanado mediante la adquisición de maíz a araucanos y trigo a los españoles; convirtiéndose, este último en un elemento central de la dieta pehuenche.

El trigo era convertido en harina tostada y con ella hacían ulpo con agua fría, o chercan si era caliente. Este también servía para preparar pan, aunque no solían hacerlo con mucha frecuencia. Para ello humedecían trigo sobre un cuero y lo restregaban con los pies para sacarle el hollejo; luego lo dejaban secar y molían entre dos piedras. Esta masa era cocida colocándola bajo ceniza ardiente o bien, se la freía en grasa. Todo éste método fue, directamente, transmitido por los españoles.

#### → LA VIVIENDA PEHUENCHE: EL TOLDO.

El toldo era una especie de "tienda" que los Pehuenches construían para ser utilizada como vivienda. Este era construido usando el cuero del caballo. Estos pellejos eran cosidos usando como hilos los nervios de los propios equinos, formando dos paños de pieles. Luego, clavaban largas estacas en el suelo, en forma piramidal, para que escurriera libremente el agua, y los cruzaban con cañas de coligue. Después, sobre este armazón, tendían los paños de cuero. En la cumbre, tenían una abertura para que saliera el humo.

En su interior estas tiendas poseían divisiones, hechas también de la piel del caballo, que tenían por objeto separar a cada esposa Pehuenche.

#### → VIDA SOCIAL: EL MATRIMONIO Y EL BAUTIZO

Como requisito para realizar matrimonio, el novio debía pagar a su suegro caballos, monturas, espuelas de plata, adornos y armas; o bien el pago eran vacas y ovejas. En el ritual del casamiento los parientes de ambas partes se sentaban en semicírculos en el interior del toldo, donde se encontraban amarrados los animales que pagaba el novio. Luego, se realizaba la comida que unía a las dos familias. Para

ello se sacrificaba un animal, le extraían el corazón y lo cocían en agua. El padre de la novia repartía las presas.

Una vez concluida la comida, el novio se llevaba a la mujer a su toldo, donde se hacía la boda al día siguiente, o en el día acordado. La ceremonia del bautizo, si bien es propia de este pueblo, posee innegables influencias cristianas, por lo que, podemos afirmar es una herencia directa de los españoles. También en este ritual intervenía el caballo.

Los padres solicitaban a un amigo o pariente que sirviese de padrino. Este acudía en el día fijado, acompañado de amigos y deudos a la casa de su ahijado. Llevaba consigo una yegua o caballo gordo. En el patio del toldo derribaban al animal y le ataban las patas. Cada invitado colocaba sobre el vientre del cuadrúpedo los obsequios, y el niño era sentado en la cima de los regalos. Después uno de los concurrentes sacrificaba al equino, le extraía el corazón y le pasaban la visera al padrino. Este hacía con este órgano una cruz en la frente del niño al tiempo que pronunciaba el nombre que se le ponía. La ceremonia continuaba al ofrendar el padrino el corazón al sol. Los asistentes pedían, en voz alta, que llegara a ser fuerte y valiente defensor de la tribu.

#### → CREENCIAS RELIGIOSAS:

Como todas las comunidades indígenas, los Pehuenche creen en la herencia de la tierra, ya que según ellos, las tierras fueron entregadas como un préstamo, por lo que deben cuidarlas y protegerlas. La tierra es un tesoro que no pueden perder, ni vender. En esas zonas han nacido generaciones tras generaciones. Los Pehuenches desarrollaban ceremonias religiosas denominadas machitunes, donde también estaba presente el caballo como elemento fundamental.

#### **PARA TRABAJAR:**

¿Qué elementos culturales que leíste te resultan familiares en nuestros días?

¿Has comido alguna vez piñones? ¿Cómo los conseguiste? ¿Qué alimento has hecho con ellos?

¿En cuanto a las ceremonias como el matrimonio o el bautizo, establece un cuadro comparativo entre la forma de celebración de los Pehuenches y la nuestra?

¿Qué significado tiene la tierra para los Pehuenches? ¿Qué valor tiene la tierra para nosotros hoy?

Extrae las palabras indígenas presentadas en el texto y realiza un vocabulario.

**PAUTA OBSERVACIÓN DISPOSICIÓN EN EL AULA EN CLASE  
EXPLICATIVA\***

**Nombre:** ..... **Fecha:** .....

<b>Criterios de evaluación</b>	<b>S</b>	<b>C/S</b>	<b>AV</b>	<b>C/N</b>	<b>N</b>
<b>Concentración</b>					
Centra su atención en el docente y su explicación					
Demuestra su atención mediante lenguaje corporal, y con actitud de silencio.					
Capta la idea central de la clase.					
<b>Comentarios</b>					
Es capaz de comentar o responder a preguntas relacionadas con el contenido de lo explicado.					
Responde de manera asertiva a lo solicitado.					
Jerarquiza ideas para responder.					
<b>Comprensión</b>					
Resume el tema central de lo expuesto.					
Genera preguntas acorde a lo escuchado.					
Aporta con información extra a lo planteado.					
<b>Puntaje</b>					
<b>Nota</b>					

**PARA ASIGNAR PUNTAJE**

<b>S</b>	SIEMPRE	4 PTOS
<b>C/S</b>	CASI SIEMPRE	3 PTOS
<b>AV</b>	A VECES	2 PTOS
<b>C/N</b>	CASI NUNCA	1 PTO
<b>N</b>	NUNCA	0 PTO

*\*Esta pauta será utilizada para todas las clases donde se realice evaluación de disposición al aula*

OBSERVACIONES.....  
.....  
.....

### RÚBRICA PARA EVALUAR LÍNEA DE TIEMPO

**NOMBRE:** ..... **FECHA:** .....

<b>CRITERIOS</b>	<b>EXCELENTE 5</b>	<b>MUY BIEN 4</b>	<b>BIEN 3</b>	<b>REGULAR 2</b>	<b>INSUFICIENTE 1</b>
Contenido: Etapas y estadio evolutivo de los pueblos originarios	Todos las etapas y hechos están debidamente señalados	Están todas las etapas, pero falta dos hechos importantes.	Falta una etapa y tres hechos	Faltan dos etapas y cuatro o más hechos	Se trabajo sólo una etapa y alguno de sus hechos
Contenido: Fechas	Fechas precisas e importantes y correctas han sido incluidas para cada estadio evolutivo de los pueblos originarios	Fechas precisas e importantes y correctas han sido incluidas para cada estadio evolutivo de los pueblos originarios salvo una etapa.	Fechas precisas e importantes y correctas han sido incluidas para cada estadio evolutivo de los pueblos originarios, salvo dos etapas.	La mayoría de las fechas están imprecisas y algunas incorrectas en las etapas.	Todas las fechas están incorrectamente ubicadas en los estadio evolutivo de los pueblos originarios
Contenido: recursos	La línea de tiempo tiene al menos 10 imágenes relacionadas con los pueblos originarios	La línea de tiempo tiene al menos 8 a 9 imágenes relacionadas con los pueblos originarios	La línea de tiempo tiene al menos 7 a 5 imágenes relacionadas con los pueblos originarios	La línea de tiempo tiene al menos 4 a 3 imágenes relacionadas con los pueblos originarios	La línea de tiempo tiene menos de 2 imágenes relacionadas con los pueblos originarios
Ortografía	Ortografía excelente, no contiene error alguno.	Buena ortografía 1 a 2 errores	Ortografía presenta 3 a 4 errores	Ortografía presenta 5 a 6 errores	Ortografía presenta más de 6 errores
Puntos acumulados					

CLASE	TIEMPO	CONTENIDOS	APRENDIZAJES ESPERADOS	ACTIVIDADES	INDICADORES DE LOGRO	EVALUACIÓN
3	90 min	La disminución de la población indígena: los procesos de sincretismo entre las culturas indígenas y el nuevo orden colonial.	Comprender los efectos que tuvo la conquista española en los pueblos indígenas.	<b>Inicio:</b> Se realiza activación de ideas y conocimientos previos consultando a los alumnos por los conceptos temporales estudiados la clase anterior. Luego se explicará a los alumnos en qué consisten los siglos y cómo podemos pasar de siglos a años y vicesa, se entrega escrito explicativo.  Para iniciar los contenidos de la unidad se hace mención a que posterior a la llegada de	Explica las consecuencias que tuvo la conquista en los pueblos indígenas.  Señala al mestizaje como el principal proceso ocasionado tras la conquista.	Formativa en cuanto al desarrollo en grupos de preguntas guías.  De proceso (en portafolio de evidencias) en lo relacionado con el desarrollo de guías.

				<p>los españoles la población indígena disminuye sustancialmente; se realiza lectura individual de guía de activación “Disminución de la población indígena nacional”, posteriormente se realiza reflexión.</p> <p><b>Desarrollo:</b> Selección y análisis de textos titulada “Suicidios, el calvario Pehuenche”, el curso se divide en grupos de 4 integrantes. Establecen aspectos de continuidad y cambio con la materia explicada</p>		
--	--	--	--	---	--	--

				<p>al inicio de la clase.</p> <p><b>Cierre:</b> A través de la discusión conjunta y a la síntesis de documentos exponen las ideas principales de los textos leídos. (Se archiva trabajo de clases en portafolio)</p>		
--	--	--	--	--	--	--

**ESCRITO EXPLICATIVO**

***PARA TENER PRESENTE:***

- ✓ No existe el siglo 0
- ✓ El siglo I comprende los años 1 a 99.
- ✓ Si el año tiene 3 cifras, el siglo sería la primera cifra + 1. Ejemplo:  
283= siglo III.
- ✓ Si el año tiene 4 cifras, el siglo sería las dos primeras cifras + 1.  
Ejemplo: 1999= siglo XX.
- ✓ No existe el milenio 0.
- ✓ Para saber el milenio la forma más simple sería:
  - Años 1 a 1000= 1er milenio.
  - Años 1001 a 2000= 2º milenio.
  - Años 2001 a 3000= 3er milenio.

## GUIA ACTIVACIÓN

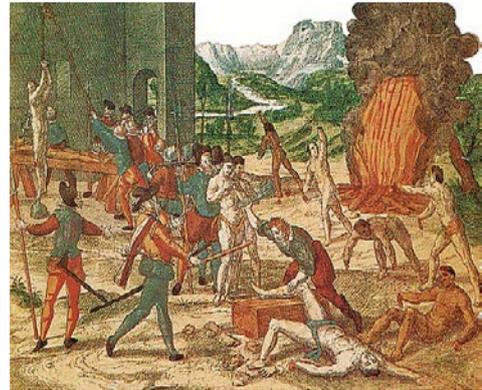
### DISMINUCIÓN DE LA POBLACIÓN INDÍGENA NACIONAL

**Objetivo:** Comprender los efectos que tuvo la conquista española en los pueblos indígenas.

**Instrucciones:** Leamos el siguiente fragmento que nos adentra a la realidad demográfica de los indígenas chilenos posterior a la llegada de los españoles; luego reflexionemos.

#### La disminución de la población Indígena

La implantación del dominio español en el nuevo continente tuvo, como consecuencia inmediata, una enorme disminución de la población indígena y, a largo plazo, la modificación de la composición étnica de varias zonas de "América".



Si bien los historiadores no se han puesto de acuerdo sobre la magnitud (cantidad) de la disminución de la población aborígen, todos coinciden en señalar que en la primera mitad del siglo XVI hubo una acelerada disminución demográfica.

En los primeros años de la dominación española, la población indígena disminuyó por diferentes razones. La primera y más inmediata, fueron las guerras entre aborígenes y españoles. El despojo de alimentos y bienes de consumo de la población indígena, la destrucción de sembradíos, la captura de esclavos, etc como producto de la expresión bélica de la conquista diezmaron la población aborígen que paulatinamente iba siendo conquistada.

Pero no sólo el enfrentamiento bélico diezmo a la población autóctona. Más destructivas aún fue la aparición de una serie de enfermedades, que provenían del viejo continente, para las cuales los organismos de los pueblos aborígenes no tenían defensas naturales. Tal era el caso, por ejemplo, de la viruela y el sarampión. A lo largo del siglo XVI una serie de fuertes epidemias de viruela, sarampión, peste y otras enfermedades traídas por los europeos asolaron en distintas zonas del "nuevo continente" provocando una disminución considerable de la población

aborigen.

De igual manera, el traslado de población indígena a otras zonas para atender ya sea nuevos intereses de producción, contiendas bélicas o empresas de conquista; el aumento de horas e intensidad del trabajo de los indígenas en labores mineras y de producción agrícola, así como, la disminución de la dieta alimentaria se conjugaron para provocar un verdadero "desastre demográfico"

Hacia fines del siglo XVII, era notoria la desaparición de la población indígena, producida también, y en parte, por la aceleración del proceso de mestizaje.....En 1695 se denunció al rey la escasez de brazos, es decir, de trabajadores.....por haberse consumido los indios.....en los campos, lo cual había acarreado el decaimiento de las haciendas del campo (.....). En 1779, se lleva a cabo el primer censo de población para el Obispado de Santiago el que para el corregimiento de Santiago da como resultado un 15,3% de población mestiza y un 13,43% de indígenas, lo que significa casi un 30% de población definida como no hispano-criolla.

Fuente: José Bengoa, La memoria olvidada. Historia de los pueblos indígenas de Chile. Mideplan, Cuadernos del Bicentenario, Santiago, 2004.

## **TRABAJEMOS**

- 1.-Describa qué cambios tuvo la conformación de la población indígena en el periodo.
- 2.- Aplica las nociones de tiempo histórico, trabajadas en la clase, a los aspectos relacionados con el desarrollo y consecuencias de la conquista. Para ello, debes elegir tres situaciones donde puedas aplicar estos conceptos explicando las razones de tu elección.
- 3.- Finalmente, señala que consecuencias de la Conquista y Colonización Española se mantienen hasta la actualidad. Fundamente brevemente tu respuesta.

## GUIA DE TRABAJO: DESGANO VITAL SUICIDIOS, EL CALVARIO PEHUENCHE

Fuente: [www.nacion.cl](http://www.nacion.cl) domingo 21 de noviembre de 2010| por Cristian Oposito

**Objetivo:** Establecer relaciones de continuidad y cambio en cuánto la relación indígenas españoles, pehuenches –chilenos y la disminución de la población

*“Un estudio realizado por un sicólogo y un médico para analizar la dolorosa tendencia, confirmó que las jóvenes son la población más afectada. Pese a que las cifras oficiales no dejan ver el problema, especialistas de la región llaman a poner atención en torno al fenómeno que enluta especialmente a las familias pehuenches.”*

Los mapuche-pehuenches, esos poco más de diez mil seres que viven principalmente en las altas zonas cordilleranas de los Andes chilenos, donde nace y comienza su largo viaje hacia Concepción el río Biobío, eran prácticamente desconocidos hasta la enorme controversia que se desató en la década de los 90 por la construcción de los enormes proyectos hidroeléctricos de Pangué y Ralco en sus territorios.

Los pehuenches parecen haber pasado nuevamente al olvido. De hecho, la actual construcción de una nueva megacentral hidroeléctrica, la Central Angostura de Colbún, en la confluencia de los ríos Huequecura y Biobío - entrada del antiguo territorio ancestral pehuenche-, ha pasado prácticamente inadvertida.

A ellos la vida recientemente les ha deparado paisajes muy distintos. Por un lado está Berta Quintremán, símbolo junto a otro puñado de mujeres pehuenches, de la resistencia a los proyectos hidroeléctricos. Contadas con los dedos de la mano, si es que tantas, deben ser las personas que pueden acercarse a La Moneda y juntarse con un Presidente de Chile sin tener cita previa. Eso fue precisamente lo que logró hacer la señora Berta Quintremán cuando fue a Santiago a reclamar por la falta de agua en el fundo que le había permutado Endesa. A la entrada de La Moneda se encontró a boca de jarro con Ricardo Lagos regresando a pie a palacio. Lejos de ser arrestada, terminó siendo invitada a tomarse un cafecito con el Presidente para conversar. Qué distinto al viaje que realizara aquel desconocido comunero de la comunidad Pehuenche de Callaqui quien, hace un par de años, con secuelas neurológicas por un anterior intento fallido de suicidio, decidiera hacer el viaje final para

acabar de una vez con su vida tirándose al fondo de un pozo negro, adonde fueran encontrados sus restos.

Parece ser que para la mayoría de los pehuenches se está cumpliendo el desastre anunciado por aquéllos Pehuenches y chilenos, grupos ciudadanos y sectores de gobierno- que desde principios de los '90 cuestionaban los proyectos hidroeléctricos, alertando que podrían significar un golpe mortal a la biodiversidad de la zona y a la existencia del pueblo pehuenche. Y lo que es aun más trágico; están muriendo por sus propias manos.

Por lo menos desde mediados de esta década, la principal causa de muerte en el Alto Biobío son las lesiones autoinfligidas, es decir, el suicidio. Las altísimas tasas han llegado a casi triplicar el promedio nacional. Las cifras son incompletas y difíciles de conseguir -incluso parecen a veces ser ocultadas o minimizados a propósito-, pero lo claro es que la enorme incidencia de suicidios entre los pehuenches se mantiene en niveles elevadísimos y no muestra señales de disminuir.

### **El documento incriminatorio**

La primera constatación oficial del altísimo nivel de autoeliminación de los pehuenches la dio el hospital de Santa Bárbara por casualidad. Allí, un monitor de computador mostraba por las cifras de mortalidad de la recientemente constituida comuna de Alto Biobío, sector creado como parte del acuerdo entre el gobierno de Ricardo Lagos y las cuatro familias pehuenches que se resistían a permutar sus tierras para la construcción de la central Ralco y que terminaron negociando un acuerdo avalados por la Organización de Estados Americanos, OEA.

En el documento, con el logo del gobierno de Chile y la identificación de la Unidad de Bioestadística del Servicio de Salud Biobío, cuyo título es "Mortalidad por 20 primeras causas de defunción, Comuna Alto Biobío, Año 2007", aparece -como la principal causa de muerte de ese año- las "lesiones autoinfligidas por ahorcamiento, estrangulamiento o sofocación en la vivienda". En otras palabras, el suicidio como principal causa de muerte entre los Pehuenches del Alto Biobío.

Luego de ruegos varios, logramos obtener una copia del documento (*ver imagen al final del artículo*). Al examinar las cifras con detención, se aprecia que curiosamente las tasas de suicidio están desagregadas entre aquellas

autoinfligidas dentro de la vivienda y otras en "lugar no especificado". Si bien esto parece corresponder a categorías usadas internacionalmente, es muy distinto hablar de cuatro casos entre 36, lo que equivale a una tasa de 42.63 por cada 100 mil habitantes, a seis casos entre 36, lo que equivaldría a una tasa 50% más alta.

Es más, las cifras oficiales nacionales entregadas por el Ministerio de Salud mencionan sólo cuatro casos de suicidio para ese año en el Alto Biobío, a pesar de que las cifras recopiladas en la localidad son substancialmente mayores. Pero incluso con esa diferencia, las cifras del Ministerio de Salud muestran un incremento en el número de suicidios para el año siguiente 2008, a cinco casos.

Ese es el último año disponible oficialmente de manera completa, ya que la cifra de dos suicidios para el año 2009, entregada inicialmente por teléfono por el encargado de Bioestadística del Servicio de Salud de Los Ángeles, se supo posteriormente era una cifra provisoria e incompleta. No se puede tener acceso a otras fechas del documento de las principales causas de mortalidad de la comuna cordillerana.

Pero a pesar de las dificultades en recopilar estadísticas completas y certeras -y posteriormente tener acceso a ellas- las autoridades han tenido que reconocer el grave problema e intentar implementar acciones para solucionarlo, aunque al parecer no se ha logrado variar la preocupante tendencia.

Un documento interno al que tuvo acceso LNB reconoce el alto nivel de intentos de suicidio en la zona pehuenche y se señala sorpresa por la efectividad de los métodos utilizados para quitarse la vida. Propone, finalmente, centrar las acciones de prevención en la población joven del Liceo de Ralco.

### **Eficientes para matarse**

El estudio llevado a cabo por el doctor Nelson Inzulza y el psicólogo Álvaro Basualto se llama "Intentos de suicidio en Alto Biobío 2006-2007" y en él se señala que "en los meses de enero y febrero del año 2007, ocurrieron varios casos de intentos de suicidio en la comuna, provocando la preocupación de la población y autoridades de salud", lo que habría llevado a hacer el estudio. Curiosamente, se dice que las autoridades reconocen "las muertes por accidentes y envenenamientos como una de las principales causas de

fallecimientos en el territorio", cuando es el suicidio, o sea, las lesiones "autoinfligidas" las acusantes.

Constata el estudio que entre el 1 de enero de 2006 y el 31 de marzo de 2007 "22 personas intentaron acabar con sus vidas" y que siete personas lo lograron, lo que equivaldría a 32% de los intentos.

"Es preocupante que la prevalencia de intentos de suicidio obtenida en la comuna sea mayor que la media nacional, pero aun más preocupante es la elevada letalidad que alcanza esta causa, lo que podría explicarse debido a que los métodos más frecuentemente utilizados son de alta efectividad a la hora de quitarse la vida (ahorcamiento)" continúa el estudio, sin especificar que la tasa de suicidio fue, para el caso del 2007, casi cuatro veces mayor que la media nacional.

Ese año, la tasa del Alto Biobío, según las cifras entregadas por el Ministerio en Santiago fue de 42,64 por cada cien mil habitantes, comparada con una tasa nacional de 11,6 por cada cien mil habitantes. Habría que recordar además que la cifra de suicidios del Alto Biobío para ese año 2007 es 50% menor que las cifras que se reconocen localmente, según el documento al que se tuvo acceso.

En el estudio encargado a los profesionales de la salud se habla de siete personas fallecidas entre el año 2006 y marzo del 2007, pero esa cifra podría ser aún mayor.

Según la publicación pehuenche "Kume Rakiduum" de marzo del 2007, sólo entre noviembre del 2006 y enero del 2007 y sólo en una comunidad, la de Butalebún, se quitaron la vida Clemencia Pereira Vita de 78 años, Alberto Rebolledo Manquepi de 18, Gabriel Paine Manquepi de 22 años y Humberto Pereira Manquepi de 17 años, Tres de estas personas menores de 20 años. Lo que coincide con lo que señala el estudio encargado a los profesionales de salud, que indica que "el grupo con más intentos suicidas va de entre los 11 a 20 años, con ocho intentos (36%)".

Curiosamente, uno de los lugares que fue identificado como primordial para la prevención fue el Liceo de Ralco, cuyo rimbombante nombre es "Liceo Técnico-Profesional Intercultural Bilingüe Ralco".

"Es importante destacar la alta frecuencia y letalidad en jóvenes del Liceo de Ralco, lo que hace pensar que este grupo es de alta vulnerabilidad debido al enorme choque cultural que deben enfrentar al salir de su comunidad,

alejarse de su familia, amigos y tradiciones, e insertarse en un grupo en que la información "occidental" entregada por los medios de comunicación y la nueva forma de vida que se les presenta crea un profundo conflicto de identidad sobre su origen y forma de vida tradicional", dice el informe elaborado por los médicos.

El liceo fue financiado conjuntamente por el gobierno y la empresa Endesa, como compensación por los impactos de la represa Ralco y luego de fuertes movilizaciones y bloqueos de caminos ocurridos el año 1998.

Según Claudio González, sociólogo, profesor titular de la Universidad de Concepción y doctor en Estudios Internacionales de la Universidad de Denver, el impacto de la construcción de las represas en la zona ha significado un grave quiebre y uno de los principales motivos, junto al alcoholismo, detrás de la alta tasa de suicidios.

"El impacto ha sido descomunal y les está pasando la cuenta", reflexiona González. "Llegaron más de dos mil trabajadores a la zona. Ellos tuvieron los peores trabajos, si los tenían. Cambió toda la morfología del Alto Biobío. Muy rápido y violento el cambio", dice el profesor.

Entre sus investigaciones recientes están dos proyectos Fondecyt en que estudió la situación de las cerca de 100 familias relocalizadas por el proyecto Ralco.

"Ellos están aún peor. Perdieron la conexión, perdieron todas las tradiciones", señala el profesor penquista.

Pero el impacto ha sido generalizado en las comunidades, tanto en las relocalizadas como en las que siguen en su territorio tradicional. Un impactante recordatorio son las palabras pronunciadas por Humberto Pereira Manquepi, entonces de 16 años, cuando en noviembre de 2005 asistiera al centro Canelo de Nos al Coloquio Intercultural Epu Rume Kimun-Trawun.

Sus palabras quedaron grabadas en un libro publicado tras el evento: "Los pehuenche pedimos que se desarrolle la educación intercultural bilingüe, porque la educación chilena no tiene identidad. Nos preparan para ser gringos o chinos... La interculturalidad no la entienden. Piensan que es un conflicto, pero no lo es. Es una relación entre dos o más culturas. Nosotros exigimos que nos respeten nuestro idioma, vestimenta y realidades culturales. El desarrollo de la educación de nuestro pueblo requiere reconocimiento de lo que somos. Por eso debemos exigir al gobierno un reconocimiento como pueblo,

constitucionalmente, no como minoría étnica, sino como nacionalidad indígena".

Eso decía Humberto, estudiante del Liceo de Ralco en noviembre de 2005. Un año después, el 14 de noviembre de 2006 no tuvo fuerzas para seguir exigiendo sus derechos. Se quitó la vida en un alejado predio de la zona central, adonde había ido a trabajar de temporero.

### **¿Ha mejorado la situación?**

El estudio interno al que tuvimos acceso señalaba que "las acciones preventivas deben focalizarse especialmente en la población joven y adulto joven del Liceo de Ralco, de las comunidades de Ralco, Butalelbum y Cauñicú, varones y con intentos de suicidio previo.

No hemos tenido acceso a las cifras oficiales más recientes, pero según un alto funcionario de la Municipalidad del Alto Biobío la tasa de suicidios continúa siendo "altísima". Sólo en una comunidad, la de Callaqui (a la entrada del Alto Biobío, donde hay actualmente diez comunidades) hubo casi una docena de suicidios en un año.

Quizás la clave del cambio en la situación son los propios pehuenches. Lo decía José María Pereira, padre de Humberto: "Mis lágrimas y el espíritu encontrarán su consuelo cuando mi pueblo Mapuche-Pewenche encuentre su propia identidad y sea orgulloso por lo que es... que unidos podamos ser autónomos y que nosotros mismos autodeterminemos lo que es nuestro propio desarrollo como pueblo libre y sin contaminación político-partidaria ni religiosa".

  
**GOBIERNO DE CHILE**  
**MINISTERIO DE SALUD**  
**SERVICIO SALUD BÍO BÍO**  
 U. BIOESTADÍSTICA. - EU. MIBB.

**MORTALIDAD POR 20 PRIMERAS CAUSAS DE DEFUNCION,  
COMUNA ALTO BÍO BÍO, AÑO 2007**

CIE-10	CAUSAS DE DEFUNCION	NUMERO	TASA*	%
K700	Lesión autoinfling. por ahorcam. estrang, sofoc., en vivienda	4	42.63	11.11
P209	Hipoxia intrauterina, no especificada	3	31.97	8.33
I219	Infarto agudo del miocardio, sin otra especificación	3	31.97	8.33
X709	Lesión autoinfling. por ahorcam. estrang, sofoc., lugar no especific.	2	21.31	5.56
C169	TMM del estómago, parte no especificada	2	21.31	5.56
W780	Inhalación contenido gástrico en vivienda	2	21.31	5.56
W179	Otras caídas de un nivel a otro, lugar no especificado	2	21.31	5.56
W749	Ahogamiento y sumersión no especificada, lugar no especificado	1	10.65	2.78
A419	Septicemia, no especificada	1	10.65	2.78
K650	Peritonitis aguda	1	10.65	2.78
	Accidente de vehículo no especificado	1	10.65	2.78

Fuente: MINSAL, 2007

1. ¿Cómo relacionas lo leído con el fenómeno conocido como “desgano vital” que afecto a los indígenas nacionales y latinoamericanos a la llegada de los españoles en el s.XVI? ¿Qué relación de continuidad y cambio puedes establecer?

TUS REFLEXIONES

-----

-----

-----

-----

-----

-----

CLASE	TIEMPO	CONTENIDOS	APRENDIZAJES ESPERADOS	ACTIVIDADES	INDICADORES DE LOGRO	EVALUACIÓN
4	90 min.	Las formas de organización social y de representación de los pueblos indígenas y su articulación con la legislación española.	<p>Conocer las políticas que implementaron la Corona española y la Iglesia Católica hacia los pueblos indígenas.</p> <p>Integrar las Tics al proceso educativo</p>	<p><b>Inicio:</b> Activación de ideas y conocimientos previos.</p> <p>Para el desarrollo de la temporalidad se presenta a los alumnos 2 conceptos: continuidad y cambio, se reflexiona sobre ellos con aspectos cotidianos como por ejemplo el profesor puede señalar en qué se divertía con sus amigos en la edad de los alumnos (15 años) y en qué se divierten ellos hoy. Se extraen conclusiones.</p>	<p>Señala y explica la evangelización</p> <p>Señala las formas de trabajo indígena y leyes laborales.</p>	<p>Se realiza evaluación de trabajo en clases con pauta de cotejo trabajo en clases y rubrica de evaluación creación movie maker.</p>

				<p><b>Desarrollo:</b> Se pregunta a los alumnos si conocen algún tipo de ley laboral que tengan los trabajadores hoy, se realiza lluvia de ideas.</p> <p>Se presenta a los alumnos que esta facultad de derechos laborales no existía en Chile cuando los españoles impusieron el sistema de trabajo de la encomienda en nuestro país. Trabajo con guía "Condición jurídica y laboral de los indígenas"</p> <p>El curso se traslada al Laboratorio de computación para</p>		
--	--	--	--	--	--	--

				<p>realizar un movie maker, reunidos en parejas, con las formas de trabajo y legislación laboral indígena, además de investigar y presentar el papel evangelizador de la iglesia Católica y con qué formas de trabajo o reglamentación las podemos asociar hoy.</p> <p><b>Cierre:</b> Se presenta cada movie maker, se pregunta a los alumnos que fue lo más significativo que aprendieron hoy. (Se archiva trabajo de clases en portafolio)</p>		
--	--	--	--	--	--	--

## CONDICIÓN JURÍDICA Y LABORAL DE LOS INDÍGENAS

**Objetivo:** Conocer las políticas que implementaron la Corona española y la Iglesia Católica hacia los pueblos indígenas y las relacionan con las actuales instituciones laborales.



### *PRIMERA INSTITUCIÓN: LAS ENCOMIENDAS*

#### ANÁLISIS DE COMIC: ¿Qué situación se presenta en la imagen? ¿Existe hoy?

**Instrucciones:** Indaga en diversas fuentes de información de Internet los conceptos que se presentan a continuación y relaciónalos con instituciones o leyes laborales que actualmente cumplan una función similar. Posteriormente tu desarrollo preséntalo en un movie maker.

- 1.- Explique que fueron las tasas y analice por qué la tasa de Santillán fue la que más se aplicó. Hoy, a qué le podemos llamar tasas.
- 2.-Defina Encomienda y Mita, asócialo a lo que hoy son los turnos de trabajo de los trabajadores de la minería.
- 3.-Explique a qué le llamaron los españoles "guerra justa". ¿Es este concepto válido hoy?
- 4.-Explique los factores que llevaron a que se aboliera la encomienda. ¿Con qué objetivo se implementa hoy el Código del trabajo?
5. ¿Qué papel jugó la Iglesia Católica en ese proceso? ¿Cómo se relaciona la Iglesia hoy con los trabajadores?

Lea el siguiente documento y reflexionemos las preguntas que aparecen al final:

#### La Encomienda

Era pues la encomienda una merced que el rey hacía a un español para que cobrara, en su nombre, los tributos de los indígenas y como el indio era pobre y no tenía posibilidad de pagar en dinero tal tributo, debió pagarlo en trabajo. Así la encomienda que había nacido como tributo, se transformó a poco andar en una institución de servicio personal.

Fuente: Julio Retamal, La economía colonial, Editorial Salesiana, Santiago, 1981.

- 1.-A partir del texto y de lo investigado anteriormente identifique similitudes y diferencias entre la encomienda creada por la corona y la de servicio personal que existió en Chile.
- 2.-Explique por qué en Chile se aplicó la encomienda de servicio personal y no la otra.

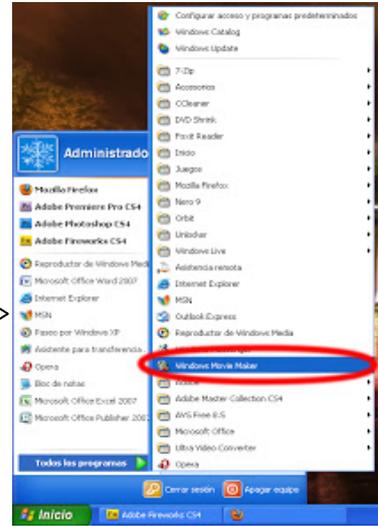
## GUIA DE APOYO

### ¿CÓMO CREAR UN MOVIE MAKER?

**Objetivo:** Integrar las Tics al proceso educativo.

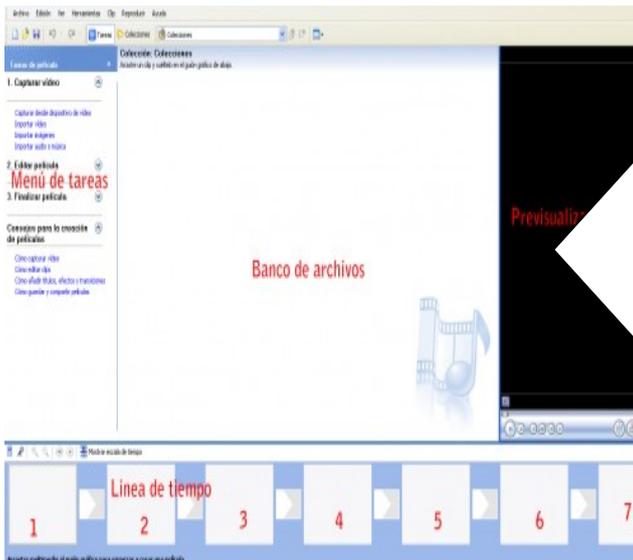
#### Paso #1

Para entrar a la herramienta movie maker vamos al botón de inicio, todos los programas y entramos a la opción Windows Movie Nacer.



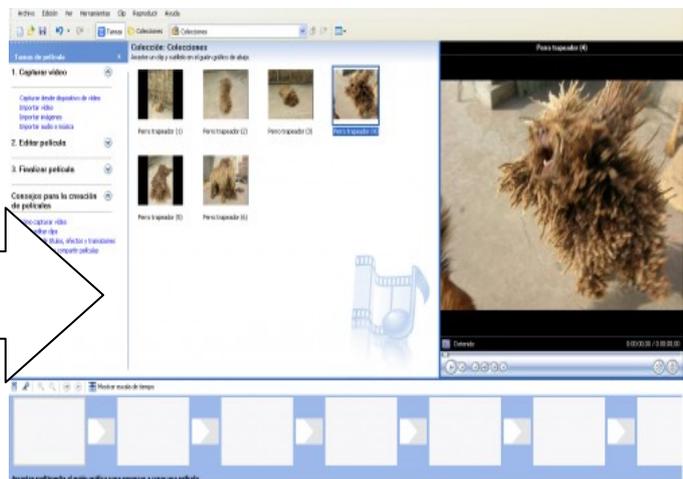
#### Paso #2

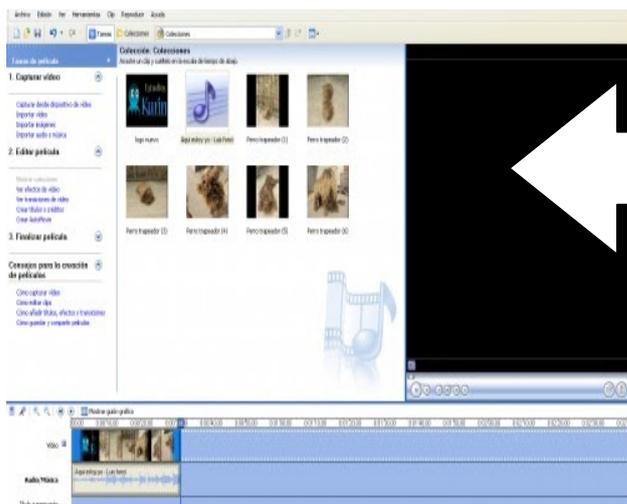
Cuando entramos a la herramienta, se presenta la pantalla principal con el menú, banco de archivos, la presentación y la línea de tiempo, aquí se puede iniciar a construir el video.



#### Paso #3

Para importar imágenes, videos, audio o música al proyecto se debe ir al menú a la opción Importar y elegir la opción que desea agregar.



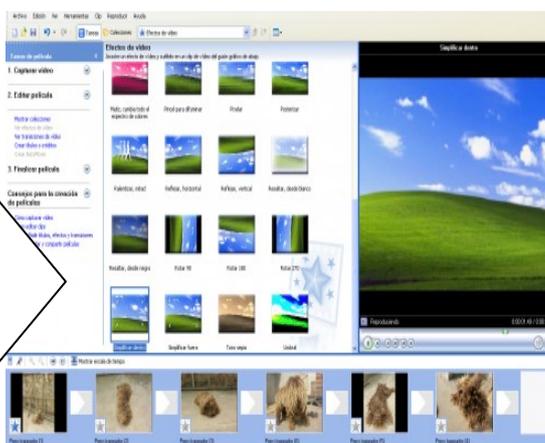


**Paso #4**

Para agregar las imágenes o videos a la línea de tiempo, se arrastra la opción que se desea hasta la parte de abajo donde se ubica esta línea.

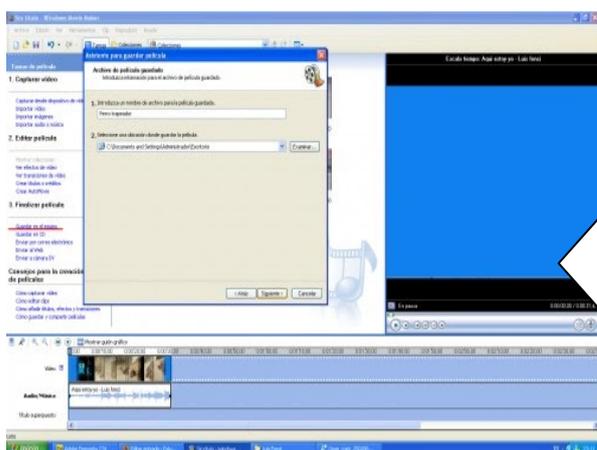
**Paso #5**

Luego que se tienen las imágenes, videos y música que desea en el proyecto sobre la línea de tiempo y desea agregar efectos a estos, debe ir al menú modificar, en esta opción puede ingresar efectos o transiciones, escoja la que desea y la arrastrela hasta la línea de tiempo.



**Paso #6**

Cuando ya está listo el proyecto, se debe convertir este en un video, lo que se debe hacer es ir al menú publicar en y elegir la opción en este equipo, aparece una ventana nueva donde se debe ir llenando la información que pide y dar en el botón siguiente hasta finalizar.



**PAUTA DE EVALUACIÓN MOVIE MAKER**

**Nombres:** ..... **Fecha:**.....

<b>CRITERIO</b>	<b>PUNTAJE</b>					
	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>FORMATO</b>						
1.- Video proporciona información de tipo textual, gráfica, auditiva.						
2.- Vídeo visualmente atractivo: contraste de colores, letra clara, títulos, subtítulos.						
3.-La información está libre de errores ortográficos y es legible.						
4.- Imágenes se relacionan coherentemente con la idea expuesta.						
5.- Funcionamiento expedito de video						
6.- Duración de video mín. - máx 3 minutos.						
<b>CONTENIDO</b>						
1.- La información del video es congruente con los contenidos asociados al tema de estudio.						
2.- El video permite al espectador extraer una enseñanza de lo expuesto.						
3. Contextualiza los temas relevantes de su presentación						
4.- Trabajo en clases						
<b>PUNTAJE</b>	/50					
<b>NOTA</b>						

0= No presenta 1=Insuficiente 2= Suficiente 3= Bueno 4= Muy Bueno 5= Excelente

CLASE	TIEMPO	CONTENIDOS	APRENDIZAJES ESPERADOS	ACTIVIDADES	INDICADORES DE LOGRO	EVALUACION
5	90 min.	Caracterización de las relaciones entre los indígenas y la corona en Chile: la resistencia indígena, la zona de frontera, la esclavitud en el siglo XVII y los parlamentos del siglo XVIII.	Caracteriza las relaciones entre los indígenas y la Corona española	<b>Inicio:</b> Activación de ideas y conocimientos previos. Se retoman los conceptos de continuidad y cambio, agregando el de multicausalidad con el objetivo de que los alumnos comprendan que los procesos históricos no ocurren al azar sino que son el resultado de una serie de factores que los condicionan y explican ¿Cómo hemos	Explica las etapas de la guerra de Arauco. Define el Parlamento. Explica la importancia de los Parlamentos como mecanismo de diálogo entre españoles e indígenas.	Evaluación de proceso en lo relativo al trabajo en clases, además de contestar guía observación documental y se archiva en portafolio.

				<p>avanzado en el tiempo? Se presenta a los estudiantes las características de resistencia que tuvieron los pueblos indígenas chilenos frente al avance de los españoles por el territorio nacional. Establecen las ideas síntesis de la Guerra de Arauco completando cuadro resumen, apoyados del texto escolar, se reflexiona en torno a la vigencia de la Guerra de Arauco hoy,</p>		
--	--	--	--	--	--	--

				<p>se escuchan la canción de Violera Parra "Arauco tiene una pena", reflexionamos en torno a la letra.</p> <p><b>Desarrollo:</b> observan video del programa "El mirador" titulado <i>PEHUENCHES</i>, en el cual se presenta parte de una cultura ancestral que, pese a los avatares de la historia, ha intentado sobrevivir y conservarse en una tierra en disputa y las razones que las han llevado a luchar contra</p>		
--	--	--	--	---	--	--

				<p>una de las mayores empresas transnacionales de Chile. (Responden guía de observación)</p> <p><a href="http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=187386">http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=187386</a></p> <p><b>Cierre:</b> Se dialoga sobre las características más relevantes de la guerra de Arauco contrastándolo con la opinión y el estado de lucha actual en el que se encuentran los Pehuenches.</p>		
--	--	--	--	--	--	--

**CUADRO SINTESIS GUERRA DE ARAUCO**

Esquema para completar sobre la Guerra de Arauco

<b>ETAPA</b>	<b>CARACTERÍSTICAS GENERALES</b>	<b>IMPULSOR DE LA ETAPA</b>	<b>ESCLAVITUD DE LOS INDIOS DE GUERRA</b>	<b>UN ACONTECIMIENTO HISTÓRICO DESTACABLE</b>	<b>COMO FUE SU DESARROLLO EN LOS SIGLOS XVI, XVII Y XVIII</b>
Guerra ofensiva					
Etapa defensiva					
Parlamentos					

Consecuencias de la Guerra de Arauco:

--

## GUIA OBSERVACIÓN EL MIRADOR “PEHUENCHES”

**Objetivo:** Comprenden que la resistencia indígena continua hasta nuestros días, antes la lucha era contra los españoles, hoy es contra los chilenos.

Los Pehuenche habitaban la zona centro sur, específicamente en la región cordillerana de la VII y IX regiones. Pero su perfil nómada los llevó incluso a habitar la XII Región. Es sabido que los Pehuenche en sus sucesivos andares atravesaban Los Andes a lo ancho, conociendo su existencia incluso en Buenos Aires, durante la época de la Colonia, donde se los llamaba “Indios Pampa”. Sin embargo, la organización de la nación obligó a las autoridades a tener un mayor control fronterizo, impidiendo de éste modo la libre circulación del pueblo Pehuenche.

El video está expresado en la vida de dos hermanas pehuenches públicamente conocidas por la férrea lucha que tuvieron frente a la implementación de la central hidroeléctrica Ralco, ellas son Berta y Nicolasa Quintremán.

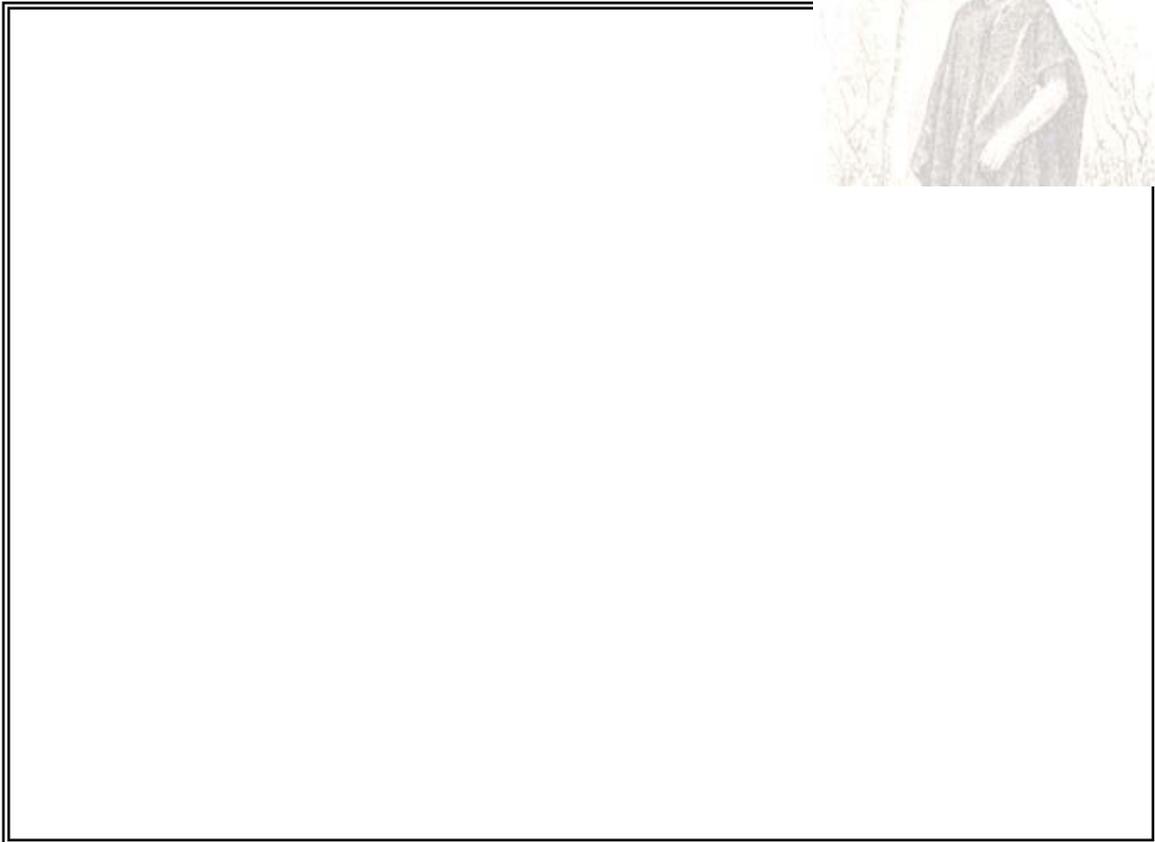


### PREGUNTAS GUIAS

1. ¿Qué significado tiene para las protagonistas del video la palabra *winka*? ¿Se utiliza como un término despreciativo o amigable? Fundamenta.
2. ¿Por qué crees que estos habitantes originarios evitan ser grabados por las cámaras de televisión? ¿Qué elementos culturales sostiene para esto?
3. ¿A qué circunstancias crees que se debe que las hermanas Quintremán preguntan e incluso evitan que entren sus tierras? ¿Por qué sucesos históricos crees que se gesta en ellas este temor?

4. ¿Cuál es la importancia que le atribuyen a la tierra los Pehuenches? ¿Por qué se resisten a dejar sus territorios? Establece un paralelo entre su situación con la tierra a la llegada de los españoles y cómo se presenta ésta hoy
5. ¿Cuál es el temor de los ancianos Pehuenches frente a la juventud de su misma etnia? ¿Qué análisis multicausal podemos establecer de esto?
6. En cuanto a su espiritualidad ¿Qué está pasando, según estás hermanas Pehuenches, con sus muertos? ¿Cuál es el ritual realizado para ir a visitar a los muertos? ¿Cuál es el “ritual” que realizar tu al ir a un cementerio?
7. Ahora que terminaste de ver este video ¿Cuál es tu impresión acerca de la realidad indígena actual? ¿Cómo puedes relacionar estas conclusiones con la Guerra de Arauco? ¿Crees que los parlamentos son los mecanismos adecuados para finalizar los enfrentamientos? ¿A qué organismos o instituciones actuales podemos comparar los parlamentos del siglo XVI?

#### DESARROLLO



CLASE	TIEMPO	CONTENIDO	APRENDIZAJES ESPERADOS	ACTIVIDADES	INDICADORES DE LOGRO	EVALUACION
6	90 min.	Evaluación de los parlamentos como una nueva forma de relación con los indígenas	Comprender y analizar los cambios y permanencias de las sociedades indígenas partir de la llegada de los españoles.	<p><b>Inicio:</b> Activación de ideas y conocimientos previos a través de observación video “Pehuenches recolectan piñones en Ralco” <a href="http://www.24horas.cl/regiones/biobio/pehuenches-recolectan-pinones-en-ralco-554943">http://www.24horas.cl/regiones/biobio/pehuenches-recolectan-pinones-en-ralco-554943</a></p> <p>A través de la presentación de ideas por parte de los alumnos se establece cuáles han sido los elementos de continuidad y cambio en lo relacionado a su principal actividad económica y de subsistencia que como vimos en la clase 1, incluso de ella se establece su nombre.</p> <p><b>Desarrollo:</b> Se divide al curso</p>	Explica la situación en que se encuentran los indígenas en la actualidad.	Evaluación de proceso a través de pauta de trabajo en clases.

			<p>en 5 grupos de trabajo para que realicen lectura reflexiva del artículo <b>CHILE: RALCO LE CAMBIÓ LA VIDA A LOS PEHUENCHES.</b></p> <p>Responde preguntas de reflexión.</p> <p><b>Cierre:</b> A través de un plenario un representante de cada grupo expone al resto de sus compañeros la reflexión que obtuvieron de la lectura.</p> <p>El/la docente actúa como mediador para generar puesta en común de opiniones. (Se archiva trabajo de clases en portafolio)</p>		
--	--	--	---	--	--

**GUIA DE TRABAJO GRUPAL (GRUPO 1)**  
**CHILE: RALCO LE CAMBIÓ LA VIDA A LOS PEHUENCHES**  
 Cómo se aprobó y qué pasó con los relocalizados.



F. FIGUEROA FAGANDINI [WWW.VEOVERDE.COM](http://WWW.VEOVERDE.COM)

El caso HidroAysén tiene un precursor evidente en la represa y central hidroeléctrica de Ralco, emplazada en el Alto Bio Bio, en la zona sur de Chile. Ese proyecto, autorizado en 1998 durante el gobierno de Eduardo Frei Ruiz-Tagle, e inaugurado durante la presidencia de Ricardo Lagos Escobar, es una de las centrales hidroeléctricas más importantes de Chile, aportando algo así como un 10% de la generación del Sistema Interconectado Central (SIC), equivalentes a más de 640MW. Con una caída de 175 metros, un volumen de 1.200 millones de m<sup>3</sup> de agua y una superficie inundada máxima de 3.467 hectáreas, es en términos de generación versus superficie una de las más eficientes del mundo, pero su construcción no estuvo libre de problemas. Cientos de familias de la etnia Pehuenche residentes en el lugar se opusieron a la central durante años y terminaron cediendo luego de una potente mezcla de presión de las autoridades y de compensaciones de Endesa, la empresa detrás del proyecto. A siete años de su entrada en funciones, Revista el Sábado publicó el 28 de mayo una radiografía acerca de las condiciones de vida que hoy tienen esas familias pehuenches. Les cambió la vida, pero no para mejor.

**DISCUTAMOS:**

1. ¿Cómo relacionas las presiones e imposiciones sufridas por los pehuenches por el gobierno y las empresas extranjeras con lo sucedido por los pueblos indígenas durante la imposición de las instituciones españolas en nuestro territorio?

## GUIA DE TRABAJO GRUPAL (GRUPO 2)

### La problemática Pehuenche en Ralco

Puede parecer oportunista reflotar el problema Pehuenche ahora que HidroAysén es tema contingente, pero creo que todos sabemos que una de las pocas maneras de no tropezar dos veces con la misma piedra es tener clara nuestra historia. La gente tiene mala memoria, no acostumbra recopilar ni releer material documentado hace años y cada vez que los pasan a llevar piensan que es la primera vez que les ocurre aunque -sin saber por qué- lo perciben como una sensación familiar. Eso tiene una explicación: el atropello de HidroAysén ya ocurrió en Ralco. Y fue peor, y lo pudieron hacer igual con la venia del ejecutivo.

Aunque la superficie inundada de Ralco es menor a la que contempla HidroAysén, la problemática de aquella central fue mucho más seria porque involucró no solamente consideraciones ambientales sino también étnicas. El lugar donde Endesa quería construir la central correspondía a las tierras del pueblo Pehuenche. En esa tierra no solamente recolectaban su sustento y tenían su morada, sino que ahí estaban sus lugares sagrados y sus cementerios ancestrales. La Ley 19.253, promulgada en 1993 bajo el gobierno de Patricio Aylwin y conocida como "Ley Indígena" establece en su artículo 13 que:

*"Las tierras a que se refiere el artículo precedente, por exigirlo el interés nacional, gozarán de la protección de esta ley y no podrán ser enajenadas, embargadas, gravadas, ni adquiridas por prescripción, salvo entre comunidades o personas indígenas de una misma etnia."*

Pero deja espacio para una salida conveniente, que permite permutar las tierras indígenas por otras de igual valor siempre que la permuta sea aprobada por la comunidad y la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI). En este caso, ENDESA adquirió los fundos El Barco, El Huachi y Santa Laura para ofrecerlos en permuta. Pusieron 20.000 hectáreas en la mesa para pedir 638 hectáreas a cambio, sosteniendo que eran tierras más fáciles de cultivar y con grandes bosques de araucarias. Lamentablemente para ellos, la mayor parte de las familias pehuenches se manifestaron contrarios a la permuta, y también estuvo en contra Mauricio Huenchulaf, director de la CONADI.

ENDESA aumentó la oferta limitándose no sólo a ofrecer más terrenos, sino grandes programas de asistencia, capacitación, apoyo psicológico, infraestructura, fuentes de trabajo, educación escolar, asesoría agrícola y por supuesto dejar una fortuna para el municipio por concepto de impuestos. Pero

los pehuenches no querían no porque no les conviniera. De hecho parecía convenirles muchísimo, pero no querían porque el pensamiento pehuenche es distinto al occidental. Para ellos **la tierra no le pertenece a una persona, sino que las personas, como conjunto, pertenecen a la tierra, que los acoge y alimenta**. Pedirle a los pehuenches que permutaran su tierra por otra y dejaran construir ahí un embalse es como si a usted, querido lector, le ofrecieran permutarle a su hijo por un niño más fuerte, más inteligente, rubio de ojos azules y trilingüe, porque a su hijo lo necesitan para hacer experimentos quirúrgicos. ¿No es una aberración? Tal como los hijos no son una posesión sino algo a lo que dedicamos nuestra vida, para los pehuenches fue un dilema ético y cultural tener que elegir entre el progreso y el bienestar de la mano de ENDESA y la austeridad tradicional de su tierra. Esa tierra donde, además, descansan sus antepasados y sobre la cual hoy hay 100 metros de agua, lo cual agrava la afrenta latente por cuanto para los pehuenches así como el agua que fluye simboliza la vida, las aguas estancadas (Pahuil) simbolizan putrefacción y malos espíritus.

Para inclinar la balanza, ENDESA ocupó el principio de "dividir para vencer". Levantó a líderes alternativos dentro de las comunidades, brindando todo su apoyo a los que empezaron a hablar a su favor. Muchos Loncos o jefes comunales empezaron a apoyar la idea porque vieron que era la manera de asegurar un mejor pasar para su gente, incluso a costa de abandonar unos terrenos con los cuales su cultura era consustancial.

El segundo escollo provenía de la CONADI y ahí ENDESA no tenía cómo sacar del camino a Mauricio Huenchulaf, pero el gobierno de Eduardo Frei se encargó de él, destituyéndolo de su cargo y reemplazándolo por alguien que apoyaba la permuta de tierras. La amistad entre Eduardo Frei y José Yuraszeck, en esa época presidente de ENDESA, pudo más que la ley del gobierno anterior. Un estudio del Instituto Libertad y Desarrollo deja en claro la visión de los privados sobre la CONADI:

*"Si las comunidades pehuenches tuvieran la libertad para negociar en forma individual, sin la intervención de la CONADI, es probable que el conflicto se hubiera solucionado más rápido y a un menor costo para ambas partes y hoy la central Ralco estaría en funcionamiento o bien se habría desechado su construcción en el lugar original."* Los comentarios sobran.

F. FIGUEROA FAGANDINI [www.veoverde.com](http://www.veoverde.com)

## DISCUTAMOS

1. Según lo visto en clases relacionado con las instituciones u organizamos creados para la protección de los indígenas durante el siglo XVII y las instituciones de protección actuales, a qué conclusiones de continuidad y cambio podemos llegar

## GUIA DE TRABAJO GRUPAL (GRUPO 3)

### La Problemática Ambiental

Junto con el problema de la Ley Indígena, que era muy visible, estaba el problema ambiental que pasó a segundo plano pero no por ser menos grave.

Si le contáramos al lector que la empresa presentó un informe incompleto, que carecía de la profundidad necesaria para ser evaluado seriamente, que no se hacía cargo o bien omitía la mayor parte de las consecuencias ambientales que tendría la construcción del embalse, que debió haber sido rechazado pero inexplicablemente, en cambio, recibió una segunda oportunidad en la forma de Addendum, y que a la larga terminó siendo aprobado en la Evaluación de Impacto Ambiental, algunos pensarán que nos referimos a HidroAysén. No, estimado lector. Lo mismo ocurrió con Ralco. Era 1996 y la CONAMA se disponía a entregar un informe rechazando el proyecto, el cual terminaba con las siguientes palabras:

*"Las deficiencias del estudio de impacto ambiental se traducen en que el proyecto no se hace cargo, ni siquiera ligeramente, de sus efectos más relevantes...lo que implica que no se cumplen los requisitos de aprobación que establece el artículo 16 de la ley de Bases del Medio Ambiente. Por lo tanto, el comité revisor recomienda el rechazo del proyecto presentado en el estudio de impacto ambiental Central Hidroeléctrica Ralco, de la empresa Endesa".*

La directora de CONAMA, Vivianne Blanlot, nunca llegó a firmar ese informe. Antes de la entrega se supo del rechazo y el gobierno central interceptó el informe ordenando dar una segunda oportunidad. Juan Pablo Orrego, director del Grupo de Acción por el Bio Bio comentó después:

*"Tuvimos llamados en julio del año pasado de funcionarios de la CONAMA llorando a mares por teléfono, por la humillación que habían sufrido al obligárseles a darle la pasada a Ralco, cuando la decisión técnica de todo el equipo más la evaluación de todos los servicios técnicos era el rechazo del proyecto. La CONAMA se doblegó ante la presión política del gobierno"*

Vivianne Blanlot dejó la dirección de la CONAMA poco después, pero volvió a trabajar en el gobierno cuando el año 2000 tomó la dirección de la Comisión Nacional de Energía.

¿Qué faltaba puntualmente en el informe EIA de Ralco? Según no menos de 20 estudios encargados por GABB, los problemas tenían 4 grandes aristas:

No se contemplaba la particularidad de la zona, siendo uno de los pocos lugares del planeta donde confluyen tres ecosistemas (norteño seco + austral lluvioso +

valle central). Esto implica que destruyendo ese punto de confluencia muchas especies tendrán dificultad para migrar a otro sector idóneo.

No se contemplaba que entre las mentadas especies había al menos 25 en peligro de extinción incluyendo el Cóndor, el Zorro Andino y el Quique (un mustélido acuático de agua dulce), cipreses y araucarias de alta montaña

No se medían las consecuencias de entubar 10 Km de río y secar el terreno sobre ellos, ni el hecho de interrumpir el flujo natural de sedimentos y nutrientes río abajo, ni el tránsito de especies en ambas direcciones

No se estudiaron las consecuencias geológicas de añadir 1.200 millones de toneladas de peso a la cuenca, lo cual puede desestabilizar las placas en la región y hacerla más vulnerable ante la eventualidad de erupciones volcánicas o terremotos.

Hubo una parte, además, en que se entremezclaron las medidas de mitigación ambiental con las de mitigación indígena. El fundo El Barco se compró a la familia Vial con la intención de reforestarlo a modo de compensación por los bosques sumergidos, pero en el camino se convirtió en el destino de la relocalización pehuenche. Al respecto, el estudio original no contemplaba que esa tierra se usara para cultivo, por lo que no se hizo un catastro intensivo de su idoneidad, excepto por una hijuela de menos de 1000 hectáreas. Sí se determinó que, a diferencia de Ralco Lepoy, las tierras de relocalización no podían cultivarse mediante secano, y eso constituía una dificultad para un pueblo que a lo largo de los siglos nunca ha utilizado técnicas de regadío, las cuales ahora tendrían que aprender.

F. FIGUEROA FAGANDINI [www.veoverde.com](http://www.veoverde.com)

**DISCUTAMOS:**

1. ¿Cuál es el impacto medioambiental que trae consigo la construcción de la represa Ralco?, cómo puedes relacionar este problema actual con la problemática sufrida por los indígenas a la llegada de los españoles en el aspecto ambiental?. Existe una relación hasta nuestros días.

## GUIA DE TRABAJO GRUPAL (GRUPO 4)

### Epílogo

No tenemos suficiente información como para pensar que la construcción de Ralco influyó en las consecuencias amplificadas del terremoto del 2010 en la Región del Bío Bío, por lo que el aspecto geológico quedará relegado a la incertidumbre quizá para siempre. Sí podemos observar en cambio qué ocurrió con las familias pehuenches relocalizadas, que son el centro del artículo de la revista El Sábado.

Para empezar, ENDESA se asesoró con sicólogos y antropólogos para la relocalización de Quepuca Ralco y Ralco Lepoy. El líder de ese equipo fue Leopoldo Bartolomé, antropólogo argentino con amplia experiencia en la relocalización de la etnia Yasiretá en Argentina, Paraguay y Uruguay. Nadie mencionó que los Yasiretá hoy viven en condiciones miserables.

Ciertamente, el fundo El Barco constituye una extensión de terreno mucho mayor que la que ocupaban las familias en Ralco Lepoy, y que en un programa de cuatro años que coincidió con el tiempo de construcción de la central, ENDESA condujo programas de capacitación y asistencia agrícola. Los terrenos de El Barco fueron fertilizados y arados, y los pehuenches conocieron la agricultura intensiva. Sin embargo los expertos advirtieron dos condiciones que se han ido materializando. Primero, que El Barco está sobre los 1000 metros sobre el nivel del mar, a diferencia de Ralco Lepoy que estaba a 600 metros.

La diferencia de altura cambia el comportamiento de los cultivos, y para los pehuenches, con las técnicas que manejan, es muy complejo. Segundo, el subsuelo de El Barco es de origen volcánico (cenizas provenientes de los volcanes Callaqui y Copahue). La capa vegetal es delgada y frágil, por lo que incluso con técnicas modernas de fertilización se agotará el suelo fértil en pocos años, generando la desertificación de la zona. Adicionalmente, cada año caen 4 metros de nieve en el lugar, por lo que la gente queda aislada e imposibilitada de hacer cualquier actividad productiva. En palabras de José Millanao, de la comunidad El Barco:

*"Nosotros antes teníamos una o dos hectáreas de tierra allá abajo en Lepoy. Apenas nos alcanzaba para criar algunas aves, animalitos y hacer huerta... Acá Endesa nos paso veinte hectáreas promedio. Todos lo vimos como un avance ya que acá podríamos criar más animales, sembrar y mejorar nuestra situación. Sin embargo, hoy estamos casi peor que antes. Los animales se nos mueren en invierno, los mata la nieve cuando se accidentan en las quebradas o se acaba el pasto y no hay forraje... Ahora los estamos vendiendo casi todos, para poder*

*comprar mercaderías o para pagar las deudas que tenemos con la propia Endesa”*

Justamente respecto a la desertificación, uno de los problemas de las tierras permutadas es la falta de agua. A Berta Quintremán (en la foto), una de las dos hermanas símbolo de la resistencia pehuenche, le dieron un terreno sin agua. Ella a esa altura ya era una especie de celebridad y no se amilanó para tomar un bus a Santiago e ir a reclamarle al presidente Ricardo Lagos, quien no pudo menos que atenderla en persona en La Moneda. Cabe preguntarse si otras familias tuvieron problemas similares y si los recibieron con un café en La Moneda para solucionarlo.

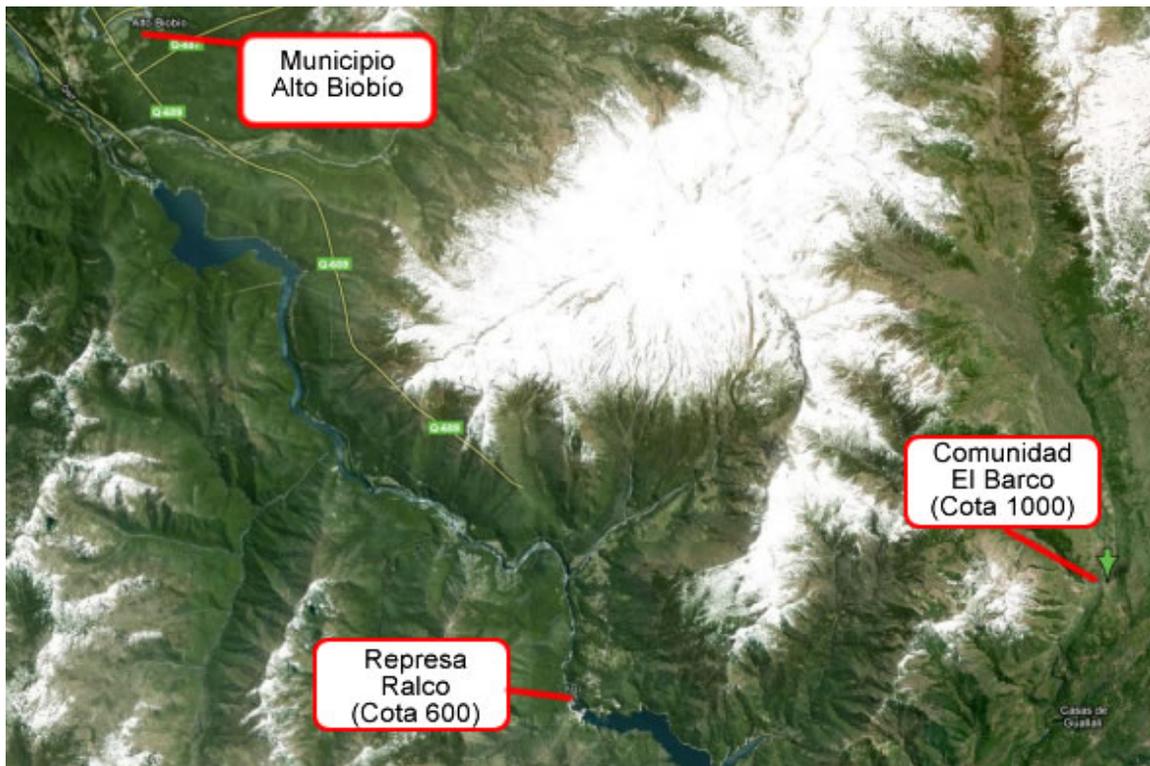


Por otro lado está el tema infraestructura. ENDESA llevó a algunos líderes comunales a visitar poblados de indígenas relocalizados en Argentina, en donde pudieron apreciar en vivo y en directo cómo era tener caminos pavimentados, agua potable, alcantarillado, luz eléctrica, TV satelital y teléfono. Eso y más les ofreció ENDESA a los pehuenches, incluyendo un cementerio y un jardín infantil con equipamiento completo. ENDESA cumplió con ambos, pero el cementerio nunca ha sido utilizado (los pehuenches prefieren cargar sus muertos a Ralco Lepoy) y el jardín está cercado por una alambrada. Nadie sabe cuándo podrá operar. Daniel Salamanca, administrador municipal, dijo a El Sábado

*"No estamos en condiciones de que ellos ofrezcan infraestructura y no asuman el gasto de la operación"*

Ese gasto sería de unos 24 millones anuales, que la municipalidad no tiene. ¿Pero cómo, si Ralco deja una fortuna en impuestos? En realidad Ralco se las arregló para tributar en otra comuna, donde está su sala de máquinas. En Alto BioBio pagan 1.2M de pesos de impuestos al año, lo cual no alcanza ni para un mes de funcionamiento del jardín.

En cuanto al resto de la infraestructura, en El Barco no hay nada. No hay comercio, no hay oficinas municipales, no hay colegios ni consultorios. Hay un solo camino de ripio que los comunica con Ralco y un bus que hace el recorrido una vez al día. El tendido eléctrico sí lo puso ENDESA, pero como casi nadie tiene trabajo (el desempleo alcanza el 90%) y subsisten con una economía de trueque, un 40% de las familias tiene la luz cortada por no pago. Los que sí tienen electricidad pagan, de paso, la segunda tarifa más cara del país, **el kWh es un 67% más caro que en Santiago**. A continuación, un esquema que muestra la ubicación de la municipalidad, la represa y el poblado de El Barco.



Las promesas de capacitación, empleo, turismo y toda clase de apoyo funcionaron al principio, al menos durante los cuatro años que duró la obra. 350 pehuenches tuvieron trabajo en la construcción, pero hoy ninguno trabaja en la

central. Los programas de capacitación fueron impartidos, pero no hubo programas de emprendimiento y luego de la marcha subsidiada desapareció la demanda y no hay en qué usar las habilidades aprendidas (a menos que vayan a buscar trabajo a la ciudad, lo cual contradice todo el sentido de la relocalización) y el turismo, pese a que parecía prometedor los primeros dos años, también se extinguió al final de la obra. Por cierto, si uno visita Descubre BioBio, un sitio del Gobierno de Chile destinado a fomentar el turismo en la región, no es posible encontrar alojamiento en la comuna.

Y en cuanto al dinero en efectivo que recibieron varias familias, lamentablemente la mayor parte no fue bien invertido. ENDESA no tiene culpa de esto, pero es peligrosa la combinación que se produce cuando una persona cambia sus raíces y su identidad por dinero. Al final ese dinero termina utilizado en estímulos autodestructivos y no es raro que en este minuto la principal causa de muerte en la comuna de Alto BioBio sea el suicidio, y que sea la comuna con más suicidios per cápita en el país. En palabras de **Humberto Pereira Manquepi**, estudiante de 17 años del Liceo de Ralco:

*"Los pehuenche pedimos que se desarrolle la educación intercultural bilingüe, porque la educación chilena no tiene identidad. Nos preparan para ser gringos o chinos... La interculturalidad no la entienden. Piensan que es un conflicto, pero no lo es. Es una relación entre dos o más culturas. Nosotros exigimos que nos respeten nuestro idioma, vestimenta y realidades culturales. El desarrollo de la educación de nuestro pueblo requiere reconocimiento de lo que somos. Por eso debemos exigir al gobierno un reconocimiento como pueblo, constitucionalmente, no como minoría étnica, sino como nacionalidad indígena"*

Humberto se suicidó el año 2006, en un fundo lejano donde pasó sus últimos días trabajando como temporero.

F. FIGUEROA FAGANDINI [www.veoverde.com](http://www.veoverde.com)

### **DISCUTAMOS**

1. Por qué crees que la frase "peligrosa la combinación que se produce cuando una persona cambia sus raíces y su identidad por dinero" se traduce en la caída de la cultura pehuenche, ¿Cómo puedes relacionar este episodio con lo sucedido a la llegada de los españoles?

## GUIA DE TRABAJO GRUPAL (GRUPO 5)

### Conclusión

Sabemos que las características de HidroAysén son muy distintas a las de Ralco, por lo que las lecciones aprendidas sólo pueden remitirse a los aspectos que tienen en común. Puntualmente, a las promesas de mitigación que tienen en común. Resumiendo:

Tarifa eléctrica: aunque no se prometió nada en este sentido a la etnia pehuenche, hoy pagan un 67% más que en Santiago.

Fuentes de empleo: se prolongaron hasta que terminó la obra, luego despidieron a todos los lugareños.

Infraestructura: se construyó todo lo que se prometió, pero la empresa no se hace cargo de la operación ni el municipio puede costearla.

Turismo: los primeros dos años llegaron entre 2000 y 2500 turistas. Hoy sólo brindan alojamiento a los obreros que mantienen el camino.

Más plata para la comunidad: no se cumplió. Las empresas no necesariamente tributan en la comuna donde llevan a cabo las obras más traumáticas.

Indemnización para los relocalizados: se cumplió, pero el pueblo Pehuenche es hoy más pobre que antes, y tienen mayores tasas de alcoholismo y suicidios.

Más y mejores terrenos para el cultivo: hay versiones encontradas. Definitivamente es más tierra, pero muchos expertos sostienen que no permiten el autosustento del pueblo Pehuenche ni son explotables en forma permanente.

Pero la conclusión más importante, la lección más importante que podemos extraer de Ralco guarda relación con algo que mi mujer me dijo ayer: "Si hay tantas razones para no hacerlo, y tanta gente en contra, es imposible que lo hagan". Y yo le dije: "En Ralco había más razones para no hacerlo, no sólo ecológicas sino también étnicas. Y lo hicieron igual. Ahora van a hacer lo mismo".

Como la respuesta que más se escucha ante artículos como este es en forma de la pregunta "**¿Y qué alternativa sugieren?**" despediremos el artículo recordándole a los lectores que el tema que nos convoca es lo que ocurrió con los pehuenches, a quienes les tiene sin cuidado cómo las industrias resuelvan sus problemas de abastecimiento eléctrico.

F. FIGUEROA FAGANDINI [www.veoverde.com](http://www.veoverde.com)

### DISCUTAMOS:

1. ¿Cuál es el balance que pueden realizar de la llegada de los "extranjeros" a la zona indígena de Alto Bío Bío? ¿Cómo podemos relacionar este hecho con lo ocurrido con la llegada de los españoles en el siglo XVII?

CLASE	TIEMPO	CONTENIDO	APRENDIZAJES ESPERADOS	ACTIVIDADES	INDICADORES DE LOGRO	EVALUACION
7	90 min	Reflexión sobre la incidencia del mestizaje en la conformación de la sociedad chilena.	Reflexionar sobre el proceso de conformación de la identidad nacional y reconocen las influencias indígenas y españolas.	<p><b>Inicio:</b> Activación de ideas y conocimientos previos, se presenta a los estudiantes que a partir del siglo XVI y con mayor fuerza durante el siglo XVII (se pregunta a los alumnos a qué años corresponden dichos siglos para realizar el desarrollo de la temporalidad) se lleva cabo el proceso de “mestizaje”, a través de lluvia de ideas los estudiantes establecen una definición del concepto.</p> <p><b>Desarrollo:</b> Para contextualizar a los alumnos en la vida de los Pehuenches hoy se presenta el</p>	Aplica el concepto de mestizaje a su realidad actual.	<p>Evaluación de proceso del trabajo realizado en clases.</p> <p>Se entregan las pautas de evaluación.</p>

				<p>Reportaje de Meganoticias “Hijos de la nieve” <a href="http://www.youtube.com/watch?v=msC53YTU4sc">http://www.youtube.com/watch?v=msC53YTU4sc</a>, con el objetivo de interiorizarse en la conformación familiar y cultural de dicho pueblo. Se presenta a los estudiantes que se realizará una salida a “La Vega” de la ciudad donde trabajaremos con la tradición oral de los Pehuenches, a través de la técnica de la entrevista, ya que es aquí donde día a día los Pehuenches de Alto Bío Bío venden sus productos agrícolas. Para dicha actividad, reunidos en grupos de 4 integrantes deberán generar</p>	
--	--	--	--	---	--

				<p>una serie de preguntas que ellos quisieran saber de la cultura Pehuenche. La entrevista deberá ser grabada para ser presentada al resto de los compañeros. Se trabaja con guía “¿Cómo hacer una entrevista?”</p> <p><b>Cierre:</b> Revisión de entrevistas. El docente explica la importancia de la tradición oral para conocerlas culturas ancestrales, para ellos guía ciertas preguntas de los alumnos para que apunten al trabajo de la temporalidad y su mejor comprensión.</p>		
--	--	--	--	---	--	--

## PREPARANDO EL TRABAJO EN TERRENO LA TRADICIÓN ORAL: PASOS PARA ELABORAR UNA ENTREVISTA

**Objetivo:** Reflexionar sobre el proceso de conformación de la identidad nacional y reconocen las influencias indígenas y españolas.

Para no todas las sociedades o comunidades la escritura es de suma importancia, existen sociedades o comunidades donde la palabra es sagrada y la función de ésta, está en la cotidianidad afianzando no solo los lazos de comunicación sino de la identidad misma. La palabra se expresa en diversos términos como la tradición, la literatura oral, el testimonio, la oralidad, los archivos de la memoria y la misma historia oral, los cuales poco a poco se han ido incorporando al lenguaje de los estudios sociales contemporáneos. Pero habría que decir por obvio que parece, que la palabra es tan antigua, antes incluso que la escritura misma para conocer el pasado.

Para recabar el testimonio oral y plasmarlo para la posteridad trabajaremos la entrevista como forma de recoger información de una materia determinada, en este caso nuestro punto de estudio son los Pehuenches.



Para organizar de mejor forma la actividad te presentamos algunos consejos:

**1. Producción:** Comprende todos los pasos previos a la realización de la entrevista: elaborar una pauta de preguntas, reunir la información y los materiales necesarios para un resultado óptimo.

**2. Realización:** Durante la realización de la entrevista debes cumplir con las fórmulas de cortesía como el saludo, la presentación, el agradecimiento y la

despedida. Debes guiar la conversación y mostrar seguridad mediante el uso de preguntas breves, certeras y claras.

**3. Poner la entrevista por escrito:** No se trata sólo de transcribir las respuestas de tu entrevistado. La idea es que la persona que lea la entrevista sienta que estuvo presente en la conversación. Por esto es importante dar un contexto: donde se realizó la entrevista, contar si el entrevistado estaba contento, nervioso, relajado, etc. Puedes contar también como andaba vestido, etc. Todos los detalles que te parezcan interesantes. Cuando la redacción de la entrevista esté completa, le das el titular.

Ahora debes hacer una selección, recorte y rearmado de la conversación sostenida.

**4. Publicación de la entrevista:** Es la fase final; el medio de comunicación en el cual darás a conocer el contenido de la entrevista es un video.



Después de informarte de la estructura de una entrevista te invitamos a que realices la primera parte del proceso, establecer 15 preguntas a un Pehuenche con las características que sientas son las más relevantes para ahondar en los temas tratados

en clases. Como por ejemplo: ¿Siempre ha vendido los mismos productos?, ¿En qué trabajaban sus padres? ¿Usted fue a la Escuela? ¿Y sus hijos? ¿En qué le gustaría que trabajaran sus hijos? ¿Cómo vivió su niñez, cómo la vivieron sus hijos? ¿Existen tradiciones o “rituales” que antes se practicarán y hoy día no? ¿Por qué ocurre esto? ¿Se siente chileno?

Recuerda que para la realización de la entrevista deben llevar sus respuestas impresas además de un artefacto tecnológico para grabar la entrevista.

**¡A TRABAJAR!**



CLASE	TIEMPO	CONTENIDO	APRENDIZAJES ESPERADOS	ACTIVIDADES	INDICADORES DE LOGRO	EVALUACIÓN
8	90 min	Presencia de los pueblos indígenas en el Chile contemporáneo.	Evidencia personalmente los rasgos característicos de la cultura Pehuenche a través de la utilización de la técnica de la tradición oral.	<p><b>Inicio:</b> Establecidos en “La Vega” de la ciudad de Los Ángeles se revisa el material para trabajar (Cámara filmadora o su similar, entrevista impresa) y se explica que antes los Pehuenches también realizaban intercambio económico en la denominada “zona de frontera” y que hoy esa zona se centra completamente en la ciudad como tal.</p> <p><b>Desarrollo:</b> Divididos</p>	<p>Diferencia la influencia española de la indígena. Conoce a través de la oralidad la importancia de la cultura Pehuenche</p>	<p>Evaluación de proceso de trabajo en clases. Además la siguiente clase deberán presentar su entrevista al resto del curso.</p>

				<p>en grupos de cuatro integrantes recorren las dependencias de dicho punto comercial en búsqueda de Pehuenches para ser entrevistados.</p> <p><b>Cierre:</b> Se comenta a los estudiantes que antes la actividad comercial también traía consigo un intercambio cultural. En la actualidad, ¿Crees que este intercambio aún persiste? Reflexionamos.</p>		
--	--	--	--	---	--	--

**RUBRICA EVALUACIÓN TRABAJO EN CLASES**

Nombre ..... Fecha .....

<b>CATEGORÍA</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
Enfocándose al trabajo	Se mantiene enfocado en el trabajo que se necesita hacer. Muy autodirigido	La mayor parte del tiempo se enfoca en el trabajo que se necesita hacer. Otros miembros del grupo pueden contar con esta persona.	Algunas veces se enfoca en el trabajo que se necesita hacer. Otros miembros del grupo deben regañar, empujar y recordarle a esta persona que se mantenga enfocado.	Raramente se enfoca en el trabajo que se necesita hacer. Deja que otros hagan el trabajo.
Preparación	Trae el material necesario a clase y siempre está listo para trabajar	Casi siempre trae el material necesario a clase y está listo para trabajar.	Casi siempre trae el material necesario, pero algunas veces necesita instalarse y se pone a trabajar.	A menudo olvida el material necesario o no está listo para trabajar.
Uso del tiempo	El tiempo de la clase fue usado para trabajar en el proyecto. Las conversaciones no fueron perjudiciales sino enfocadas al trabajo.	El tiempo de la clase fue usado para trabajar en el proyecto la mayoría del tiempo. Las conversaciones no fueron perjudiciales sino enfocadas al trabajo.	El tiempo de la clase fue usado para trabajar en el proyecto la mayoría del tiempo, pero las conversaciones fueron perjudiciales o no se enfocaron en el trabajo.	El estudiante no usó tiempo de la clase para trabajar en el proyecto y/o fue altamente indisciplinado.
<b>TOTAL</b>				

CLASE	TIEMPO	CONTENIDO	APRENDIZAJES ESPERADOS	ACTIVIDADES	INDICADORES DE LOGRO	EVALUACION
9	90 min	Presencia de los pueblos indígenas en el Chile contemporáneo.	Comprenden y reflexionan sobre la realidad que bien los Pehuenches en la ciudad de Los Ángeles, establecen relaciones de continuidad y cambio.	<p><b>Inicio:</b> Se retoman los principales conceptos trabajados en las actividades anteriores, se aclaran dudas sobre su conceptualización para evitar posibles errores. Posteriormente se realiza retroalimentación de la experiencia vivida en la Salida pedagógica.</p> <p><b>Desarrollo:</b> Se presentan las entrevistas realiza por cada grupo de alumnos al resto del curso, además cada grupo deberá extraer el aprendizaje que le dejo</p>	Diferencia la influencia española de la indígena.	Evaluación sumativa, se les solicita a los alumnos sus portafolios trabajados durante toda la unidad más lo registros de la realización del movie maker y entrevista a un Pehuenche.

la entrevista.

**Cierre:** Los estudiantes guiados por el docente, sociabilizan los conceptos trabajados durante la unidad y construyen un mapa conceptual de ellos, incorporando elementos de continuidad y cambio, de causa-efecto y multicausalidad.

Los estudiantes manifiestan sus impresiones con respecto a las actividades realizadas durante la unidad.

<b>RUBRICA PARA EVALUAR TRABAJO EN ENTREVISTA</b>				
<b>CATEGORIA</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
<b>PREPARANDO LA ENTREVISTA</b>	El estudiante se presenta, explica porque quiere entrevistar a la persona y pide permiso para establecer una cita para la entrevista.	El estudiante se presenta y pide permiso para establecer una cita para la entrevista, pero necesita un recordatorio para que explique por qué quiere hacer la entrevista.	El estudiante pide permiso para establecer una cita para la entrevista, pero necesita recordatorios para presentarse y decir por qué quiere entrevistar a la persona.	El estudiante necesita ayuda en todos los aspectos de la preparación de una entrevista.
<b>PREPARACIÓN</b>	Antes de la entrevista, el estudiante prepara varias preguntas profundas y preguntas basadas en hechos	Antes de la entrevista, el estudiante prepara un par de preguntas profundas y varias preguntas basadas en hechos.	Antes de la entrevista, el estudiante prepara varias preguntas basadas en hechos.	El estudiante no prepara ninguna pregunta antes de la entrevista.
<b>CORTESÍA</b>	El estudiante nunca interrumpe o apresura a la persona entrevistada y le agradece el haber estado dispuesta a ser entrevistada.	El estudiante rara vez interrumpe o apresura a la persona entrevistada y le agradece el haber estado dispuesta a ser entrevistada.	El estudiante rara vez interrumpe o apresura a la persona entrevistada.	El estudiante interrumpe y apresura a la persona entrevistada varias veces.
<b>FORMATO Y EDICIÓN</b>	El estudiante edita y organiza la transcripción de una forma que significativamente mejora el flujo de información.	El estudiante edita y organiza la transcripción de una forma que mejora el flujo de información.	El estudiante edita y organiza la transcripción, pero el flujo de información no fue mejorado.	El estudiante no edita ni organiza la transcripción de la información.
<b>CONOCIMIENTO GANADO</b>	El estudiante puede con precisión contestar varias preguntas sobre la persona entrevistada y puede decir como esta entrevista se relaciona al material estudiado en clase.	El estudiante puede con precisión contestar algunas preguntas sobre la persona entrevistada y puede decir como esta entrevista se relaciona al material estudiado en clase.	El estudiante puede con precisión contestar algunas preguntas sobre la persona entrevistada.	El estudiante no puede con precisión contestar preguntas sobre la persona que entrevista.
<b>TOTAL</b>				

CRITERIO	RUBRICA EVALUACIÓN PORTAFOLIO DE TRABAJO			
	4	3	2	1
PORTADA	Incluye nombre del autor, Institución y curso. Incluye título en la portada. Considera fecha y lugar	Falta algún elemento en la presentación del trabajo	Faltan dos elementos en la Presentación del trabajo.	Carece de tres o más elementos para la correcta presentación del trabajo
OBJETIVO	El objetivo del portafolio es congruente con los contenidos de las lecciones o tareas del curso. El objetivo representa el aprendizaje obtenido y la razón por la cual se estructuran de esa forma las evidencias.	El objetivo del portafolio considera sólo parcialmente los contenidos estudiados.	El objetivo del portafolio no es congruente con los contenidos o lecciones estudiadas.	No tiene objetivo explícito
EVIDENCIAS	Incluye todos los tipos de evidencias: palabras clave, estrategias, resúmenes, mapas, etc.  Las evidencias demuestran los avances en los aprendizajes esperados.	Incluye al menos tres de los tipos de evidencias solicitadas.  No todas las evidencias demuestran claramente el avance de en los aprendizajes	Incluye sólo dos tipos de las evidencias solicitadas.  Solamente una evidencia demuestra el avance en los aprendizajes esperados.	Incluye sólo uno o ninguna de los tipos de evidencias solicitadas.  La evidencia presentada no demuestra avance en los aprendizajes.
ORGANIZACIÓN	Todos los documentos están correctamente presentados: Constan de encabezado, son claros, limpios, explicativo.	A los documentos les faltan algunos elementos de la presentación.	A los documentos les faltan más de dos elementos de presentación.	El documento solo tiene un elemento o ninguno de presentación.
ORTOGRAFIA	El portafolio de evidencias está elaborado sin errores ortográficos.	Hay hasta cinco errores ortográficos.	Hay de 6 a 10 errores ortográficos en el portafolio	Hay más de 10 errores ortográficos.
SUMAS				

## **VI. CONCLUSIONES**

El siguiente espacio es para recoger las conclusiones surgidas desde la investigación, siendo también el momento para reflexionar sobre los resultados obtenidos. Con el objetivo de proporcionar una lectura ordenada, hemos desarrollado nuestras reflexiones finales en función de apartados, organizados en torno a los siguientes temas:

- 6.1. Valoración de los resultados
- 6.2. Valoración de los instrumentos de investigación y la metodología empleada.
- 6.3. Precisiones a las preguntas iniciales y reflexiones finales
- 6.4. Propuesta didáctica
- 6.5. Proyecciones para futuras investigaciones

### **6.1. VALORACIÓN DE LOS RESULTADOS**

Del análisis que hemos efectuado sobre la enseñanza de la temporalidad podemos señalar que para la representación del tiempo histórico, se ha llegado a las siguientes conclusiones:

Creemos que con respecto a la enseñanza del tiempo histórico, existe una falencia al momento de escoger los modelos de representación de este concepto, pese a que casi todos los docentes señalan la necesidad de comprender el cambio y la causalidad, no se aprecia en ninguno de ellos la existencia de estrategias de enseñanza de la temporalidad, diseñado previamente, acorde a los contenidos u objetivos a abordar, y menos aún, una reflexión sobre las dificultades de aprendizaje que conlleva el desarrollo del tiempo histórico, no permitiendo así profundizar en la apropiación de conceptos temporales.

Existe, eso sí, abundancia de conceptos que buscan clarificar la multicausalidad en los procesos histórico, pero su enseñanza no se organiza de acuerdo con unos criterios precisos y este hecho provoca, en ocasiones, desequilibrios para entender la multicausalidad en dichos procesos. Creemos que, menos aún, se considera la realidad o los conocimientos previos de los alumnos,

ya que las estrategias que se utilizan en la enseñanza del tiempo histórico, se pueden ver como estrategias “tipo” mencionadas por todos los docentes (llámese análisis de fuentes o trabajo con líneas de tiempo)

Creemos que el logro de los aprendizajes esperados para la enseñanza del tiempo histórico presenta altibajos significativos, por lo que, suponemos que aquellos logros son más bien fruto del azar y la intuición de los docentes que de una organización consciente del tiempo histórico; a pesar de que los Programas de Estudio han pretendido introducir conceptos temporales y grados de dificultad más ajustados a la edad de los alumnos y al desarrollo cognitivo de esa etapa.

De este modo, queda en evidencia que la enseñanza del tiempo histórico no se ajusta a ningún criterio didáctico, debido a que no se aprecia una intensión previa por parte de los docentes, y las actividades propuestas por éstos para abordar la enseñanza del tiempo histórico, sino que obedece, más bien, a la intuición por enseñar el tiempo de forma ordenada y cronológica para que los alumnos sigan un hilo conductor.

Con respecto a las estrategias o recursos utilizados por los docentes para la representación del tiempo histórico, logramos detectar la presencia de múltiples actividades, pero, podemos ver que esta selección previa de las estrategias para abordar la enseñanza del tiempo histórico no está del todo clara, por lo que muchas veces lleva a que se pierda de vista los objetivos planteados por los Programas de Estudio y se abuse de la ordenación cronológica y del desarrollo de los conocimientos adquiridos a través de ejercicios convencionales (pregunta-respuesta), estrategias que estimulan la memorización más que la relación de procesos, situaciones simultáneas o la multicausalidad de la historia.

Debemos valorar también que hay actividades generales que están dirigidas a potenciar aprendizajes diversos por medio de recursos destinados a la ejercitación de los conocimientos, la simultaneidad, la síntesis y la investigación, como por ejemplo el análisis de fuentes, la observación de videos, la contextualización actual de la realidad de los pueblos originarios, etc. Pero, lo más habitual, es la ausencia de orientaciones destinadas a la comprensión del tiempo

histórico y la escasa insistencia en los aprendizajes que se pueden conseguir con su práctica.

## **6.2. LA VALORACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN Y LA METODOLOGÍA EMPLEADA**

La metodología que se utilizó para la realización de la investigación creemos que ha resultado adecuada porque al ser cualitativa se enfoca en la interpretación de los resultados recogidos, no de una forma rígida sino más bien, instando a la profundización de lo que piensan y declaran los sujetos de estudio.

A fin de evitar la multiplicidad de enfoques y la dispersión de apartados, se organizaron dos escenarios posibles: por un lado, los docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales; por otro, los alumnos de dicha asignatura para Segundo año Medio.

Llevamos a cabo una selección de los conceptos más representativos del tiempo histórico y para la comprobación de su presencia o no en la enseñanza del tiempo histórico, a fin de evitar una investigación sobre bases en exceso teóricas. Una vez definido el aparato conceptual, se han examinado las metodologías, estrategias y recursos utilizados por los docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en la enseñanza del tiempo histórico.

Una de las dificultades con que nos enfrentamos ha sido la delimitación del campo de experimentación del proceso de enseñanza-aprendizaje del tiempo histórico, pues no teníamos la certeza de enfocarnos en uno u otro concepto, pero finalmente establecimos que no existe aprendizaje sin enseñanza, y que ambos son inseparables para el tratamiento de este tema.

Finalmente el problema quedo resuelto estudiando no las actividades propiamente dichas sino los recursos que se emplean para cada una de ellas que es donde, en realidad, se concentran los conceptos de temporalidad. Un documento, un mapa, un ejercicio, etc., son recursos que se utilizan para trabajar los contenidos o las actividades generales y que, además, incluyen conceptos temporales. Lo interesante no era la actividad en sí sino los tipos de recursos y

preguntas que se formulan cada uno de los docentes para potenciar unos aprendizajes u otros.

Es por esto que nos centramos en la enseñanza del tiempo histórico sin desmedro del aprendizaje, y pudimos darnos cuenta que los docentes no siempre son conscientes de la finalidad de cada una de las actividades o estrategias utilizadas. Una vez establecidos los dos campos de análisis, los resultados, en nuestra opinión, han sido altamente positivos y han proporcionado informaciones de gran interés, a pesar de lo acotado de nuestra muestra, al trabajar el estudio de casos múltiples, pudimos desarrollar un análisis más profundo de la realidad estudiada.

### **6.3. PRECISIONES A LAS PREGUNTAS INICIALES Y REFLEXIONES FINALES**

Desde lo investigado y extraído de las entrevistas a alumnos y docentes, y apoyado de un análisis de lo presentado por las referencias bibliográficas, creemos imperante trabajar el concepto de tiempo histórico en nuestras praxis pedagógicas, lo cual, nos permitirá incorporar el o los procedimientos más adecuados en la conformación de nuevo conocimiento por parte de los educandos, no de forma lineal, como se ha venido haciendo hasta ahora, sino más bien, a través de la conciencia del tiempo, lo cual, está ligado a la idea del tiempo como trayectoria inherente a la vida del hombre en sociedad.

Entonces ¿Qué es el tiempo histórico? Lo que recopilamos y tomando en consideración todo lo descrito, podemos concluir desde una perspectiva Braudeliana (1953), que el tiempo histórico es un constructo mental y social que implica duraciones y ritmos a través de la triangulación tiempo, cambio, movimiento; en un espacio social de desarrollo múltiple afectando o posibilitando a una comunidad humana.

Con esto, debemos volver al punto principal de análisis que es nuestra gran pregunta: ¿Cómo se enseña el tiempo histórico? tratar de responder, no es una tarea tan difícil, solo es necesario generar una reflexión con los antecedentes que manejamos como educadores.

En términos absolutos, el tiempo histórico, es visto de forma métrica como tiempo cronológico y lineal de forma superficial –lo que es aún peor-, básica y sin ningún tipo de análisis crítico a su respecto, dejando de lado las duraciones del tiempo (corta, mediana y larga) y la presentación de una compleja simultaneidad de hechos en uno o múltiples espacios (Trepát y Comes, 1998).

Por otro lado, se nos abre una nueva pregunta, entonces, ¿Cómo se enseña el tiempo presente? Según lo recopilado, se enseña no tomando en cuenta el tiempo vivido por el alumnado, no considerando los ritmos propios de los adolescentes y sus experiencias, sino más bien, imponiendo nomenclaturas preestablecidas que mayoritariamente proviene de otras partes del mundo (Europa), esto hace que todo tipo de proceso histórico presentado a los alumnos sea totalmente descontextualizado a su modo de ver.

Otro punto de análisis, es la distribución de los contenidos del currículo nacional y su organización. Ejemplo de ello es que en Segundo año de Educación Media, se ha compactado al máximo la historia de Chile dando una presentación casi anecdótica de los Pueblos Originarios chilenos, mostrándolos descontextualizados de la realidad de América y más aún dejando a un lado procesos que ayudaban a comprender su temporalidad, ejemplo de esto es que en este nivel ya no se toca el tema del Poblamiento americano, lo que hace que los estudiantes tengan la duda de cómo llegaron estos pueblos al territorio nacional.

Con respecto a las preguntas que se formularon al inicio de la presente tesis, referidas a:

- ¿Qué conciben por tiempo histórico los profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de NM2, y cuáles son las estrategias didácticas que utilizan desarrollar este concepto con el fin de generar y promover aprendizajes significativos en la unidad “El legado colonial”, específicamente el tema de los pueblos prehispánicos chilenos?

- ¿Qué entienden por tiempo histórico, los alumnos de NM2 en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en la unidad “El legado colonial”, específicamente en el tema de los pueblos prehispánicos chilenos?

Hemos concluido que no hay un modelo de representación de la temporalidad preconcebido, aunque se pueden realizar algunos matices, la investigación ha demostrado que los docentes interpretan las indicaciones de los currículos oficiales con criterios dispares y desarrollan los conceptos temporales de forma desordenada a través de multitud de contenidos y recursos. Además, han evitado distribuir los conceptos en función de su importancia, dificultad y adecuación más convenientes para la edad y la categoría del tema y han obviado jerarquizar las dificultades que su aprendizaje genera entre los alumnos.

De la misma forma, los estudiantes, demuestran una gran confusión a la hora de lograr dar una explicación para el concepto de tiempo histórico, no es un concepto que les cause seguridad en sus respuestas. Así también comprobamos, como lo señala Pagès (1999) que los estudiantes confunden tiempo histórico con cronología o periodización.

La notable disparidad entre los conceptos desarrollados en los contenidos y los recursos didácticos que se ofrecen a la hora de trabajar el tiempo histórico en la práctica no se condicen, quizá debido a la falta de planificación general o a la dificultad que tienen los docentes para comprender estos conceptos y saberlos trasladar con precisión a los alumnos.

Creemos que la razón de estos fuertes desequilibrios es atribuible a la ausencia de una conceptualización previa del tiempo histórico y a una falta de comprensión por parte de los mismos docentes del concepto en sí, a su vez los docentes no conciben la verdadera dificultad de cada concepto y el modo de enseñarlo al alumno sin provocar alteraciones notorias.

Así también el poco aprovechamiento de los recursos didácticos que se ofrecen a los alumnos, hace que los aprendizajes para los alumnos sean poco

significativos, lo que lleva a pensar que los criterios pedagógicos están subordinados a la formación inicial de los docentes.

#### **6.4. PROPUESTA DIDÁCTICA**

Con las entrevistas realizadas, sumado a la indagación bibliográfica, tenemos la evidencia concreta de que los docentes no poseen razonamientos claros relacionados con la enseñanza de la temporalidad y que además no utilizan habitualmente modelos para graduar la introducción de los conceptos temporales en los contenidos y los recursos. Así, con el objeto de mejorar el nivel de representación temporal y los criterios didácticos que los desarrollan, hemos elaborado una propuesta didáctica para trabajar la temporalidad en los estudiantes de Segundo año Medio en la unidad “El Legado Colonial”

Esta propuesta didáctica, cuenta con recursos y actividades que potencian el tratamiento de la información de forma objetiva y orientan la enseñanza de la temporalidad. Decidimos desarrollar la temporalidad en la primera unidad de estudio presentada para Segundo Medio, pues establecimos que sería lo más dificultoso para los alumnos, comprender lo sucedido hace cientos de años antes de sus vidas. Además se ahondo en trabajar el tiempo histórico desde la realidad más cercana de los estudiantes, ya que esta primera unidad habla sobre los pueblos originarios chilenos, nosotros establecimos un trabajo paralelo a lo presentado por el Ministerio de Educación, trabajando la temporalidad con el pueblo Pehuenche.

#### **6.5. PROYECCIONES PARA FUTURAS INVESTIGACIONES**

Generalizar los resultados de esta investigación a todos los docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales resulta complejo, pero creemos que el muestreo realizado sirvió para analizar una realidad del actual sistema educativo y las conclusiones podrían extrapolarse con facilidad.

El tema de la temporalidad ha sido abordado principalmente por autores extranjeros, a nivel nacional son pocos los especialistas en este tema, es hora que demos soluciones a los problemas educacionales desde nuestra propia realidad.

Aun así, consideramos que las conclusiones expuestas en esta investigación son provisionales y condicionadas a revisiones posteriores que puedan realizar otros investigadores con impulsos renovados y planteamientos más ambiciosos.

Como futuras líneas de investigación creemos necesario hacer una revisión a la enseñanza del tiempo histórico desde la formación inicial de los egresados y estudiantes de pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, haciéndonos la pregunta, quizá orientadora, ¿Cuál es la responsabilidad de las Escuelas de Pedagogía en la formación de profesores con falencias conceptuales y procedimentales a la hora de enseñar el tiempo histórico a sus alumnos? ¿Cómo los académicos, que forman a los futuros docentes, toman en consideración esta dificultad de aprendizaje?

Otra línea de investigación pudiese ser el estudio y revisión de los textos escolares, entregados por el Ministerio de Educación, para determinar cómo es abordada la enseñanza del tiempo histórico. Debemos recordar, según el Equipo de seguimiento a la implementación curricular del MINEDUC (2004) el texto escolar es utilizado, por los docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales que imparten clases en Segundo Medio, en un 64,8% para el trabajo con gráficos, mapas y tablas estadísticas y un 60,2% trabaja los conceptos y definiciones, estos resultados sitúan al texto escolar de esta asignatura en una categoría de alto uso. De lo anterior, ¿Nos hemos detenido a pensar si los textos escolares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales desarrollan la temporalidad de la misma forma que es declarada a nivel curricular?

A su vez, también podríamos detenernos en investigar si lo que se declara en los Planes y Programas de Estudio es lo que realmente se puede desarrollar en el aula, ya que sabemos que los tiempos de trabajo para ciertos contenidos en la asignatura de Historia son muy acotados, pues se privilegian algunas asignaturas

o materias que serán evaluadas en un SIMCE o se traducirán en un puntaje PSU. ¿Serán 16 hrs pedagógicas adecuadas para tratar una unidad tan importante como lo es “El Legado Colonial”, que sienta las bases de nuestra identidad nacional?

Pero, en tanto llegan esos estudios, creemos que nuestras aportaciones y conclusiones podrían servir para observar desde otra perspectiva la realidad educativa en el área de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales y también, significar un aporte para mejorar la representación del tiempo histórico en las praxis pedagógicas.

## **VII. BIBLIOGRAFÍA**

### **7.1 REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS**

**ALMEYDA, L.; BRAVO, L.; VALLEDOR, L. (2013).** *Aprendizaje y Enseñanza del Tiempo Histórico* En MUÑOZ, I. y OSSANDÓN, L. *La Didáctica de la Historia y la formación de ciudadanos en el mundo actual*. Chile. Ediciones de Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos.

**AUSUBEL, D. (1983).** *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México. Ed. Trillas.

**BENJAM, P Y PAGÉS, J. (1997).** *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona. ICE/Horsori.

**BENGOA, J. (1985).** *Historia del pueblo Mapuche. Siglo XIX y XX*. Santiago. Ediciones Sur.

**BENGOA, J. (1992).** *Quinquen, 100 años de historia pehuenche*. Ediciones Chile América CESOC.

**BISQUERRA, R. (2009).** *Metodología de la Investigación educativa*. Madrid. Editorial La muralla.

**BLOCH, M. (1952).** *Introducción a la Historia*. México. Fondo de Cultura Económica.

**BRAUDEL, F. (1953).** *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II*. México. Fondo de Cultura Económica.

**CALVANI, A. (1988).** *Il bambino, il tempo, la storia. Florencia: La Nuova Italia* En TREPAT, C.; COMES, P. (1997): *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*, Barcelona, Editorial Graó.

**CARRETERO, M; ASENSIO, M. y POZO, J.I. (1989).** "La comprensión del tiempo histórico", En: M. CARRETERO, J.I. POZO Y M.ASENSIO. *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid. Aprendizaje Visor.

**CARRETERO, M (2003).** *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires. Edit. Amorrortu.

- DEL RINCÓN, D. Y OTROS (1995).** *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*, Madrid. Editorial Dykinson.
- FREIRE, P. (2005).** *Pedagogía del oprimido*. México. Ediciones Siglo Veintiuno
- GARCÍA, F. Y OTROS (1994).** *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid, Alianza Universidad.
- HEIDEGGER, M. (1971).** *Ser y Tiempo*. México. Fondo de Cultura Económica.
- KOSELLECK, R. (1993).** *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona. Editorial Paidós.
- KUHN, T. (1992):** *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. México. Fondo de Cultura Económica.
- LACOSTE, P. (1997).** *Sistema Pehuenche*. Mendoza. Universidad Nacional de Cuyo.
- LEÓN, L. (2001).** *Los Señores de la Cordillera de las pampas. Los pehuenches de Malalhue. 1770-1800*. Mendoza. Universidad de Congreso/Municipalidad de Malargüe.
- MOLINA, R. Y CORREA, M. (1998).** *Territorio y Comunidades Pehuenches del Alto Bío Bío*. Santiago. CONADI.
- NAMAKFOROOSH, M. (2000).** *Metodología de la Investigación*. México, Ediciones Limusa.
- PAGÉS, P. (1990).** *Introducción a la Historia, Epistemología, teoría, y problemas de método en los estudios históricos*. Barcelona. Editorial Barcanova.
- PAGÉS, J. (1997)** *El tiempo histórico. En Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona/Horsori.
- PAGÈS, J. y SANTIESTEBAN A. (1999)** La enseñanza del tiempo histórico, una propuesta para superar viejos problemas. En Un currículo de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué. La Rioja: Ed. Díada.
- PIAGET, J (1978).** *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*. México. Fondo de Cultura económica.

- POZO, J. (2010).** Teorías cognitivas del aprendizaje. Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid. Madrid. Ediciones Morata
- RODRIGUEZ, G.; GIL, J.; GARCÍA, E. (1996).** *Metodología de la Investigación cualitativa*. Málaga. Ediciones Aljibe.
- RÚÍZ O., J.I. (1996).** *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao. Ed. Deusto.
- SIERRA, M. (1992).** *Donde Todo es Altar. Mapuche, Gente de la Tierra*. Editorial Persona
- TREPAT, C. Y COMES, P. (1997).** *El tiempo en la didáctica de las ciencias sociales*. En *El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales*. Barcelona: Ed. Graó de Serveis Pedagògics.
- TREPAT, C. (1998).** *Procedimientos en Historia: un punto de vista didáctico*. Madrid. Ediciones Graó de Serveis Pedagògics.
- VIGOTSKY, L. (1988).** *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México. Editorial Crítica, Grupo de Editorial Grijalbo.
- VIGOTSKY, L. S. (1995).** *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós.
- VILLALOBOS, S. (1989).** *Los pehuenches en la vida fronteriza*. Santiago. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- ZAPATER, H. (1998).** *Aborígenes chilenos a través de cronistas y viajeros*. Santiago. Editorial Andrés Bello.

## 7.2 TESIS CONSULTADAS

- BLANCO, Á. (2007).** *La representación del tiempo histórico en los libros de texto de primero y segundo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona. España. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/download/articulo/2574641.pdf>
- MORA, M. (2009).** *Didáctica en el Aula y Discurso Pedagógico: Contribución a la Creación de Identidad Nacional, Memoria Histórica y Valoración del Patrimonio, Sector Historia y Ciencias Sociales, NM2*. Tesis para optar al grado de Magíster en Educación con mención en Gestión Curricular. Universidad del Bío Bío. Chillán,

Chile. Disponible en [http://cybertesis.ubiobio.cl/tesis/2009/mora\\_ml/html/index-frames.html](http://cybertesis.ubiobio.cl/tesis/2009/mora_ml/html/index-frames.html)

**NOVA, M. y NÚÑEZ, E. (2012).** *Contribución de la Historia Local al Fortalecimiento de la Identidad de Santa Clara: Una Propuesta Didáctica para Sexto año básico.* Tesis para optar al grado de Magíster en la Enseñanza de las Ciencias Sociales. Chillán. Chile.

**PÉREZ, E. (2008).** *El aprendizaje de la Historia como cambio representacional. El caso de la Revolución Mexicana.* Tesis para optar al grado de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior. Universidad Autónoma de México. Ciudad Universitaria. México. Disponible en [www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_05/ponencias/0223-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_05/ponencias/0223-F.pdf)

**SANTISTEBAN, A. (2005).** *Las representaciones y la enseñanza del tiempo histórico. Estudios de caso en formación inicial de maestros de primaria en Didáctica de las Ciencias Sociales.* Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. España. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2313288.pdf>

**VALDERA, G. (2010).** *¿Qué se ha investigado sobre la enseñanza y el aprendizaje de la noción de tiempo histórico en la educación primaria?* Trabajo para optar al grado de Máster en Investigación en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas. Universidad de Huelva. España. Disponible en [www.eduinnova.es/monografias2010/oct2010/tiempohistorico.pdf](http://www.eduinnova.es/monografias2010/oct2010/tiempohistorico.pdf)

### 7.3 REVISTAS ELECTRONICAS

**ARANGUREN, C.** *La ciencia histórica y su enseñanza: implicaciones en la sociedad y la cultura. Presente y Pasado.* [En línea] Revista de Historia. ISSN: 1316-1369. Año 13. N° 25. Enero-Junio, 2008. [Consulta: 15 de marzo de 2013] disponible en <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/26747/1/articulo5.pdf>

**CISTERNA, F. (2005).** *“Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa”* [En línea]. *Theoria*, Vol. 14 (1): 61-71, [Consulta: 12 de Noviembre de 2012] disponible en <http://ubiobio.cl/theoria/>

**FRAISSE, P (1967).** *Psychologie du temps.* [En línea] En PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A: La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria Cad. CEDES vol.30 no.82 Campinas Sept./Dec. 2010 ISSN 0101-3262 [Consulta: 20 de Mayo de 2012] disponible en [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622010000300002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622010000300002)

**HEIDEGGER, M. (S/F)** *“El concepto de tiempo en la Ciencia Histórica”* (Leipzig, 1916), Trad. De Elbio Caletti, tomado de: Heidegger, Martín. En castellano, [En línea] [Consulta: 12 de noviembre de 2012] disponible en <http://www13.brinkster.com/heidegger>.

**LIMA, L.; BONILLA, F. Y ARISTA, V (2010).** *La enseñanza de la Historia en la escuela mexicana* [En línea], Proyecto Clío 36. ISSN 1139-6237. [Consultada 20 de junio de 2013] disponible en <http://clio.rediris.es>

**MOLINA, R. (1995)** *“Modelos de enajenación de territorios indígenas y el proceso de ocupación Chilena del alto Bío Bío pehuenche”.* [En línea] *Pentukun*, N° 2, pp. 41-234. Temuco. [Consulta: 25 de Marzo de 2013] disponible en [http://www.serindigena.org/libros\\_digitales/cvhynt/v\\_i/1p/v1\\_pp\\_4\\_mapuche\\_c2\\_lo\\_s\\_pehuenches-5\\_.html](http://www.serindigena.org/libros_digitales/cvhynt/v_i/1p/v1_pp_4_mapuche_c2_lo_s_pehuenches-5_.html)

**PAGÈS, J. (1999).** *El tiempo histórico: ¿Qué sabemos sobre su enseñanza y su aprendizaje? Análisis y valoración de los resultados de algunas investigaciones.* [En línea]. En AAVV. Aspectos didácticos de Ciencias Sociales, 13. Zaragoza: ICE; Universidad de Zaragoza, p. 241-278. [Consulta: 09 de agosto de 2012] disponible en <http://www.cedes.unicamp.br>

**PAGÉS, J. (1999).** *Es necesario conectar los contenidos históricos con los problemas del presente. En problemas y retos en la enseñanza de la historia.* [En línea] En Novedades Educativas. No. 100. Barcelona, [Consulta: 12 de abril de 2013] disponible en <http://www.monografias.com/trabajos13/eltiemh/eltiemh.shtml>

**PAGÉS, J. Y SANTIESTEBAN, A (1999).** *La enseñanza del tiempo histórico: Una propuesta para superar viejos problemas en Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué* [En línea]/ coord. Por GARCÍA, T. 1999, ISBN 84-87118-78-X, págs. 187-208 [Consulta: 20 de septiembre de 2012] disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=564899>

**PAGÈS, J. (1989).** *Aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico.* En RODRÍGUEZ, J. (Ed.). *Enseñar historia. Nuevas propuestas.* [En línea] Barcelona: Laia; Cuadernos de Pedagogía, p. 107-138. [Consulta: 20 de mayo de 2013] disponible en <http://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/29/71/04investenaula.pdf>

**POPKEWITZ, T. (2007)** *Historia del currículum: una anotación breve en la historia* [En línea] En Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado, ISSN-e 1138-414X, Vol. 11, Nº 3. [Consulta: 12 de junio de 2013] disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev113ed.pdf>

**PRATS, J Y SANTACANA, J. (1998).** *Enseñar Historia y Geografía. Principios básicos Ciencias Sociales.* [En línea] En Enciclopedia General De La Educación. Barcelona: Océano Grupo Editorial, (Vol. 3) [Consulta: 20 de mayo de 2013] disponible en [http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=%20com\\_content&view=article&id=75:enseñar-historia-y-geografía-principios-básicos&catid=24:artículos-científicos&Itemid=118](http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=%20com_content&view=article&id=75:enseñar-historia-y-geografía-principios-básicos&catid=24:artículos-científicos&Itemid=118)

**REYES, J. (Ed.) (2012).** *Alto Bio Bio: hijos del Pewen* En Revista Ticket, cultura en movimiento Año 4 · No16 · Diciembre de 2012 · ISSN 0718-8269 [En línea] [Consulta: 12 de marzo de 2013] disponible en [www.revistaticket.cl](http://www.revistaticket.cl)

**RODRÍGUEZ, M. (2004).** *La Teoría del Aprendizaje Significativo.* Centro de Educación a Distancia. España [En línea] [Consulta: 12 de abril de 2013], disponible en <http://cmc.ihmc.us/papers/cmc2004-290.pdf>

**RUIZ TORRES, P (1994):** *El tiempo histórico* [En línea] En Eutopías. Documentos de Trabajo. Número 71. Universidad de Valencia. [Consulta: 10 de octubre de 2012] disponible en <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2574641.pdf>

**UGARTE, R. (1997).** *Los Pehuenches y el espacio reduccional*. [En línea] Revista de Geografía Norte Grande, 24: 175-181 [Consulta: 12 de julio de 2013] disponible en [www.geo.puc.cl/html/revista/pdf/RGNGN24/art20.pdf](http://www.geo.puc.cl/html/revista/pdf/RGNGN24/art20.pdf)

#### 7.4 PÁGINAS WEB

**DRYSDA, S. (2011).** *Los Pehuenches después de Ralco*. [En línea] [Consulta: 20 de mayo de 2013] disponible en [www.azkintuwe.org/20110528\\_002.htm](http://www.azkintuwe.org/20110528_002.htm)

**FERNÁNDEZ MUÑOZ, R. (1998):** *Nuevas Tecnologías, Educación y Sociedad*. En ACOSTA, R. La enseñanza del tiempo histórico y las nuevas tecnologías. Disponible en

[http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com\\_content&view=article&id=73:la-ensenanza-del-tiempo-historico-y-las-nuevas-tecnologias&catid=16:didactica-con-nuevas-tecnologias&Itemid=103](http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com_content&view=article&id=73:la-ensenanza-del-tiempo-historico-y-las-nuevas-tecnologias&catid=16:didactica-con-nuevas-tecnologias&Itemid=103)

**FIGUEROA, F.(2011)** *Chile: Ralco le cambió la vida a los pehuenches*, disponible en [www.veoverde.com](http://www.veoverde.com) (31 de mayo de 2011).

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2004).** *Equipo de Seguimiento a la Implementación Curricular*. Unidad de Curriculum y Evaluación. Disponible en [www7.uc.cl/sw\\_educ/educacion/grecia/plano/html/pdfs/linea\\_investigacion/Comunicacion\\_y\\_Lenguaje\\_ICL/ICL\\_033.pdf](http://www7.uc.cl/sw_educ/educacion/grecia/plano/html/pdfs/linea_investigacion/Comunicacion_y_Lenguaje_ICL/ICL_033.pdf)

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2005).** *Bases Curriculares Parvularia*. Disponible en

[http://curriculumenlinea.mineduc.cl/sphider/search.php?query&t\\_busca=1&results&search=1&dis=0&category=1](http://curriculumenlinea.mineduc.cl/sphider/search.php?query&t_busca=1&results&search=1&dis=0&category=1)

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2009).** *Formación General. Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Actualización curricular*. Disponible en [http://www.saladehistoria.com/sector\\_historia\\_geografia\\_y\\_ciencias\\_sociales\\_110\\_12010.pdf](http://www.saladehistoria.com/sector_historia_geografia_y_ciencias_sociales_110_12010.pdf)

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2009).** *Mapa de progreso del aprendizaje. Sector Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Mapa de Progreso de Sociedad en*

*Perspectiva Histórica.* Disponible en [http://www.ucu.edu.uy/Portals/0/Publico/Facultades/Ciencias%20Humanas/IEE/mapa\\_historia.pdf](http://www.ucu.edu.uy/Portals/0/Publico/Facultades/Ciencias%20Humanas/IEE/mapa_historia.pdf)

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2011).** *Programa de estudio segundo año medio Historia, Geografía y Ciencias Sociales.* Disponible en [http://www.mineduc.cl/index5\\_int.php?id\\_portal=47&id\\_contenido=17116&id\\_seccion=3264&c=10](http://www.mineduc.cl/index5_int.php?id_portal=47&id_contenido=17116&id_seccion=3264&c=10).

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2012).** *Bases Curriculares Educación Básica. Historia, Geografía y Ciencias Sociales.* Disponible en [http://curriculumenlinea.mineduc.cl/sphider/search.php?query&t\\_busca=1&results&search=1&dis=0&category=1](http://curriculumenlinea.mineduc.cl/sphider/search.php?query&t_busca=1&results&search=1&dis=0&category=1)

**OPAZO, C. (2010).** *Suicidios, El Calvario Pehuenche.* Disponible en [www.nacion.cl](http://www.nacion.cl) (domingo 21 de noviembre de 2010).