






Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

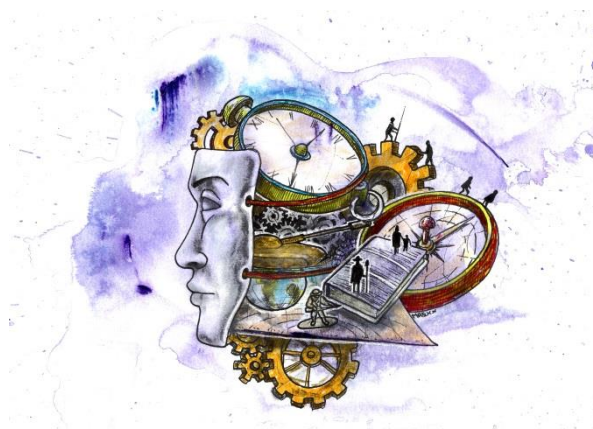
WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



Universitat Autònoma de Barcelona

Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, i de les Ciències Socials

Tesis Doctoral



Formación del Pensamiento Histórico en Estudiantes de Formación Inicial Docente.

Un estudio de casos en universidades chilenas.

Carolina Alejandra Chávez Preisler

Director y Tutor: Antoni Santisteban Fernández

Codirectora: Liliana Bravo Pemjean

Barcelona, 2020

Tesis financiada por una beca de doctorado en el extranjero de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) y su programa formación de capital humano avanzado.

En memoria de Jaime y de Joan.

Para Juan Pablo.

AGRADECIMIENTOS

Se suele pensar que una investigación doctoral es un trabajo en solitario. Conuerdo en que la redacción de la misma lo es. No obstante, todas las etapas que se han de seguir previamente para llegar al resultado final, son fruto de un gran entramado que no sería posible sin un trabajo colaborativo y solidario. De las muchas personas que colaboraron en que esta investigación sea posible quisiera agradecer a:

Joan Pagés Blanch quién fuera mi director en el trabajo final de máster y en la presente tesis doctoral hasta el mes de junio de 2020. Él con su inmensa generosidad personal y su invaluable trayectoria académica, se comprometió con este proyecto y me tendió la mano, no sólo para desarrollarlo, sino también para publicar en conjunto diversas aportaciones relacionadas con el Pensamiento Histórico. Su legado siempre guiará mi actuar. Gracias por todo y por tanto.

Liliana Bravo y Antoni Santisteban, directores de esta tesis doctoral. Ambos han leído reflexiva y críticamente la investigación. Sus ideas han sido fundamentales para mejorar y retroalimentar esta aportación.

Los y las docentes que trabajan actualmente en formación inicial y que colaboraron de diversas formas: siendo protagonistas de la investigación, facilitando el acceso a la recogida de información y/o participando de la validación del cuestionario. Gracias a: Andrés Sáez, Cristina Martínez, Francisco Escobar, Froilán Cubillos, Héctor Arancibia, Karen Alfaro, Leopoldo Tobar, Lucía Valencia, Mario González, Miguel Ángel Caro, Robinson Silva, Miguel Ángel Jara, Paulina Latapí y Sixtina Pinochet.

Los y las estudiantes de formación inicial que participaron de la presente investigación y en especial a quienes me permitieron acompañarlos a sus aulas o entrevistarlos en profundidad. Gracias a: Álvaro González, Claudia Abarca, Isaac Molina, Luis Díaz-Pinto, Magdalena Puentes, Mixsy Igor y Valeria Soto.

Quienes colaboraron en diversas tareas emergentes de la investigación. Gracias a Jorge Cheuquian y Pablo Preisler.

Mis compañeras(os) de doctorado, con quienes puede discutir y reflexionar sobre temas teóricos y metodológicos. Gracias: Belén Meneses, Daniela Cartes, Evelyn Ortega y Albert Izquierdo.

Todos y todas quienes han estado presentes en alguna etapa de mi formación académica y profesional. Gracias a: Lorena Vergara, Nelly Vilches, Claudio Rivera y Patrick Puigmal.

Mi familia. En especial, gracias: Juan Pablo Marcoleta, Jaime Chávez, María Fernanda Chávez, Fernando Schafer, María Elena Preisler, Walewska Hardessen, Carlos Marcoleta, Eliecer Gutiérrez y Marilor Sáez.

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN	
ABSTRAC.....	
RESUM.....	
INTRODUCCIÓN.....	18
PARTE I	25
PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	25
CAPÍTULO I	26
PRESENTACIÓN Y ANTECEDENTES DE LA INVESTGACIÓN.....	26
1. Problema de investigación	26
2. Justificación de la investigación.....	32
2. Preguntas de investigación	41
3. Supuestos.....	41
4. Objetivos de la investigación	42
PARTE II	43
FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	43
CAPÍTULO II.....	44
ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y FORMACIÓN INICIAL DOCENTE.....	44
1. Teoría socio-crítica y enseñanza de la historia.....	45
2. Formación inicial docente y tensiones relacionadas con la enseñanza de la historia y el desarrollo del Pensamiento Histórico.....	50
CAPÍTULO III.....	61
PENSAMIENTO HISTÓRICO.....	61
1. Corriente historiográfica desde la cual se posiciona la investigación	61
2. ¿Qué se entiende por Pensamiento Histórico en esta investigación?	62
3. Modelos del Pensamiento Histórico que han sido utilizados en la investigación	66
3.1. <i>Aportaciones de Seixas y Peck (2004), Seixas (2006; 2008) y Seixas y Morton (2013) que se consideran para esta investigación.</i>	67
3.2. <i>Aportaciones de Duquette (2011) que se consideran para esta investigación.</i>	68
3.3. <i>Aportaciones de Santisteban (2010) y Santisteban et al., (2010) que se consideran para esta investigación.</i>	69
3.4. <i>Aportaciones de Martineau (1999), Hassani (2005) y van Drie y van Boxtel (2008) que se consideran para esta investigación.</i>	71

3.5. Reflexiones finales sobre los modelos de Pensamiento Histórico.....	72
CAPÍTULO IV	75
PROPUESTA DE UN MODELO DE ENSEÑANZA DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO	75
1. Una propuesta para la enseñanza de la historia que promueva el Pensamiento Histórico	76
2. Dimensión Personal.....	80
2.1. Representaciones Sociales	83
2.2. Problemas de enseñanza y problemas de aprendizaje asociados a la dimensión personal.....	87
2.3. Indicadores de la dimensión personal.....	88
3. Dimensión metodológica.....	88
3.1. Método del historiador(a):	89
3.2. Representación de la Historia.....	92
3.3. Problemas de enseñanza y problemas de aprendizaje asociados a la dimensión metodológica	95
3.4. Indicadores de la dimensión metodológica.....	97
CAPÍTULO V	99
PROPUESTA DE UN MODELO DE ENSEÑANZA DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO	99
1. Dimensión cognitiva	99
1.1. Temporalidad y cambio.....	100
1.1.1. Problemas de enseñanza y problemas de aprendizaje asociados a la dimensión cognitiva: temporalidad y cambio.....	104
1.1.2. Indicadores de la dimensión cognitiva: temporalidad y cambio	107
1.2. Significancia Histórica.....	107
1.2.1. Problemas de enseñanza y problemas de aprendizaje asociados a la dimensión cognitiva: significancia histórica.....	108
1.2.2. Indicadores dimensión cognitiva: significancia histórica	109
1.3. Perspectiva histórica.....	109
1.3.1. Problemas de enseñanza y problemas de aprendizaje asociados a la dimensión cognitiva: perspectiva histórica	111
1.3.2. Indicadores dimensión cognitiva: perspectiva histórica.....	112
1.4. Causas y Consecuencias	112
1.3.3. Problemas de enseñanza y problemas de aprendizaje asociados a la dimensión cognitiva: causas y consecuencias	114
1.3.4. Indicadores dimensión cognitiva: causas y consecuencias.....	115
2. Dimensión Social	116

2.1. <i>Problemas de enseñanza y problemas de aprendizaje asociados a la dimensión social</i>	119
2.2. <i>Indicadores dimensión social: juicios éticos y/o morales</i>	120
PARTE III	121
FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN	121
CAPÍTULO VI	122
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	122
1. Paradigma y metodología	122
2. Diseño de la investigación	124
3. Población y muestra	128
4. Procedimientos éticos de la investigación	131
5. Instrumentos y técnicas de recogida de información	132
6. Métodos de análisis de información	140
PARTE IV: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	147
CAPÍTULO VII	148
EL PENSAMIENTO HISTÓRICO EN LOS CURRÍCULOS DE SECUNDARIA Y FORMACIÓN INICIAL DOCENTE	148
1. ¿Qué dice el currículo chileno de secundaria sobre Pensamiento Histórico?	148
2. Currículo de formación inicial docente y programas de didáctica de la historia	156
CAPÍTULO VIII	163
DIMENSIÓN PERSONAL Y METODOLÓGICA DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO EN LAS NARRATIVAS Y LOS CUESTIONARIOS DE ENSEÑANZA DE LA HISTORIA	163
1. ¿Qué querrían enseñar los y las estudiantes de profesorado de historia si pudiesen elegir?	163
2. Dimensión Personal del Pensamiento Histórico presente en las Narrativas y en los Cuestionarios	164
3. Dimensión Metodológica: Método del Historiador(a) y Representación Histórica	172
CAPÍTULO IX	191
DIMENSIÓN COGNITIVA DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO EN LAS NARRATIVAS Y LOS CUESTIONARIOS DE ENSEÑANZA DE LA HISTORIA	191
1. Dimensión Cognitiva del Pensamiento Histórico: Temporalidad y Cambio, en Narrativas y Cuestionarios	191
2. Dimensión Cognitiva del Pensamiento Histórico: Significancia Histórica, en Narrativas y Cuestionarios	209
3. Dimensión Cognitiva del Pensamiento Histórico: Perspectiva Histórica, en Narrativas y Cuestionarios	216

CAPÍTULO X.....	223
DIMENSIÓN COGNITIVA Y SOCIAL DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO EN LAS NARRATIVAS Y LOS CUESTIONARIOS DE ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.....	223
1. Dimensión Cognitiva: Causas y Consecuencia en Narrativas/Cuestionarios.....	223
2. Conclusiones generales sobre la Dimensión Cognitiva en narrativas y cuestionarios. .	234
3. Dimensión Social del Pensamiento Histórico: Juicio Ético y Valores Morales, en Narrativas y Cuestionarios	239
CAPÍTULO XI	249
DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE PRÁCTICAS DE DOCENTES EN LA ASIGNATURA DE DIDÁCTICA ..	249
1. Tabla de síntesis de las clases observadas.....	249
2. Prácticas del profesorado universitario ¿Cómo se enseña a desarrollar el Pensamiento Histórico en asignaturas de Didáctica?	251
2.1. <i>Clases de Didáctica en la universidad Zona Centro 1</i>	251
2.2. <i>Clases de didáctica en la universidad Zona Centro 2</i>	269
2.3. <i>Clases de didáctica en la universidad Zona Sur 1</i>	272
3. Análisis de las prácticas de aula de docentes universitarios que imparten la asignatura de didáctica.	280
CAPÍTULO XII	287
DESCRIPCIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE AULA DE ESTUDIANTES DE FORMACIÓN INICIAL	287
1. Tabla de síntesis de las clases observadas.....	287
2. Prácticas de aula de estudiantes de Formación Inicial, Zona Centro 2	290
2.1. <i>Las prácticas de aula de Andrés</i>	290
2.2. <i>Las prácticas de aula de Carla</i>	303
3. Prácticas de aula de estudiantes de Formación Inicial, Zona Centro 4	312
3.1. <i>Las prácticas de aula de Beltrán</i>	312
3.2. <i>Las prácticas de aula de Cloe</i>	316
3.3. <i>Las prácticas de aula de Agnès</i>	320
4. Análisis de las prácticas de aula del profesorado en formación inicial.	323
CAPÍTULO XIII	333
ANÁLISIS DEL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO, A TRAVÉS DE, UNA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD Y DOS SECUENCIAS DIDÁCTICAS.....	333
1. Prácticas del profesorado de formación inicial de la universidad Zona Centro 1	333
1.1. <i>La secuencia didáctica de Noa</i>	334
1.2. <i>La secuencia didáctica de José</i>	336
1.3. <i>Entrevista en profundidad</i>	337

CONCLUSIONES	347
BIBLIOGRAFÍA.....	368
ANEXOS	392

ÍNDICE TABLAS

Tabla 1. <i>Indicadores Dimensión Personal</i>	88
Tabla 2. <i>Indicadores de la Dimensión Metodológica</i>	97
Tabla 3. <i>Indicadores de la Dimensión Cognitiva: Temporalidad y Cambio</i>	107
Tabla 4. <i>Indicadores Dimensión Cognitiva: Significancia Histórica.</i>	109
Tabla 5. <i>Indicadores de la Dimensión Cognitiva: Perspectiva Histórica</i>	112
Tabla 6. <i>Indicadores Dimensión Cognitiva: Causas y Consecuencias</i>	115
Tabla 7. <i>Indicadores de la Dimensión Social</i>	120
Tabla 8. <i>Muestra y recogida de información</i>	130
Tabla 9. <i>Características del Cuestionario</i>	136
Tabla 10.	138
Tabla 11 <i>Observación de Clases en Centros de Práctica</i>	139
Tabla 12	144
Tabla 13. <i>Tabla para Triangulación</i>	145
Tabla 14. <i>Unidades de los Programas de Historia, Geografía y CCSS de 7º a 2º medio</i>	153
Tabla 15. <i>Dimensiones y Componentes del Pensamiento Histórico, en Programas de Secundaria.</i>	154
Tabla 16. <i>Currículos de FID</i>	157
Tabla 17. <i>Didáctica de las CCSS en los Currículos de FID</i>	159
Tabla 18. <i>Programas de Didáctica de la Historia</i>	160
Tabla 19. <i>Temas presentes en las Narrativas</i>	164
Tabla 20. <i>Indicadores de la Dimensión Personal en Narrativas y Cuestionarios</i>	165
Tabla 21. <i>Representaciones Sociales en la Enseñanza de la Historia</i>	166
Tabla 22. <i>Indicadores de la Dimensión Metodológica en Narrativas y en Cuestionarios</i>	173
Tabla 23. <i>Tipos de Fuentes</i>	178
Tabla 24. <i>Tipos de Fuentes</i>	178
Tabla 25. <i>Resultados Pregunta N°3 del Cuestionario</i>	179
Tabla 26. <i>Categorías sobre la utilización de fuentes en Narrativas y Cuestionarios</i>	180
Tabla 27. <i>Uso de Fuentes y Procedimientos</i>	180
Tabla 28. <i>Uso de Fuentes y Contextualización</i>	183
Tabla 29. <i>Formas de Representación Histórica, en Narrativas</i>	185
Tabla 30. <i>Protagonistas que se mencionan en Narrativas</i>	186
Tabla 31. <i>Vínculos temporo-espaciales</i>	188
Tabla 32. <i>Indicadores de la Dimensión Cognitiva: Temporalidad y Cambio</i>	192
Tabla 33. <i>Temporalidad en Narrativas y Cuestionarios</i>	194
Tabla 34. <i>Niveles en que se incorpora el presente</i>	196
Tabla 35. <i>Tiempo Histórico, en Narrativas y Cuestionarios</i>	200
Tabla 36. <i>Cambio y Continuidad, en Narrativas y Cuestionarios</i>	202

Tabla 37. <i>Niveles de Cambio y Continuidad, en Narrativas y Cuestionarios</i>	204
Tabla 38. <i>Operadores Temporales, en Narrativas y Cuestionarios</i>	208
Tabla 39 <i>Indicadores Dimensión Cognitiva: Significancia Histórica</i>	209
Tabla 40. <i>Pregunta N°1 del Cuestionario</i>	210
Tabla 41. <i>Niveles de Significancia Histórica</i>	211
Tabla 42. <i>Indicadores Dimensión Cognitiva: Perspectiva Histórica</i>	216
Tabla 43. <i>Niveles de Perspectiva Histórica, en Narrativas y Cuestionarios</i>	217
Tabla 44. <i>Pregunta N°6 del Cuestionario</i>	220
Tabla 45. <i>Indicadores Dimensión Cognitiva: Causas y Consecuencias</i>	223
Tabla 46. <i>Causas y Consecuencias, en Narrativas y Cuestionarios</i>	224
Tabla 47. <i>Cómo se incorporan Causas y Consecuencias, en Narrativas y Cuestionarios</i>	225
Tabla 48. <i>Cómo se incorporan Causas y Consecuencias, en Narrativas y Cuestionarios</i>	226
Tabla 49. <i>Causas, Consecuencias, Cambio y Continuidad</i>	233
Tabla 50. <i>Indicadores de la Dimensión Social</i>	239
Tabla 51. <i>Niveles de la Dimensión Social, en Narrativas y Cuestionarios</i>	241
Tabla 52. <i>Observaciones de Clases de Didáctica de la Historia</i>	250
Tabla 53. <i>Prácticas de Aula de Docentes Guías</i>	262
Tabla 54. <i>Actividad de Aplicación en la Clase de Santiago</i>	271
Tabla 55. <i>Dimensiones y Componentes del Pensamiento Histórico, en Clases de Didáctica</i>	281
Tabla 56. <i>Observaciones de Clases en Centros de Práctica</i>	288
Tabla 57. <i>Dimisiones y Componentes del Pensamiento Histórico, en clases en Centros de Práctica</i>	325

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. <i>Modelo para la Enseñanza del Pensamiento Histórico</i>	79
Figura 2. <i>Diseño de la Investigación</i>	127
Figura 3. <i>Muestra de la Investigación</i>	128
Figura 4. <i>Dimensiones y Componentes del Pensamiento Histórico en Programas de Secundaria</i>	150
Figura 5. <i>La Persistencia de la Memoria, Salvador Dalí (1931)</i>	253
Figura 6. <i>Contenidos, clase N°1 Catalina</i>	254
Figura 7. <i>Contenidos, clase N°2 Catalina</i>	258
Figura 8. <i>Fuentes Iconográficas y Problematización</i>	261
Figura 9. <i>Contenidos, clase N°3 de Catalina</i>	264
Figura 10. <i>Etapas de la Secuencia Didáctica</i>	267
Figura 11. <i>Contenidos, clase N°1 de Santiago</i>	270
Figura 12. <i>Contenidos, clase N°1 Juan José</i>	274
Figura 13. <i>Contenidos, clase N°2 Juan José</i>	278
Figura 14. <i>Imagen que utiliza Juan José para enseñar el Pensamiento Crítico</i>	279
Figura 15. <i>Material Estudiantado de Secundaria</i>	311
Figura 16. <i>Causas y Consecuencias de la Primera Guerra Mundial</i>	322
Figura 17. <i>Imágenes Primera Guerra Mundial</i>	323

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. <i>Temporalidad en Narrativas y Cuestionarios</i>	193
Gráfico 2. <i>Dimensiones del Pensamiento Histórico, por Centro Universitario</i>	246
Gráfico 3. <i>Dimensiones del Pensamiento Histórico, en Narrativas y Cuestionarios</i>	349
Gráfico 4. <i>Dimensión Cognitiva en Narrativas y Cuestionarios</i>	352

RESUMEN

La presente tesis doctoral se sitúa desde la triada que se genera entre la formación inicial docente, la didáctica de la historia y el desarrollo del Pensamiento Histórico. Estos elementos son constitutivos del problema de investigación. Problema que consiste en que: en la formación inicial docente, por diferentes motivos, no se forma al profesorado para llevar a cabo una enseñanza de la historia que promueva el desarrollo del Pensamiento Histórico.

Las preguntas de investigación que nos permiten abordar el problema son múltiples. Por ejemplo:

- ¿Qué dimensiones y componentes del Pensamiento Histórico incorporan cuando piensan la enseñanza de la historia, los y las profesoras de formación inicial?
- ¿Qué y cómo se enseña a desarrollar el Pensamiento Histórico en asignaturas de didáctica a los y las profesoras de formación inicial?

Los objetivos que se proponen son:

- Analizar las dimensiones y componentes del Pensamiento Histórico en explicaciones históricas, de estudiantes de formación inicial de pedagogía en historia, geografía y ciencias sociales, en Chile.
- Caracterizar, analizar e interpretar la formación del Pensamiento Histórico en la asignatura de didáctica, en estudiantes de formación inicial de pedagogía en historia, geografía y ciencias sociales, en Chile.
- Caracterizar, analizar e interpretar las situaciones y oportunidades de aprendizaje de Pensamiento Histórico que desarrollan, con estudiantes de secundaria en sus centros de práctica, estudiantes de formación inicial de pedagogía en historia, geografía y ciencias sociales, en Chile.

La investigación se sitúa en el paradigma crítico. La metodología es mixta con peso de lo cualitativo. El diseño de la investigación, se define como estudio de casos múltiples. La muestra la forman 121 profesores y profesoras de historia, geografía y CCSS en formación inicial, pertenecientes a seis centros universitarios en Chile. Además 1 profesora y 2 profesores universitarios de didáctica de las Ciencias Sociales.

Las herramientas y técnicas de recogida de información fueron: narrativas, cuestionarios, documentos, observaciones de clases y una entrevista en profundidad. Para el tratamiento de los datos se utilizó: análisis de contenido, análisis categorial, análisis documental y estadística descriptiva.

La investigación y sus resultados nos han permitido: i) proponer un modelo para la enseñanza del Pensamiento Histórico cuyos elementos (dimensiones, componentes e indicadores) han sido utilizados para analizar la información., ii) identificar que las dimensiones del Pensamiento Histórico que más presencia tienen en la enseñanza de la historia son las dimensiones metodológica y cognitiva, mientras que las menos presentes son la personal y la social., o iii) advertir que en la enseñanza de la historia se generan pocas oportunidades de aprendizaje para que el alumnado por sí mismo desarrolle el Pensamiento Histórico.

Palabras clave: Formación Inicial Docente – Didáctica de las CCSS – Didáctica de la Historia- Pensamiento Histórico – Enseñanza de la Historia.

ABSTRAC

This doctoral thesis is based on the triad that is generated between initial teacher training, the didactics of history and the development of Historical Thinking. These elements are constitutive of the research problem. The problem is that: in initial teacher training, for different reasons, teachers are not trained to carry out a teaching of history that promotes the development of Historical Thinking.

The research questions that allow us to address the problem are multiple. For example:

- What dimensions and components of Historical Thinking do the Initial Training teachers incorporate when they think about the teaching of history?
- What and how is it taught to develop Historical Thinking in Didactics subjects to Initial Training teachers?

The proposed objectives are:

- Analyze the dimensions and components of Historical Thinking in historical explanations, of students of initial formation of pedagogy in history, geography and social sciences, in Chile.
- Characterize, analyze and interpret the formation of Historical Thinking in the subject of didactics, in students of initial formation of pedagogy in history, geography and social sciences, in Chile.
- Characterize, analyze and interpret the situation and learning opportunities of Historical Thinking that they develop, with high school students in about Practice Centers, students of initial pedagogy training in history, geography and social sciences, in Chile.

The research is based on the critical paradigm. The methodology is mixed with the weight on the qualitative. The research design is defined as a multiple case study. The sample is made up of 121 professors of history, geography and CCSS in initial training, belonging to six university centers in Chile. Also 1 professor and 2 university professors of Didactics of Social Sciences. The information management tools and techniques were: narratives, questionnaires, documents, class observations and an in-depth

interview. For data treatment, the following were used: content analysis, categorical analysis, documentary analysis and descriptive statistics.

The research and its results have allowed us to: i) propose a model for the teaching of Historical Thinking whose elements (dimensions, components and indicators) have been used to analyze the information., ii) identify that the most present dimensions of Historical Thinking in the teaching of history are the methodological and cognitive dimensions, while the least present are the personal and social., or iii) note that in the teaching of history few learning opportunities are self-generated by students regarding Historical Thinking.

Keywords: Initial Teacher Training - CCSS Didactics - History Didactics - Historical Thought - History Teaching.

RESUM

La present tesi doctoral se situa des de la triada que es genera entre la formació inicial docent, la didàctica de la història i el desenvolupament del pensament històric. Aquests elements són constitutius del problema d'investigació. Aquest problema consisteix en el fet que la formació inicial docent, per diferents motius, no es forma al professorat per dur a terme un ensenyament de la història que promogui el desenvolupament del Pensament Històric.

Les preguntes de recerca que ens permeten abordar el problema són múltiples. Per exemple:

- Quines dimensions i components del Pensament Històric incorporen quan pensen l'ensenyament de la història, els i les professors de Formació Inicial?
- Què i com s'enseny a desenvolupar el Pensament Històric en assignatures de Didàctica els i les professors de Formació Inicial?

Els objectius que es proposen són:

- Analitzar les dimensions i components de l'Pensament Històric en explicacions històriques, d'estudiants de formació inicial de pedagogia en història, geografia i ciències socials, a Xile.
- caracteritzar, analitzar i interpretar la formació de l'Pensament Històric en l'assignatura de didàctica, en estudiants de formació inicial de pedagogia en història, geografia i ciències socials, a Xile.
- caracteritzar, analitzar i interpretar les Situació i oportunitats d'aprenentatge de Pensament Històric que desenvolupen, amb estudiants de secundària a sobre centres de pràctica, estudiants de formació inicial de pedagogia en història, geografia i ciències socials, a Xile.

La investigació se situa en el paradigma crític. La metodologia és mixta amb més qualitativa. El disseny de la investigació, es defineix com a estudi de casos múltiples. La mostra la formen 121 professors i professores d'història, geografia i CCSS en formació inicial, pertanyents a sis centres universitaris a Xile. A més, una professora i dos

professors universitaris de Didàctica de les Ciències Socials. Les eines i tècniques de recollida d'informació van ser: narratives, qüestionaris, documents, observacions de classes i una entrevista en profunditat. Per al tractament de les dades es va utilitzar: anàlisi de contingut, anàlisi categorial, anàlisi documental i estadística descriptiva.

La investigació i els seus resultats ens han permès: i) proposar un model per a l'ensenyament del Pensament Històric els elements (dimensions, components i indicadors) han estat utilitzats per analitzar la informació, ii) identificar que les dimensions del Pensament Històric que més presència tenen en l'ensenyament de la història són les dimensions metodològica i cognitiva, mentre que les menys presents són la personal i la social., o iii) advertir que a l'ensenyament de la història es generen poques oportunitats d'aprenentatge perquè l'alumnat per si mateix desenvolupi el Pensament Històric.

Paraules clau: Formació Inicial Docent - Didàctica de les CCSS - Didàctica de la Història- Pensament Històric - Ensenyament de la Història.

INTRODUCCIÓN

La tesis doctoral que se expondrá tiene directa relación con una investigación previa. El trabajo de fin de master (TFM de aquí en adelante), realizado en 2016. La autora junto a su director Joan Pagès, desarrollaron una investigación cuyo objetivo consistió en indagar cómo se forma al profesorado de historia, geografía y ciencias sociales en didáctica de la historia y en Pensamiento Histórico.

Para llevar a cabo la investigación se obtuvo información de las mallas curriculares, de los programas de didáctica de la historia y se entrevistó a cuatro docentes que impartían, en aquel momento, la asignatura de didáctica de la historia. Los resultados de esta indagación, han sido publicados en Chávez (2016a, 2016b); Chávez y Pagès (2017) y Chávez y Cartes (2018) y nos permitieron concluir que:

- La formación inicial docente (FID de aquí en adelante) tiene una marcada tendencia a la formación disciplinar. Mientras que la didáctica de las ciencias sociales tiene poca presencia en la formación inicial (FI de aquí en adelante), y esta presencia varía según el centro educativo.
- Los programas de didáctica de la historia incluyen una gran variedad de temas o contenidos. Sin embargo, todos incluyen la enseñanza de la historia como un componente fundamental. Incluyendo la enseñanza del Pensamiento Histórico.
- En las asignatura de didáctica se considera sobre el Pensamiento Histórico: i) la conciencia histórica temporal (pasado y presente, cambio y continuidad y tiempo histórico), ii) la interpretación histórica (lectura y tratamiento de fuentes, contraste y confrontación de textos históricos), iii) la imaginación histórica, y iv) la representación de la historia (explicaciones causales, espacio, protagonistas y hechos históricos)

Estos resultados, contenidos en el TFM lejos de cerrar el tema de investigación y otorgarnos respuestas definitivas, nos permitieron plantearnos nuevas inquietudes y desafíos. En las conclusiones del TFM se propone como proyección de la investigación: incorporar al alumnado de diferentes universidades para contrastar lo que dicen los programas, lo que proponen las docentes, lo que ellos saben y cómo enseñan finalmente

el Pensamiento Histórico en el aula. Esta proyección del TFM da origen a la presente tesis doctoral.

La tesis doctoral que se expondrá en las siguientes páginas, ha tenido como campo de estudio seis universidades chilenas que imparten pedagogía en historia, geografía y ciencias sociales.

La investigación se ha desarrollado entre los años 2016 y 2020. El trasfondo socio-histórico que subyace a la investigación ha estado marcado por diferentes acontecimientos. Por ejemplo: i) la toma de las universidades chilenas en 2018 por las demandas del movimiento feminista (período en que se recogió información a través de narrativas); ii) el estallido social¹ de octubre de 2019 (período en el que se observó clases en centros de práctica; y iii) la pandemia del covid 19 (período durante el cual se ha redactado la investigación).

En la investigación se abordan tres temas estructurales: FID, didáctica de la historia y Pensamiento Histórico. Creemos que la formación inicial docente no sólo debería centrarse en el conocimiento de la ciencia de referencia, sino también en la enseñanza y la didáctica. Por esta razón también creemos que “no basta saber para enseñar” (Hernández y Sancho 1993, Maestro 2001, Pagès 1998 y 2004).

En la FID, la didáctica reviste una importancia fundamental porque permite vincular el saber pedagógico con el saber disciplinar, articular diferentes asignaturas de la formación del profesorado y otorgar las herramientas necesarias para aprender a enseñar ciencias sociales (Benejam, 2001; Audigier, 2001; Pagès, 1998, 2000b, 2002, 2004). En este contexto, la didáctica también permite que el profesorado en FI adquiera elementos imprescindibles para desarrollar en sí mismo y en otros el Pensamiento Histórico (Hassani, 2005; Plá, 2011). Sobre el desarrollo del Pensamiento Histórico, la investigación ha puesto de manifiesto las dificultades que posee el profesorado para desarrollar el Pensamiento Histórico: Martineau (1999); Armas y Rodríguez (2006);

¹ El estallido social, en Chile, es un proceso que comienza con la evasión del metro de cientos de estudiantes de secundaria. Esta evasión inicialmente es una forma de protesta ante el alza de 30 pesos en el pasaje del metro. Sin embargo, rápidamente los motivos de la protesta y las personas que se suman a ella. Para transformarse en una protesta por los efectos del neoliberalismo y la injusticia social en Chile. Este día, entre las 12:30 y las 13:30 horas se llevó a cabo, en Santiago centro, la última entrevista para la investigación.

Arteaga y Camargo (2012); Sáiz y Gómez (2014 y 2016); Miralles, Sánchez y Arias (2014); Sáiz y López-Facal, (2015); o Ramírez y Pagès (2019).

Ante las dificultades expuestas por las investigaciones precedentes, en esta tesis doctoral se abordarán diferentes preguntas que tienen relación con la FI, la didáctica de la historia y el desarrollo del Pensamiento Histórico. Las preguntas de investigación son:

- ¿Qué relaciones existen entre el currículum chileno de secundaria y el desarrollo del Pensamiento Histórico de las y los profesores de formación inicial?
- ¿Qué dimensiones y componentes del Pensamiento Histórico incorporan cuando piensan la enseñanza de la historia, los y las profesoras de formación inicial?
- ¿Qué y cómo se enseña a desarrollar el Pensamiento Histórico en asignaturas de didáctica a los y las profesoras de formación inicial?
- ¿Cómo promueven el desarrollo del Pensamiento Histórico, en sus prácticas de aula los y las profesoras de formación inicial?
- ¿Qué dificultades presentan para enseñar historia y desarrollar el Pensamiento Histórico los y las profesoras de formación inicial?

Para desarrollar las preguntas nos hemos propuesto tres objetivos de investigación. Estos consisten en:

- Analizar las dimensiones y componentes del Pensamiento Histórico en explicaciones históricas, de estudiantes de formación inicial de pedagogía en historia, geografía y ciencias sociales, en Chile.
- Caracterizar, analizar e interpretar la formación del Pensamiento Histórico en la asignatura de didáctica, en estudiantes de formación inicial de pedagogía en historia, geografía y ciencias sociales, en Chile.
- Caracterizar, analizar e interpretar las situaciones y oportunidades de aprendizaje de Pensamiento Histórico que desarrollan, con estudiantes de secundaria en sus centros de práctica, estudiantes de formación inicial de pedagogía en historia, geografía y ciencias sociales, en Chile.

La investigación se sitúa desde el paradigma socio-crítico considerando referentes como: Giroux (1988 y 1997), Giroux y McLaren (1998), Freire (2004) y Apple (2008).

La metodología es mixta con peso cualitativo (Hernández, Fernández y Baptista, 2003). El diseño de la investigación, se define como estudio de casos múltiples (Sabariego, Massot y Dorio, 2009). Simons (2011) señala que un caso puede ser “una persona, un aula, una institución, un programa, una política, un sistema” (p.21). Para esta investigación los casos son las universidades. Se investiga la particularidad de seis instituciones diferentes por ello catalogamos el diseño como estudio de casos múltiples.

La muestra la forman 121 estudiantes de formación inicial que cursan pedagogía en historia, geografía y CCSS, pertenecientes a seis centros universitarios en Chile. Además una profesora y dos profesores universitarios de didáctica de las Ciencias Sociales. Las universidades chilenas que participaron de la investigación fueron: Universidad de Santiago de Chile, Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación, Universidad Católica Raúl Silva Henríquez, Universidad de Valparaíso, Universidad de la Frontera y Universidad Austral de Chile.

Las herramientas y técnicas de recogida de información fueron: narrativas, cuestionarios, documentos, observaciones de clases y entrevista en profundidad. Para el tratamiento de los datos se utilizó: análisis de contenido, análisis categorial, análisis documental y estadística descriptiva. La información cualitativa se procesó con el software estadístico de Atlas-ti, versión 8.0. Mientras que la información cuantitativa fue procesada con el software estadístico SPSS, versión 25.

La presentación de la investigación consta de un total de XIII capítulos divididos en cuatro partes:

Parte I en la que se presenta la investigación, considerando el planteamiento del problema, la justificación, las preguntas, los objetivos y los supuestos.

Parte II en la que se exponen los fundamentos teóricos de la investigación. Abordando lo que se entiende por Pensamiento Histórico y exponiendo algunos modelos, por ejemplo: Martineau (1999); Hassani (2005); Seixas y Peck (2004); van

Drie y van Boxtel (2008); Santisteban, González y Pagès (2010); Duquette (2011); Seixas y Morton (2013).

El análisis de estos modelos de Pensamiento Histórico en contraste con el análisis de los datos recogidos, a través de las narrativas y las observaciones de clases de didáctica, nos conducen a la necesidad de proponer, en esta investigación, un modelo para la enseñanza del Pensamiento Histórico. Modelo que: i) recoge los principales aportes de los modelos precedentes; ii) incorpora aspectos de la enseñanza de la historia, que están presentes en las narrativas, en las observaciones de clases y en la teoría, pero que no han sido sistematizados por los modelos anteriores; y iii) proporciona indicadores para el análisis de la información.

Parte III en la que se expone la metodología de la investigación y se explica: el paradigma, el diseño, la muestra, las herramientas y las técnicas de recogida de información, y los métodos de análisis.

Parte IV en la que se darán a conocer los resultados obtenidos de la investigación, a través de, las narrativas, los cuestionarios, las observaciones de clases, los documentos y la entrevista en profundidad.

Los primeros resultados corresponden al análisis del currículum de historia, geografía y ciencias sociales de secundaria y el análisis del currículum de didáctica de la historia. Lo que se pretende es indagar si existe coherencia entre lo que solicita el currículum de secundaria y lo que se enseña en la FID. La coherencia entre ambos instrumentos curriculares se analizó en función del modelo de enseñanza del Pensamiento Histórico, propuesto en la presente investigación.

Posteriormente se exponen los resultados de las narrativas y los cuestionarios. Ambas fuentes de información, nos permitieron diagnosticar el desarrollo del Pensamiento Histórico en estudiantes de FID.

Luego se procede a describir y analizar cómo se forma al profesorado en didáctica de la historia y en particular se indaga si se enseña o no se enseña a desarrollar el Pensamiento Histórico en la universidad. Estos resultados son producto de las observaciones de clases.

Para contrastar la información que nos reportan las narrativas, los cuestionarios, los documentos y las observaciones de clases de didáctica de la historia, se presentan los resultados de las observaciones de clases de estudiantes de FI en centros de práctica. Además se analizan secuencias didácticas y se realiza una entrevista en profundidad.

La investigación finaliza con una conclusión en la que: i) se triangulan los resultados; ii) se da respuesta a las preguntas de investigación y a los supuestos; iii) se plantean los alcances y las limitaciones de la investigación; iv) se exponen los principales hallazgos; y v) se proponen posibles desafíos y proyecciones.

PARTE I

PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La presentación de la investigación doctoral y sus antecedentes se expondrán en un único capítulo, el número I. En este capítulo:

- Se explica el problema de investigación que se origina en la intersección de tres conceptos didáctica de la historia, formación inicial docente y Pensamiento Histórico.
- Se justifica la investigación, para ello se explica la vinculación investigadora/investigación, se fundamenta la necesidad de investigar el Pensamiento Histórico en la formación inicial docente, y se explica por qué se han investigado todas las dimensiones del Pensamiento Histórico.
- Se plantean las preguntas de investigación y los supuestos.
- Finalmente, se plantean los objetivos de la investigación.

CAPÍTULO I

PRESENTACIÓN Y ANTECEDENTES DE LA INVESTGACIÓN

¿Aprenden realmente los alumnos aquello que les enseñamos en nuestras clases? ¿Qué necesita saber y saber hacer un profesor o una profesora para enseñar historia? ¿Quién prepara al profesorado de historia para enseñar? ¿Cómo se le prepara?
(Joan Pagès, 1994)

1. Problema de investigación

La presente investigación y el problema de dónde emerge se sitúan en la intersección de tres temas centrales: la formación inicial docente, la didáctica de la historia y el Pensamiento Histórico.

En Chile existen tres tipos de FID de acuerdo a la información proporcionada por MINEDUC² (2005): i) la formación concurrente, que corresponde a carreras profesionales que tienen una duración entre ocho y diez semestres y sus currículos abordan un área general, un área de especialidad y un área pedagógica³; ii) la formación consecutiva formada por programas que tienen una duración de entre dos y cuatro semestres, están orientados a personas que tienen una licenciatura académica o un título profesional y que desean obtener la certificación de Profesor de Enseñanza Media; y iii) finalmente, está la formación a través de programas de modalidades especiales, destinados a personas que han ejercido labores educativas y que no poseen título profesional⁴.

Los y las profesoras de historia, geografía y ciencias sociales, se han formado en Chile a través de programas de formación concurrente y consecutiva. La diferencia

² De aquí en adelante se utilizará la sigla MINEDUC para referir al Ministerio de Educación de Chile.

³ Para el caso específico de las Pedagogías en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, la formación general considera asignaturas asociadas a competencias básicas, por ejemplo, expresión oral y escrita, inglés o TICs entre otros; en la formación de especialidad la mayoría de los centros universitarios se centra en Historia, la Geografía y en menor medida la Educación Cívica. En la formación pedagógica se sitúan una diversidad de asignaturas como las didácticas, las prácticas, asignaturas de psicología e historia de la educación, entre otras.

⁴ Estos programas han desaparecido paulatinamente en Chile, puesto que no aportaban a la calidad de la Formación Inicial Docente.

fundamental entre ambas modalidades es la dimensión pedagógica. En esta investigación se ha abordado sólo la formación concurrente de docentes.

Desde finales de la década de los 90 en Chile se han llevado a cabo una serie de reformas a la FID. Quintana, Canales, Retamal, Herrera y Pérez (2018) reportan una síntesis cronológica de estos cambios. A continuación se señalan los más relevantes:

- i) entre 1997 y 2002 se implementó el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFIP) destinado al mejoramiento de los currículum;
- ii) en 1998 el gobierno de Chile y el Banco Mundial firmaron un acuerdo que dio origen a MECESUP⁵ un programa destinado a mejorar la calidad de la educación terciaria;
- iii) en el año 2006 se hace obligatoria la acreditación de las carreras de pedagogía, y desde el año 2008 se ha impulsado el programa “inicia”. Un dispositivo de evaluación de profesores egresados y en ejercicio que entrega información que permite orientar procesos de mejoramiento en la formación inicial;
- iv) en 2010 se redactaron los estándares de formación inicial docente donde se declaran taxativamente los conocimientos y habilidades que han de manejar los y las docentes que egresan de pedagogía. Los estándares han sido publicados en MINEDUC (2012).

El panorama político administrativo en Chile y en lo que respecta a la FID (en 2020) se caracteriza por: i) demostrar una preocupación estatal para mejorar la formación de profesoras y profesores; ii) ejecutar políticas públicas destinadas a alcanzar este objetivo; iii) desplegar un control burocrático de las carreras que dictan pedagogías a través de sistemas de acreditación (Valencia, Pérez y Jara, 2013); iv) manifestar tensiones que aún no han sido superadas. Tensiones como:

- la amplia libertad que poseen los centros de enseñanza superior para diseñar carreras y currículos. En Chile no hay una regulación ministerial al respecto (Finocchio, 2000 y MINEDUC, 2005);

⁵ MECESUP: Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior. Programas implementados en Chile con financiamiento Estatal.

- la baja producción en investigación educativa (MINEDUC, 2005 y Quintana et al., 2018); y
- la falta de articulación entre el saber pedagógico y el saber disciplinar, predominando en la FID el saber disciplinar (MINEDUC, 2005; Vásquez, 2005; Valencia et al., 2013; Valencia, 2014; Chávez, 2016a; Chávez y Pagès, 2017; Valdés y Turra, 2017 y Quintana et al., 2018)

El problema que subyace a la investigación está inmerso en la tercera tensión que corresponde a la falta de articulación entre el saber pedagógico y disciplinar. Esta tensión no es una particularidad del caso chileno, sino que se puede identificar en diferentes contextos espaciales y temporales a escala mundial. Así lo señalan las investigaciones de: Pagés (1997,1998 y 2004); Aramburu (2000); Finocchio (2000); Lee y Ashby (2000); Audigier (2001); Bravo (2002); Armas y Rodríguez (2006); y Sanjurjo (2014).

Las tensiones que se generan a consecuencia de la falta de articulación entre el saber pedagógico y disciplinar, nos conducen a la necesidad de una asignatura capaz de vincular ambos saberes. Ante esta necesidad, surge la didáctica de la historia y de las ciencias sociales como disciplina científica y asignatura universitaria.

La didáctica es un conocimiento que une (Benejam, 2001), una disciplina puente (Pagès, 1998 y Maestro, 2001), integradora (Álvarez, 2000) y vertebradora en la formación del profesorado (Armas, 2001 y Audigier, 2001). Entendida de esta forma, la didáctica es una alternativa para acotar la distancia entre la teoría y la práctica, por su carácter fronterizo (López, 2001) con la historia y la geografía. La didáctica reconoce como relevante el conocimiento de las disciplinas de referencia, pero también reconoce que estas por si solas no son suficientes para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales (González-Valencia y Santisteban, 2014).

La didáctica en la formación de futuros profesores y profesoras de historia, geografía y ciencias sociales en Chile es una disciplina adolescente pero en tránsito a la adultez. Su edad se aproxima a los veinte años. A inicios del siglo XXI:

- i) se organizan los primeros simposios destinados a la metodología y la didáctica de las Ciencias Sociales⁶;
- ii) se publica uno de los primeros artículos que aborda temas de didáctica de las Ciencias Sociales. Esta aportación corresponde a Osandon (2002); y
- iii) se leen las primeras tesis doctorales Bravo (2002) y Vásquez (2004)⁷.

Estas aportaciones nos conducen a pensar que la didáctica en Chile comienza a institucionalizarse en las aulas universitarias y a germinar en el campo de la investigación. Actualmente, y a 20 años de los orígenes de la disciplina en Chile, la didáctica se ha institucionalizado en los centros universitarios. Además, es una asignatura que está presente en las mallas curriculares de todas las carreras que imparten pedagogía en historia, geografía y ciencias sociales. La asignatura de didáctica en Chile, se subdivide en: didáctica de la historia, didáctica de la geografía y en algunas instituciones existe la didáctica de la formación ciudadana o la didáctica de las ciencias sociales que es integradora de las anteriores (Chávez y Pagès, 2017). El problema que se abordará se relaciona con la didáctica y la enseñanza de la historia.

El problema de investigación se enmarca en la triada FID, didáctica de la historia y desarrollo del Pensamiento Histórico. En este contexto, la didáctica de la historia se presenta como la disciplina capacitada para aplacar las tensiones provocadas por la falta de equidad entre la teoría y la práctica y por la excesiva formación disciplinar que caracterizan a la FID.

A través de la didáctica, se “pretende elaborar conocimientos teórico-prácticos que permitan analizar y comprender qué ocurre cuando se enseñan y se aprenden Ciencias Sociales en contextos concretos y pensar alternativas para su enseñanza” (Pagès, 2000a, p.35). Particularmente la didáctica de la historia permite la conversión del saber disciplinar producido por los historiadores en un saber asequible para los jóvenes que aprenden. La didáctica, también, permite vincular el saber histórico, el saber pedagógico y el saber psicológico (Plá, 2012). Es una disciplina que aporta modelos conceptuales que facilitan el desplazamiento entre la teoría, la práctica y la

⁶III Jornada Nacional de Metodología y Didáctica de la Enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales organizado por la Universidad Cardenal Raúl Silva Henríquez, Santiago, Chile, 21 al 23 de agosto de 2000. (Osandon, 2002, p.139)

⁷ El año de lectura de la tesis de Vásquez ha sido obtenido de la información que proporciona su tesis doctoral, publicada en:
<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/1330/0.PREVIO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

enseñanza. Esto permite descifrar el modo de pensar del historiador en post de desarrollar el Pensamiento Histórico (Santisteban, 2010).

Pensar históricamente se ha convertido en un desafío para quienes hacen, enseñan y aprenden historia. Pensar históricamente se refiere a la forma en que los historiadores comprenden y reconstruyen la historia (Domínguez, 1989). Es un tipo de pensamiento que está constituido por los conceptos sustantivos y de segundo orden de la historia (Lee y Ashby, 2000). Respecto a los conceptos de segundo orden que forman parte de este modo de pensar hay algunos matices entre los investigadores, pero actualmente son ampliamente aceptados “the big six” propuestos por el grupo de investigadores canadienses liderados por Peter Seixas y expuestos en la publicación de Seixas y Morton (2013): significancia histórica, causa/consecuencia, cambio/continuidad, dimensión ética, perspectiva histórica y uso de fuentes y/o evidencias.

El problema que se expone en esta investigación consiste en que en el marco curricular vigente en Chile para la enseñanza de la historia, la geografía y las ciencias sociales, se explicita que los y las estudiantes de secundaria han de desarrollar el Pensamiento Histórico (MINEDUC, 2015). En consecuencia, el o la docente de historia, geografía y Ciencias Sociales es el o la responsable directa de este desafío. Sin embargo, no tenemos claridad sobre si el profesorado en FI está o no preparado para desarrollar el Pensamiento Histórico.

En un documento emitido por MINEDUC (2012) denominado estándares de formación inicial docente se declara que las principales potencialidades, desafíos y dificultades en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales no se agotan en la memorización de hechos, datos o lugares. Sino que se exigen el desarrollo explícito de habilidades superiores de pensamiento que permitan: localizar, describir, analizar, relacionar, comparar, evaluar, seleccionar y analizar fuentes, explicar e interpretar hechos, procesos y fenómenos presentes y pasados, y comunicar resultados de indagación. Es decir, el desarrollo del Pensamiento Histórico.

Estos desafíos ministeriales expuestos en MINEDUC (2012 y 2015) van esclareciendo el problema, al yuxtaponerse antagónicamente con las tensiones existentes en la FID. Porque formar a profesores y profesoras que desarrollen para sí mismos el Pensamiento Histórico y además sean capaces de desarrollarlo en sus

estudiantes no es una tarea fácil. Desarrollar el Pensamiento Histórico en sí mismo y en otros es una tarea que debería anclarse en la FID, pero hay varios factores (en el contexto chileno) que la dificultan:

- i) Los marcos conceptuales y/o cognitivos que tributan al Pensamiento Histórico desde la enseñanza y para el aprendizaje, son relativamente recientes. En su mayoría provienen de corrientes francófonas y anglófonas. Por ejemplo, Martineau (1999) Seixas y Peck (2004) o Seixas y Morton (2013). La reciente aparición de estos modelos dificulta el acceso a publicaciones que no están disponibles de forma gratuita en internet. Además, para la realidad chilena el idioma también podría constituir un problema que limita el acceso a estas fuentes información.
- ii) El modelo más acabado de Pensamiento Histórico (Seixas y Morton, 2013) donde se exponen las dimensiones y sus respectivos indicadores de excelencia, es de carácter cognitivo y está constituido en función de la enseñanza y el aprendizaje del Pensamiento Histórico. Su constitución meramente cognitiva es restrictiva en función de las dimensiones que constituyen la complejidad de la enseñanza de la historia en el aula. Por ejemplo no consideran las representaciones sociales de las y los jóvenes.
- iii) La historiografía aborda el Pensamiento Histórico, pero no ha construido modelos y tampoco sus fines se relacionan con la enseñanza, sino que con la investigación histórica. En consecuencia en las asignaturas de historia se enseñan contenidos históricos que no contribuyen directamente al desarrollo del Pensamiento Histórico desde la enseñanza.
- iv) La didáctica es una disciplina que en Chile transita de la adolescencia a la adultez. Su instalación en los currículos de la FID está en desarrollo, con una distribución desigual de horas y hay muchas universidades que no cuentan con especialistas en el área.
- v) Los currículos de FID son disciplinares. Esto quiere decir que la historia y la geografía son las ciencias que predominan en las mallas curriculares.

El problema se resume en que las exigencias ministeriales y las demandas actuales de la enseñanza de la historia requieren del desarrollo del Pensamiento Histórico. Por ello, los futuros y futuras docentes deberían estar preparados y preparados para enfrentar este desafío. Sin embargo, hay varios factores (expuestos en los puntos i, ii, iii, iv y v) que intervienen y que podrían provocar que estos profesionales una vez egresados no sean capaces de desarrollar Pensamiento Histórico en sus estudiantes. El problema se agudiza por la falta de evidencia al respecto, puesto que, las investigaciones que vinculan Pensamiento Histórico, didáctica y formación inicial, en Chile son acotadas y escasas.

La falta de competencias de docentes de FI para desarrollar Pensamiento Histórico podría desatar un efecto domino. Este efecto se traduce en que docentes formados débilmente para desarrollar Pensamiento Histórico, enseñan una historia de hechos y memorización. Frente a esta enseñanza, sus estudiantes comprenden que así es la realidad social. Ante esta situación, ambos protagonistas se quedan como observadores pasivos del acontecer social y ciudadano y no aportan a la construcción de una sociedad más justa y democrática.

2. Justificación de la investigación

La respuesta a la pregunta ¿por qué desarrollar esta investigación? se explica en función de tres argumentos principales. El primero está vinculado a un plano personal y profesional y se denomina del conocimiento cotidiano al conocimiento científico. El segundo hace referencia al estado del arte en cuanto a la investigación que vincula la FID y el Pensamiento Histórico. El tercer argumento trata sobre la dimensión de la investigación.

Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico

Los problemas que originan cualquier investigación están presentes en el quehacer cotidiano del investigador, son parte de su día a día y de su entorno profesional. Para descubrirlos sólo hay que agudizar la mirada. Quintanal y García (2012) señalan que la investigación transforma un conocimiento vulgar en un conocimiento científico. El

problema que da origen a esta investigación doctoral es perceptible a partir de una reflexión y una autocrítica personal sobre mi formación y quehacer profesional.

Cuando inicie mi carrera de pregrado en el año 2001 los intereses que motivaron esa decisión se asociaban a mi predilección por la historia. La carrera no me defraudó puesto que pude adquirir herramientas importantes para conocer la historia e investigar. En paralelo y tardíamente fui adquiriendo el gusto de enseñar. En el período en que me forme como docente (2001-2005) la malla curricular se distribuía homogéneamente entre historia y geografía, en menor medida había asignaturas de educación entre las que contaba la didáctica de la historia y la didáctica de la geografía.

En 2006 titulada de profesora de historia, geografía y ciencias sociales comencé a ejercer en los niveles de primaria y secundaria haciendo clases de historia y de geografía. En paralelo desarrollé estudios de postgrado en Historia⁸. En la práctica de aula la cantidad de contenidos a enseñar superaban excesivamente lo que había tenido oportunidad de estudiar en la universidad. Estos contenidos abarcaban todos los períodos de la historia universal y nacional “cortados en rebanadas” (Le Goff, 2014). Contenidos como: la organización política de los Sumerios, los aportes culturales de los Fenicios, las dinastías faraónicas de Egipto, las dinastías monárquicas de España, etc. Para hacer frente a esta excesiva demanda de contenidos, detalles y exigencias curriculares, la solución la hallé en la utilización del libro de texto del estudiante y la clase expositiva. Poco a poco y con los años de experiencia el discurso se hacía cada vez más conocido y fácil de replicar. Enseñé historia como me enseñaron. Durante los años que fui docente de aula, recibí alumnos de formación inicial en práctica profesional y no había diferencias sustanciales en nuestras formas de enseñar.

En 2015, a diez años de haber egresado de la FI, tuve la oportunidad de iniciar un master de investigación educativa con mención en didáctica de las ciencias sociales, en la Universidad Autónoma de Barcelona.

En el máster conocí por primera vez el modelo de Pensamiento Histórico de Santisteban et al., (2010), modelo que fue presentado en clases por dos de sus autores, los doctores Santisteban y Pagès. Este conocimiento, me produjo un conflicto cognitivo, que desencadenó una forma de entender la enseñanza de la historia de una manera muy

⁸ La línea de investigación corresponde al pueblo mapuche huilliche en la segunda mitad del siglo XIX, relaciones comerciales y actos de violencia.

diferente a la que la concebía hasta ese momento. Paralelamente, reflexioné respecto a mi formación profesional, pero, por sobre todo, respecto a mi forma de enseñar la historia y del para qué de su enseñanza. Este proceso reflexivo dio pie a una primera investigación que realicé en el trabajo final de master (TFM) dirigido por el doctor Joan Pagès.

La investigación del TFM respondió a la siguiente pregunta de investigación ¿cómo se forma al profesorado de historia, geografía y ciencias sociales en didáctica de la historia y de qué manera se trabaja la enseñanza del Pensamiento Histórico desde la didáctica en las universidades chilenas? Los resultados, nos reportaron que en la asignatura de didáctica de la historia se considera la enseñanza del Pensamiento Histórico. Pero no fue posible ahondar en cómo se enseña y aprende desde el aula universitaria la didáctica. Tampoco pudimos dar cuenta cómo los futuros docentes desarrollan estos conocimientos en los centros de práctica. Estas limitaciones del TFM justifican en parte el desarrollo de una tesis doctoral que vincule la FID, la didáctica de la historia y el desarrollo del Pensamiento Histórico.

Vincular la FID y el desarrollo del Pensamiento Histórico, una tarea pendiente en investigación.

Desde el punto de vista científico y disciplinar, la investigación en didáctica de las ciencias sociales, aún no ha abordado con precisión el vínculo entre la FID y el Pensamiento Histórico, particularmente en Chile. Por esta razón, abordaremos el estado del arte en cuanto a la investigación en la FID y en cuanto al Pensamiento Histórico (en un contexto general y particularizando el caso de Chile). Esto nos conducirá a la vinculación entre ambas líneas de investigación y nos reportará argumentos contundentes para justificar la necesidad y la importancia de esta tesis doctoral.

Las líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales son diversas. González-Valencia y Santisteban (2014), señalan las siguientes vertientes: “la enseñanza y la formación del profesorado, el aprendizaje y las representaciones sociales del alumnado, el contexto y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales y el conocimiento social, los materiales educativos y el currículo”. (p.9). La presente investigación se posiciona desde la formación del profesorado.

Sobre la formación del profesorado Bravo (2002), plantea que de esta línea se desprenden temas de investigación como: “las ideas de los futuros profesores, el proceso de formación inicial y la relación teoría práctica, y la reflexión sobre lo aprendido” (p.57). La presente tesis doctoral trata de la formación inicial y la relación teoría práctica, que para este caso en particular está articulada en torno al Pensamiento Histórico.

Henríquez y Pagès (2004) exponen que las aulas, el profesorado y el estudiantado son las principales fuentes de la investigación en didáctica. La investigación en didáctica se ha centrado fundamentalmente en estudiantes y docentes de primaria y secundaria. Por esto, diversos autores afirman que existe la necesidad de investigar sobre la formación inicial del profesorado: Pagès (1996, 1997 y 2011b); García y Pagès, (1999); Wineburg (2001); Bravo (2002); Armas y Rodríguez (2006); Valledor (2009); Avery (2010).

En Chile la investigación en educación es reciente. Según CIDE y MINEDUC (2007)⁹ durante las décadas del 70 y los 80 hubo un estancamiento de la investigación educativa, a consecuencia de la dictadura militar, reactivándose sólo a partir de la década de los 90.

El estudio de CIDE y MINEDUC (2007) aborda 1.945 artículos académicos publicados entre 1995 y 2007 en Chile, en materia de educación. Los temas que se recogen en estos papers son muy diversos, existiendo un predominio del 24,2% de temas asociados a la eficacia y eficiencia educativa, seguido de un 14,1% de temas de pedagogía en general y sólo un 13,9% de estudios vinculados a la formación y el perfeccionamiento docente.

Posteriormente, para el caso de Chile, Cisternas (2011) realiza una investigación sobre 82 artículos nacionales que tratan específicamente temas de formación docente (publicados entre 1996 y 2007). La autora concluye que la investigación en la FID en Chile está en una etapa de juventud. Del total de artículos sólo un 12% de ellos, considera la relación entre FID y Pensamiento Histórico.

⁹ MINEDUC llama a licitación pública para elaborar el primer informe nacional sobre el estado del arte en investigación educativa entre los años 1995 y 2007. CIDE el centro de investigación y desarrollo de la educación se adjudica la propuesta y elaboran este primer informe.

La juventud de la investigación en la FID parece estar transitando, al igual que la didáctica, de la adolescencia a la adultez. Henríquez (2014) señala que en los últimos años las investigaciones en formación del profesorado en Chile han cobrado interés y que la mayoría de éstas investigaciones: “analizan las representaciones de los profesores de historia sobre su profesión, su práctica y sus concepciones frente a determinados temas” (p.94). Valdez y Turra (2017) tienen una opinión diferente, señalando que la investigación en la FID de profesores de historia, geografía y ciencias sociales en Chile aún es poco considerada. A continuación presentamos una síntesis de las investigaciones más recientes en las que es posible identificar el vínculo entre la FID y la enseñanza y/o el aprendizaje de la Historia.

La primera investigación, en Chile, que reporta resultados sobre la FID de profesores y profesoras de Historia, Geografía y Ciencias Sociales corresponde a la tesis doctoral de Vásquez (2004), cuyos resultados también se exponen en Vásquez (2005). La muestra de esta investigación la constituyen 186 docentes en ejercicio, de la Región de Valparaíso. Se aplica un cuestionario con el objetivo de conocer las características y las percepciones que tienen acerca de su formación inicial y permanente.

Posterior a la investigación de Vásquez (2004 y 2005), emergen desde la didáctica de las ciencias sociales las siguientes investigaciones:

- Villalón (2011), quien en su TFM investiga las representaciones sociales sobre la enseñanza de la Historia de un grupo de estudiantes de Pedagogía en Historia y Geografía de una universidad chilena;
- Castañeda (2013), quien lleva a cabo un estudio de caso en la Universidad de Playa Ancha (V región), cuyo propósito es analizar cómo estudiantes de educación primaria aprenden y enseñan conceptos sociales; y
- Valencia (2014), quien realiza un estudio de caso en la USACH. En la investigación analiza el pensamiento del profesorado y lo compara con su práctica educativa.

La investigación en la FID, actualmente en Chile y en el mundo, constituye una necesidad. En este contexto nos preguntamos ¿qué ocurre con las investigaciones en Pensamiento Histórico? y más particularmente ¿qué ocurre con las investigaciones que vinculan la FID y el Pensamiento Histórico?

Para responder, se considerarán las investigaciones en Pensamiento Histórico desarrolladas desde la didáctica de las ciencias sociales y algunas con influencia de la psicología¹⁰.

Los orígenes de las investigaciones en Pensamiento Histórico los encontramos en Gran Bretaña, se remontan a la primera mitad de la década del 70 y son lideradas por Denis Shemilt con la instalación del proyecto Nueva Historia 13-16. El proyecto consistió en instaurar una nueva forma de plantear la historia desde un enfoque no cronológico, basado en la utilización de fuentes y en la comprensión de ¿qué es la historia? (Wineburg, 2001; Plá, 2011 y 2014; Domínguez, 2015).

Seixas (2017) reafirma que la línea de investigación en Pensamiento histórico proviene de los intelectuales británicos. Pero, agrega que en el último cuarto de siglo se han sumado a la investigación vertientes angloamericanas y anglófonas en Australia, Canadá y Nueva Zelanda. El mismo Seixas destaca en cuanto a la investigación en Pensamiento Histórico los trabajos de Wineburg (1991); Barton y Levstik (2004); y VanSledright (2001).

Las investigaciones en Pensamiento Histórico han sido prolíficas en los últimos veinte años y lideradas por Inglaterra, Estados Unidos y Canadá. Estas investigaciones fundamentalmente han sido dirigidas a estudiantes de primaria y secundaria (Éthier, Demers y Lefrançois, 2010), pero en menor medida a docentes y/o estudiantes de formación inicial (Martineau, 1999).

En Chile una primera investigación sobre uno de los componentes del Pensamiento Histórico (tiempo) corresponde a Valledor (2013), quien describe los conocimientos que poseen estudiantes de secundaria sobre tiempo histórico.

Otras investigaciones en Pensamiento Histórico han sido desarrolladas por Rodrigo Henríquez. En sus publicaciones, él ha vinculado Pensamiento Histórico, explicación histórica, géneros históricos y lingüística. Por ejemplo, Henríquez y Canelo (2014); Oteíza, Pinuer y Henríquez (2015); Henríquez y Muñoz (2017); y Henríquez, Carmona, Quinteros y Garrido (2018). Henríquez también ha sido director de la tesis de

¹⁰ En el marco teórico ampliaremos esta perspectiva y consideraremos los aportes de la historiografía, la filosofía y la metodología de la historia al Pensamiento Histórico.

máster de Chanfreau (2017), quien investigó sobre los estándares de excelencia del Pensamiento Histórico para la educación secundaria en Chile.

En Henríquez (2014), se da cuenta de la investigación nacional en Pensamiento Histórico entre 1990 y 2012, la investigación se restringe a señalar sus propias aportaciones además de las investigaciones de Valledor (2013) y Chanfreau (2017).

En un contexto mundial, nos preguntamos ¿qué ocurre con las investigaciones que vinculan la FID y el Pensamiento Histórico? Pagès (2000b) destaca las investigaciones a través de las cuales los estudiantes de profesor aprenden a enseñar historia en los cursos de didáctica, señalando las aportaciones de: Yeager y Davis (1994). Otras investigaciones, además de las que señala Pagès (2000b) que vinculan el Pensamiento Histórico, la didáctica y la FID son: Santisteban (2007); Belanger (2011); Sáiz y Gómez (2016); y Ramírez y Pagès (2019).

En Chile la vinculación directa en investigaciones que versen sobre Pensamiento Histórico en la FID son escasas y a la fecha hemos hallado: Henríquez y Canelo (2014); Peña, Salinas, Soto, Valenzuela y Vásquez (2016); Cartes (2018); Cartes y Llusà (2018); Chávez (2016a y 2016b); Chávez y Pagés (2017); Chávez, Bravo y Pagés (2019); y Chávez y Pagés (2020).

En consecuencia, con los argumentos previos, la tesis doctoral que exponemos es una investigación que puede ser necesaria y una contribución a las tareas pendientes en materia científica de la didáctica de las Ciencias Sociales. Particularmente para el caso de Chile: por la juventud de la investigación en la FID y porque existe poca investigación respecto al Pensamiento Histórico.

Dimensión de la investigación

Esta tesis doctoral ha sido un gran desafío en términos investigativos por dos factores fundamentales: es una tesis que aborda todas las dimensiones del Pensamiento Histórico y considera una muestra de seis centros educativos de enseñanza superior en Chile (centros universitarios pertenecientes a cuatro regiones diferentes del territorio nacional).

Las investigaciones en Pensamiento Histórico las podemos clasificar -para este caso- en teóricas y pragmáticas. Investigaciones teóricas son aquellas que hacen una revisión bibliográfica y permiten construir modelos conceptuales. Mientras que en las pragmáticas hay una mancomunidad teoría/trabajo de campo. Es más común indagar sobre la totalidad del Pensamiento Histórico teóricamente. Ejemplo de investigaciones teóricas son los trabajos de Santisteban, et al., (2010) o Seixas y Morton (2013). Ejemplos de investigaciones pragmáticas son Martineau (1999) o Duquette (2011).

En las investigaciones pragmáticas sobre Pensamiento Histórico es más común, acotar la investigación a una dimensión específica. Por ejemplo, el tiempo histórico en Santisteban (2007), la perspectiva histórica en Chapman (2011), o la interpretación de fuentes y evidencias en Wineburg (2001). Este tipo de investigaciones nos permiten conocer en detalle y en profundidad los componentes del Pensamiento Histórico.

La investigación doctoral que se ha desarrollado se posiciona como una investigación pragmática y se ha decidido indagar sobre el Pensamiento Histórico y todas las dimensiones que lo conforman porque:

- Cuando enseñamos historia o explicamos temas históricos no diseccionamos el Pensamiento Histórico en sus diferentes dimensiones. Puesto que, en la explicación fluyen, se superponen y entrelazan las diferentes aristas que constituyen esta forma de pensar. En consecuencia realizar una investigación en la que se consideren todas estas dimensiones, permite tener una visión general respecto a cómo se enseña la historia e identificar qué ámbitos son más o menos desarrollados por los y las estudiantes de la FID.
- Incluir en una investigación todas las dimensiones del Pensamiento Histórico permite construir un marco de estudio capaz de hacer visibles las “connected historie” (Chartier, 2007, p.78). Chartier (2007) hace una crítica al excesivo predominio que ha tenido la microhistoria en los últimos años, señalando que esta forma de investigar la historia muchas veces no nos permite ver lo global. Esta crítica historiográfica podría extrapolarse a la investigación fragmentada en Pensamiento Histórico.
- Actualmente existen suficientes marcos teóricos que definen lo qué es el Pensamiento Histórico, delimitan sus dimensiones e indicadores (Martineau, 1999; Hassani, 2005; Seixas y Peck 2004; van Drie y van Boxtel, 2008;

Santisteban, et al., 2010; Duquette, 2011; Seixas y Morton, 2013). Esto nos proporciona un sustento teórico consolidado y nos ha facilitado la propuesta de un modelo para la enseñanza del Pensamiento Histórico

La segunda decisión que justifica la dimensión de la investigación, se relaciona con el tamaño de la muestra (6 centros de educación superior). Los motivos que la explican son:

- A veinte años de la instalación de la didáctica de las Ciencias Sociales en Chile, no hay investigaciones que proporcionen una mirada general respecto a lo que ocurre con esta disciplina en educación superior. Las investigaciones desarrolladas son estudios de caso que se remiten a un centro educativo.
- Liliana Bravo investigadora chilena en didáctica de las Ciencias Sociales se doctora en 2002, posteriormente Nelson Vásquez en 2004. Actualmente contamos con un registro, en el cual se han contabilizado veinte doctores(as) en didáctica de las Ciencias Sociales en Chile (ver anexo I). La mayoría de ellos y ellas titulados después de 2014 y desempeñándose laboralmente en universidades de la zona central del país. Esto podría generar desigualdades respecto a la formación en didáctica y en particular en el desarrollo el Pensamiento Histórico, razón por la cual resulta importante indagar en diferentes centros de educación superior
- El acceso para investigar en la FID no es expedito, abundan las restricciones administrativas y escasean las voluntades. En este panorama incierto se optó por hacer una invitación extensiva vía correo electrónico a 26 centros universitarios que en Chile forman a profesores en Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Respondieron 9 representantes de sus respectivos centros universitarios y tras una reunión inicial e informativa del proyecto, 6 accedieron a participar.

Esta tesis doctoral aportará una visión general y amplia, aunque no total, respecto a la formación inicial docente, la didáctica de la historia y el Pensamiento Histórico en Chile. Se espera que sus resultados contribuyan a la formación de profesores y profesoras y a una mejor enseñanza de la historia.

2. Preguntas de investigación

- 2.1. ¿Qué relaciones existen entre el currículum chileno de secundaria y el desarrollo del Pensamiento Histórico de las y los profesores de formación inicial?
- 2.2. ¿Qué dimensiones y componentes del Pensamiento Histórico incorporan cuando piensan la enseñanza de la historia, los y las profesoras de formación inicial?
- 2.3. ¿Qué y cómo se enseña a desarrollar el Pensamiento Histórico en asignaturas de didáctica a los las profesoras de formación inicial?
- 2.4. ¿Cómo promueven el desarrollo del Pensamiento Histórico, en sus prácticas de aula, los y las profesoras de formación inicial?
- 2.5. ¿Qué dificultades presenta para enseñar historia y desarrollar el Pensamiento Histórico, los y las profesoras de formación inicial?

3. Supuestos

- 3.1. El currículum chileno de historia en educación primaria y secundaria incluye diversas dimensiones y componentes del Pensamiento Histórico. Esto genera la necesidad de profesionales que estén preparados(as) para poder implementar el currículum y desarrollar el Pensamiento Histórico a través de sus prácticas de aula. Sin embargo, la FI inicial del profesorado es insuficiente para cumplir con estos requerimientos ministeriales.
- 3.2. El Pensamiento Histórico se desarrolla en contextos formales e informales. Corresponden a contextos informales: el ambiente familiar, los grupos sociales, las redes sociales. Mientras que en los contextos formales, podemos identificar: la enseñanza primaria, la enseñanza secundaria, las asignaturas de historia y las asignaturas de didáctica de la historia. Cuando las y los docentes inician la asignatura de didáctica de la historia, presentan dificultades para integrar diferentes dimensiones y componentes del Pensamiento Histórico a la enseñanza de la disciplina. Puesto que ni los contextos formales ni los informales le han proporcionado las herramientas necesarias para esto.

3.3. La presencia secundaria de la didáctica en la FID causa la falta de profundización del Pensamiento Histórico. Los programas de didáctica de formación inicial docente consideran el desarrollo del Pensamiento Histórico, pero en la práctica las dimensiones de Pensamiento Histórico no se desarrollan en profundidad a consecuencia de las restricciones de tiempo y la poca presencia de la didáctica de la historia en las mallas curriculares. No obstante, la didáctica de la historia es un espacio de formalización y complejización del Pensamiento Histórico. Es en esta asignatura se enseña a desarrollar una enseñanza de la historia que promueva el desarrollo del Pensamiento Histórico.

3.4. Los y las futuras docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en sus centros de práctica tienen dificultades para generar oportunidades de aprendizaje centradas en el desarrollo del Pensamiento Histórico, esto provoca, una tendencia a enseñar historia factual.

4. Objetivos de la investigación

- Analizar las dimensiones y componentes del Pensamiento Histórico en explicaciones históricas, de estudiantes de formación inicial de pedagogía en historia, geografía y ciencias sociales, en Chile.
- Caracterizar, analizar e interpretar la formación del Pensamiento Histórico en la asignatura de didáctica, en estudiantes de formación inicial de pedagogía en historia, geografía y ciencias sociales, en Chile.
- Caracterizar, analizar e interpretar las situaciones y oportunidades de aprendizaje de Pensamiento Histórico que desarrollan, con jóvenes de secundaria en sus centros de práctica, estudiantes de formación inicial de pedagogía en historia, geografía y ciencias sociales, en Chile.

PARTE II

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los fundamentos teóricos de la investigación se exponen en la parte II que está compuesta por los capítulos II, III, IV y V.

En el capítulo II se abordan dos temas la enseñanza de la historia desde la perspectiva crítica y las tensiones actuales en la formación inicial docente.

En el capítulo III explicamos qué se entienden por Pensamiento Histórico en esta investigación. Además identificamos diferentes modelos argumentando qué elementos de cada uno de ellos hemos considerado para elaborar una propuesta de un modelo para la enseñanza del Pensamiento Histórico

En el capítulo IV se presenta el modelo de Pensamiento Histórico que proponemos en esta investigación y se describen dos de sus dimensiones, cada una de ellas con sus componentes e indicadores. La dimensión personal y la dimensión metodológica.

En el capítulo V se describen las dos dimensiones restantes del Pensamiento Histórico. Las dimensiones cognitiva y social. Se describe cada una de ellas con sus componentes e indicadores.

CAPÍTULO II

ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Nadie puede enseñar lo que no sabe. En consecuencia, para enseñar es necesario saber pero no basta con sólo saber para saber enseñar (Joan Pagès, 2004).

Este capítulo está dedicado a la presentación de los fundamentos teóricos de la tesis y se abordan dos temas: la teoría socio-crítica y su relación con la enseñanza de la historia, y la formación inicial docente a nivel mundial y en Chile.

El capítulo se inicia exponiendo la importancia de la teoría crítica para la enseñanza contemporánea de la historia. La situación de la FID ha de relacionarse con la teoría socio-crítica pues el tipo de profesorado que se forma, bajo este paradigma, tiene relación con las finalidades que se otorgan a la enseñanza y el protagonismo que se concede al profesorado en la toma de decisiones en la práctica y, en consecuencia, a su formación.

En este primer apartado, también se explica lo que es la enseñanza contemporánea y enseñanza tradicional de la historia. Se considera la enseñanza contemporánea de la historia porque desde este enfoque se posiciona la presente investigación. Y se considera la enseñanza tradicional de la historia, porque este tipo de enseñanza tiene una marcada presencia en las aulas de primaria y secundaria, y además porque limita el desarrollo del pensamiento histórico.

En el segundo apartado tratamos los problemas que actualmente atañan a la formación inicial y que se relacionan con el desarrollo del Pensamiento Histórico. Se identifican y explican cuatro tensiones: el desequilibrio entre la formación disciplinar y didáctica, la desarticulación entre la teoría y la práctica, el predominio de la enseñanza transmisiva y las deficiencias formativas en cuanto al desarrollo del Pensamiento Histórico. Cada una de estas tensiones será abordada de forma general apelando a investigaciones de diferentes territorios y posteriormente se particularizará en el caso de Chile.

1. Teoría socio-crítica y enseñanza de la historia

La perspectiva socio-crítica ha proporcionado los lentes con los que la investigadora aborda el problema, investiga y analiza la realidad educativa. El paradigma socio-crítico configura el telón de fondo de la investigación. Las razones que avalan esta decisión se sustentan en que: la educación debe contribuir a la transformación sociohistórica (Freire, 2004), y en que la enseñanza puede proporcionar herramientas para que las y los estudiantes sean capaces de ubicarse a sí mismos en la historia y en el presente y aprendan a participar en su construcción (Giroux, 1988).

Desde la perspectiva socio-crítica, la realidad educativa es integral porque en ella interviene lo que ocurre tanto dentro como fuera del aula. Ambos contextos repercuten en el aprendizaje de los y las estudiantes (Giroux y Simon, 1998). Y también ambos contextos son fundamentales para lograr una enseñanza de la historia basada en el desarrollo del Pensamiento Histórico.

Desde la pedagogía crítica se concibe al profesorado como crítico comprometido (Giroux, 2005), como intelectual transformativo y reflexivo (Giroux y Simon 1998), como docentes que son capaces de “curar, reparar y transformar el mundo” (McLaren, 2005, p.256). En esta investigación, y en coherencia con la teoría socio-crítica, se entiende que las y los docentes han de desarrollar una pedagogía crítica. Esto quiere decir que deben ser capaces de fomentar el dialogo cívico, deben luchar por los derechos de los y las ciudadanas, y deben ofrecer espacios para que los y las estudiantes puedan participar de los problemas más profundos de la sociedad (Giroux, 2001). El profesorado también debe luchar contra la hegemonía cultural y económica en post de una educación más justa (Apple, 2008).

Dado lo anterior, pensamos que la teoría socio-crítica es importante para comprender la enseñanza de las ciencias sociales y en particular de la historia. Así como también lo señalan: Benejam (1997), Pagès (2007), Pagès y Santisteban (2011) o Plá (2014).

Consideramos que la perspectiva socio-crítica es el marco referencial para comprender el desarrollo del Pensamiento Histórico. Para argumentar esto,

consideramos la aportación de Rothe (1986)¹¹, para quien una enseñanza de la Historia basada en los principios de la teoría socio-crítica implicaría:

- seleccionar y desarrollar contenidos históricos que den cuenta de la opresión, la injusticia y el sufrimiento;
- tematizar la historia de las minorías;
- considerar que todos los hombres y mujeres están llamados a desarrollarse históricamente;
- criticar dialécticamente las ideologías existentes puesto que la historia está llena de engaños y afirmaciones injustas.

Actualmente, en lo que respecta a la enseñanza de la historia, es posible identificar dos grandes formas de enseñanza: i) la enseñanza tradicional que se arraiga en el paradigma positivista y la teoría conductista del aprendizaje (Pagès 1994); y ii)- la enseñanza contemporánea que se arraiga en la tradición historiográfica de los anales y la nueva historia, en la teoría crítica, en la teoría constructivista del aprendizaje, y en los aportes de la didáctica y la psicología (Toledo, Gazmuri y Magendzo, 2007).

La enseñanza contemporánea de la historia se relaciona con los currículos críticos (Pagès, 1994). Algunas de las características y propósitos de este tipo de enseñanza son:

- a) ENTENDER el aprendizaje de la historia como la comprensión de los procesos que siguen los historiadores y las historiadoras cuando hacen la historia. Se persigue una historia que permita el desarrollo del Pensamiento Histórico (Carretero, 2007; Gazmuri y Toledo, 2009; Prats y Satanca, 2011; Ford, 2014; Fuster, Sáiz y Souto, 2016; Santisteban y Pagès, 2016; Pagès, 2018);
- b) PROMOVER la formación de ciudadanos críticos y consientes de la historicidad del presente, desarrollando valores como la democracia, los Derechos Humanos y la valoración de la diversidad cultural (Toledo, et al., 2010; Pagès, 2007 y 2011; Plá, 2014; Santisteban y Pagès, 2016; Santisteban y Pagès, 2018);
- c) DIVERSIFICAR temas, contenidos y protagonistas históricos considerando los aportes de la historia global y comparada (Pagès, 2018). Por ejemplo, temas como cambio climático, igualdad de género o flujos migratorios (Borghi y Dondarini, 2019);

¹¹ Refiriéndose a los debates curriculares ocurridos en la república federal alemana.

- d) PROPENDER al desarrollo de la conciencia histórica para el análisis de cualquier hecho o proceso, considerando la complejidad y simultaneidad de las dimensiones temporales pasado, presente y futuro (Rüsen, 1992; Pagès, 2007; Santisteban y Pagès, 2016; Pagès y Santisteban, 2018);
- e) HACER que los y las estudiantes se sientan parte y protagonistas de la historia (Zaragoza, 1989; Bravo, 2002; Pagès, 2012a);
- f) COMPRENDER la realidad social para transformarla y vivir en sociedad (Stearns, 2004; Salazar, 2007); y
- g) CRITICAR, INTERPRETAR Y CUESTIONAR la realidad a través de argumentos históricos, diferenciando argumentos racionales de argumentos sentimentales, hechos de opiniones o hechos de interpretaciones (Zaragoza, 1989; Stearns, 2004; Hassani, 2005; Pagés y Santisteban, 2018).

La enseñanza de la historia que propenda al desarrollo del Pensamiento Histórico, es una enseñanza que adhiere a lo que Toledo, et al., (2007) han categorizado como enseñanza contemporánea de la historia. La presente investigación se sitúa en esta concepción de enseñanza.

A pesar de la importancia que implica enseñar la historia según la concepción contemporánea, algunas investigaciones en didáctica han puesto en evidencia que en las aulas de primaria y secundaria, de diferentes países, se observa que la enseñanza contemporánea de la historia no se logra desarrollar. Por el contrario, se advierte una marcada presencia de la enseñanza tradicional. Así lo señalan, por ejemplo: Trepát (1995), Hassani (2005), VanSledright (2009), Henríquez (2011), Fuster, et al., (2016) o Pagès (2018).

Los currículos que promueven la enseñanza tradicional son los que Pagès (1994) describe como currículos técnicos. Algunas de las características y propósitos de este tipo de enseñanza son:

- a) ENTENDER el aprendizaje como una acumulación de fechas, datos y nombres de personajes (Fuster, et al., 2016);
- b) FORTALECER la identidad nacional (Gazmuri y Toledo, 2009);

- c) CONSIDERAR principalmente temas como: guerras, revoluciones y constitución de los estados. Los sujetos de estudio son héroes, estadistas militares y/o presidentes (Toledo, et al., 2007);
- d) PROPENDER a la representación cronológica y lineal del tiempo, que se inicia en la prehistoria y concluye en la actualidad. Predominan los temas políticos y la representación histórica es eurocéntrica y androcéntrica (Pagès, 2018); y
- e) FORTALECER el rol protagónico del docente cuya función es relatar los hechos históricos a sus estudiantes, y asegurarse de que estos hechos sean aprendidos a través de pruebas cortas Sylvester, 1993 (citado por Zúñiga, 2015).

Wineburg (2018) describe los aspectos metodológicos que caracterizan una clase tradicional. Este autor se basa en tres investigaciones que se llevan a cabo en EEUU entre 1960, 1987 y 2015 y concluye que en todos los períodos hay una clase de historia tipo que se caracteriza por la siguiente representación: un maestro o maestra solitario (a) hablando frente a 25 o 40 alumnos y alumnas, a veces los niños y niñas consultan el libro de texto o ven películas y posteriormente rinden exámenes. La clase típica que describe Wineburg (2018) es similar a la que relata Vansledright (2009) para referirse a la realidad educativa en EEUU y Canadá.

La relación entre enseñanza tradicional y aprendizaje de la historia se traduce en que “los chicos y chicas, cuando acaban la educación obligatoria, acumulan una gran cantidad de información en forma de fechas, personajes e instituciones, aislada, inconexa y organizada en un tiempo discontinuo” (Pagès y Santisteban, 2009, p.197).

Según Wineburg (2018), las pruebas de Evaluación Nacional aplicadas en EEUU, en diferentes períodos (1987, 1994, 2001, 2006, 2010 y 2014) han llevado a plantear que los y las estudiantes no están aprendiendo historia en las escuelas. Un ejemplo de esto es dado por Wineburg (2001) quien plantea esta preocupación al exponer que se han hecho muchos esfuerzos para mejorar el conocimiento histórico, pero una sola cosa ha permanecido igual: los niños no saben de historia.

Duquette (2011), refiriéndose a los problemas asociados al aprendizaje de la historia en estudiantes de secundaria de Canadá, señala tres dificultades: la primera es que los estudiantes no critican frecuentemente sus conocimientos previos; la segunda es que los estudiantes conciben la historia como un relato acabado y verdadero, les cuesta

comprender el carácter relativo, interpretativo y crítico de la historia; y, finalmente, la tercera es que a los estudiantes les cuesta aplicar lo que aprenden en la clase de historia a situaciones de su vida cotidiana.

Los diversos problemas que experimentan los y las estudiantes cuando aprenden historia o las razones por las que no aprenden historia son tema de reflexión para Pagès y Santisteban (2018). La reflexión conduce a estos investigadores a vincular los problemas del aprendizaje con la siguiente pregunta “¿Qué formación recibe el profesorado para enseñar historia en el complejo mundo de la práctica escolar?” (p.12). Pregunta fundamental para esta investigación, puesto que, permite transitar desde la enseñanza a la formación inicial docente.

Finalmente, agregamos que existe una coherencia y codependencia entre teoría-crítica, la enseñanza contemporánea de la historia, la formación inicial del profesorado y el desarrollo del Pensamiento Histórico. Por este motivo la presente investigación se posiciona desde la teoría socio-crítica considerando como referentes de esta a: Freire (2004); Giroux (1988, 2001 y 2005); y Apple (2008). Los argumentos que avalan la correspondencia entre los pilares de esta investigación (FID, didáctica de la historia y Pensamiento histórico) y la teoría crítica son:

- La teoría crítica, concibe que la realidad educativa y el proceso de enseñanza-aprendizaje son complejos y en ellos intervienen elementos propios del sistema escolar. Pero también elementos provenientes del entorno de los y las estudiantes. En este sentido la experiencia del estudiantado cobra vital importancia (Giroux, 2005). Esta característica de la teoría socio-crítica se relaciona con el desarrollo del Pensamiento Histórico y ha de ser fundamental en la FID.
- La teoría socio-crítica, propone que el profesorado ha de ser crítico, reflexivo y transformador (Giroux 2005). Características que creemos fundamentales para la formación del profesorado de historia, geografía y ciencias sociales.
- La teoría socio-crítica establece que la escuela y la enseñanza de la historia tienen una función ideológica (Apple, 2008). Función que ha de estar enfocada al desarrollo de la ciudadanía y la justicia social (Pagès, 2007), por lo tanto vinculada al desarrollo del Pensamiento Histórico.

- La teoría socio-crítica, plantea que el cambio y la transformación son finalidades impostergables de la educación, la enseñanza y la investigación (Freire, 2004). Esta investigación y los resultados que se desaprendan de ella, tienen como objetivo contribuir a la transformación de las ciencias sociales y en particular de la enseñanza de la historia.

2. Formación inicial docente y tensiones relacionadas con la enseñanza de la historia y el desarrollo del Pensamiento Histórico

La enseñanza de la historia pretende que niños, niñas y jóvenes puedan: comprender la sociedad, ser ciudadanos críticos, ser ciudadanos participativos, y desarrollar el Pensamiento Histórico. Para lograr estos objetivos se requiere que los y las docentes tengan adecuados conocimientos disciplinarios, pedagógicos y didácticos. Pero, fundamentalmente, que aprendan a enseñar historia, es decir a tomar decisiones sobre el para qué, el qué, el cuándo, el cómo.

La formación que reciban los y las futuras maestras es fundamental para poder cumplir con estos objetivos. Por esta razón, la pregunta planteada por Pagès y Santisteban (2018) “¿Qué formación recibe el profesorado para enseñar historia en el complejo mundo de la práctica escolar? (p.12) pone de relieve la importancia de indagar en la FID.

Para dar respuesta a la pregunta planteada por Santisteban y Pagès (2018) es importante identificar los elementos que tensionan actualmente la FID. Estos elementos son diversos, pero repercuten de manera similar en distintos países. En nuestro caso son problemas relacionados con la enseñanza de la historia y, en concreto, con el desarrollo del Pensamiento Histórico. Estos problemas se abordarán de manera general y posteriormente se hará mención particular al caso de Chile.

Desequilibrio entre la formación disciplinar y didáctica

Los currículos para la formación del profesorado de secundaria son predominantemente disciplinares (García y Pagés, 1999; Aramburu, 2000; Finocchio, 2000; Lee y Ashby, 2000; Audigier, 2001; Bravo, 2002; Armas y Rodríguez, 2006; Borghi y Dondarini, 2019). Son currículos que se podrían tildar como academicistas

cargados de contenidos, que dificultan el desarrollo del Pensamiento Histórico (Miralles, et al., 2014)

Los currículos excesivamente academicistas para la formación de profesores y profesoras se traducen en que se asigna más importancia al saber que al saber enseñar. Esta concepción relega a la didáctica a un segundo plano en la FID (Pagès, 1997, 2000a y 2004; Finocchio, 2000; Licerias, 2004; Plá y Pagès, 2014). Maestro (2001) agrega que el conocimiento disciplinar de la historia es indispensable para su enseñanza pero por sí sólo no garantiza prácticas de aula de calidad.

Los currículos disciplinares de formación inicial docente limitan las posibilidades de que el profesorado pueda desarrollar el Pensamiento Histórico. Esto ocurre porque el profesorado de formación inicial se concibe a sí mismo más como historiador(a) que como docente. Relegando su formación para la enseñanza de la historia a un segundo plano (Levesque, 2008). Siendo la formación preferentemente disciplinar, la mayor responsabilidad en la enseñanza del Pensamiento Histórico recae en historiadores(as), pero estos(as) hacen pocos esfuerzos para explicar su forma de pensar y comprender la historia (Martineau, 1999 y Hassani, 2005) e, incluso, algunos de ellos consideran que enseñar es menos sofisticado y exigente que investigar en historia (Belanger, 2011). En consecuencia maestros y maestras que heredan este tipo de formación esperan que sus estudiantes adquieran por ósmosis, a medida que aprenden contenidos factuales, las habilidades para desarrollar el Pensamiento Histórico (Martineau, 1999; Seixas, 2008 y Domínguez, 2015).

La predominancia de currículos academicistas es causa directa del relego de la didáctica en los currículos de FID. El relego de la didáctica atenta al desarrollo del Pensamiento Histórico. Porque la didáctica de la historia proporciona a los futuros y futuras maestras la herramientas necesarias para la enseñanza de la historia (Pagès, 1996 1997 y 2002; Benejam, 2001; Plá, 2014) y en particular para el desarrollo del Pensamiento Histórico (Hassani, 2005; Santisteban, 2006; Andrade y Finocchio, 2007; Pagès, 2000 y 2018).

Pagés (2018) proporciona una reflexión para comprender las relaciones entre el saber, el saber enseñar y la didáctica de la historia. Su reflexión expone elementos que

en esta investigación se consideran imprescindibles para la enseñanza de la historia. Él señala que:

Para enseñar historia hay que saber historia pero además hay que saber enseñarla. Hay que saber manejar los instrumentos para navegar en el complejo mundo de la educación de los niños y de los jóvenes. Y de esto se responsabiliza la didáctica de la historia junto con otras disciplinas educativas necesarias para desarrollar la profesión de docente de historia en cualquier etapa educativa (también en la Universidad) (p.54).

En Chile, el desequilibrio entre la formación disciplinar y didáctica en los currículos de FID también constituye un problema. Así se expone a través de la publicación de MINEDUC (2005):

Se observa una distribución poco equilibrada entre las distintas áreas de formación y una falta de articulación entre la formación en la especialidad y la formación profesional, en especial en las pedagogías para la Enseñanza Media. Esta falta de articulación se expresa en un insuficiente desarrollo de habilidades pedagógicas y didácticas para enseñar los contenidos del currículum escolar (p.42).

Otras investigaciones nacionales, también reafirman la visión del MINEDUC (2005). Por ejemplo:

Vásquez (2005), que investigó la formación de docentes en la región de Valparaíso, señalaba que las asignaturas predominantes en la formación inicial eran la historia y la geografía;

Valdez y Turra (2017), investigan las racionalidades curriculares en la formación de docentes de tres universidades chilenas. Ellos señalan que una de las tensiones críticas de la FID en Chile es la hegemonía incontrarrestable del conocimiento disciplinar historiográfico en los currículos de formación; y,

Chávez y Pagès (2017), quiénes analizan los currículos de siete universidades chilenas, concluyen que la historia es la asignatura con mayor presencia en todas las mallas estudiadas, y que la didáctica tiene una presencia reducida que varía dependiendo de cada universidad.

La incorporación de la didáctica a las universidades chilenas es relativamente reciente. Un ejemplo de esto es proporcionado por Valencia (2014), quien señala que para el caso de la Universidad de Santiago de Chile (USACH) el área de didáctica perteneciente al departamento de Historia se crea en el año 2000.

Chávez (2016a y 2016b) y Chávez y Pagès (2017) describen la presencia de la didáctica de la historia en los programas de formación inicial. Para alcanzar este

objetivo entrevistan a docentes de didáctica de la historia. Los desafíos y las proyecciones de la disciplina, señalados en las entrevistas a cuatro docentes de didáctica en Chile¹², arrojan que:

i) La didáctica debería tener más peso en la malla curricular a fin de poder realizar un trabajo interdisciplinar con otras asignaturas de la FID y de poder realizarlo tanto en la universidad como en los centros de práctica, fomentando una relación mucho más directa entre lo que se enseña en la universidad y los requerimientos de la práctica docente y del profesorado.

ii) Se debería definir con mayor precisión la naturaleza teórica de la didáctica a fin de superar la concepción instrumental y técnica que aún se le otorga. Puesto que muchas veces se tiende a homologar didáctica y metodología o estrategias de aprendizaje.

La didáctica en Chile es una disciplina joven que transita a la adultez. En Chile se ha conformado y se sigue conformando una comunidad de didactas. Casi todos y todas las profesionales con postgrado en el área, han sido formadas en universidades españolas, con una gran incidencia de la Universidad Autónoma de Barcelona (Valencia, Villalón y Pagès, 2014). La investigación en el campo de la didáctica de las ciencias sociales también se ha incrementado existiendo un alza importante a partir de 2007 (Barriga, Molina y Salazar, 2014)

Desarticulación entre la teoría y la práctica

En los currículos de FID existe una predominancia disciplinar y un relego de la didáctica. Del desequilibrio entre lo disciplinar y lo pedagógico se desprende y se suma el siguiente problema: la desarticulación entre la teoría y la práctica (Audigier, 2001; Armas, 2001; Armas y Rodríguez, 2006; Belanger, 2011; Sanjurjo, 2014; Barriga, et al., 2014).

En la FID la teoría y la práctica parecen ser dos mundos diferentes porque la teoría gestiona el saber y la práctica el saber hacer, la teoría se relaciona con la

¹² En la investigación se entrevista a cuatro docentes, todas mujeres, que a 2016 imparten la asignatura de Didáctica en la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía para educación secundaria. De las cuatro profesoras entrevistadas, sólo una de ellas es doctora en Didáctica de las Ciencias Sociales, otra docente está cursando su segundo año de doctorado y las otras dos profesoras tienen estudios de postgrado relacionados con educación, pero no específicamente didáctica de las ciencias sociales.

universidad y la práctica con la escuela. Estos mundos se requieren mutuamente pero suelen estar en permanente tensión (Álvarez, 2012). La tensión entre la teoría y la práctica interfiere en las competencias que las y los docentes puedan desarrollar para enfrentar con éxito sus prácticas pedagógicas. En el caso particular de la historia desarrollar el Pensamiento Histórico en sus estudiantes.

Los problemas de la desarticulación teoría-práctica se pueden visualizar en diferentes facetas. Por ejemplo:

- Los propósitos de algunos centros universitarios se focalizan más en formar historiadores o historiadoras que en formar a profesores o profesoras de historia Audigier (2001). Esto genera como consecuencia que las relaciones teoría-práctica no sean consideradas como fundamentales.
- Existe una desconexión entre asignaturas de teoría y práctica. Por ejemplo Sanjurjo (2014), señala que los primeros años de formación de docentes son disciplinares, y sólo al final de esta formación se agregan procesos de práctica pedagógica como un apéndice o simple inmersión.

De las relaciones teoría-práctica “depende la coherencia educativa, la mejora escolar y el desarrollo profesional docente” (Álvarez, 2012, p.385). Los y las investigadoras coinciden en señalar que una estrecha articulación entre la teoría y la práctica proporciona más y mejores herramientas para que el profesorado en formación enseñe la disciplina por ejemplo: García y Pagès (1999); Casas (2000); Audigier (2001); Bravo (2002); Pagès (2002 y 2004); Avery (2010).

La disciplina universitaria que posee los requisitos para estrechar las relaciones entre la teoría y la práctica es la didáctica. La didáctica es la disciplina puente (Pagés, 1998 y Benejam, 2001), que permite desarrollar y fortalecer las relaciones teoría-práctica. La didáctica de la historia, en particular, permite preparar a futuros y futuras maestras para desarrollar en sí mismos y en sus estudiantes el Pensamiento Histórico (Hassani, 2005; Plá, 2011; González-Valencia y Santisteban, 2014; Pagés, 2018).

En Chile, las relaciones entre la teoría y la práctica en la FID también constituyen un problema. Así se expone a través de la publicación del MINEDUC (2005):

La falta de articulación entre la especialidad y la formación pedagógica es un problema persistente en todas las instituciones formadoras, con claras consecuencias en la estructura curricular y en las modalidades de evaluación (...) En general, no se ha logrado que las instituciones formadoras y sus académicos asuman lo pedagógico como parte integrante de la formación de especialidad. Por lo anterior, la formación de especialidad y la formación pedagógica transcurren en líneas separadas (p.59).

La Evaluación Nacional Diagnóstica (END)¹³, para la formación inicial docente, también da cuenta de las necesidades de fortalecer las relaciones entre la teoría y la práctica. Señalando que las universidades han de implementar como oportunidad de mejora “el desarrollo de experiencias que fortalezcan la formación en contenidos y didáctica de Historia y Geografía, y a la vez las habilidades de investigación e interpretación” (MINEDUC, 2018, p.62).

Investigaciones que abordan la FID en Chile como las de Cisternas (2011); Quintana, et al., (2018); Valdés y Turra (2017) señalan que la desarticulación de las relaciones entre la teoría y la práctica constituye un problema en la formación de profesores y profesoras. Ante esta dificultad, el MINEDUC (2005) sugiere la implementación de prácticas tempranas, es decir, que los y las futuras maestras se relacionen desde los primeros años de carrera con el contexto educativo escolar.

Valencia, et al., (2013) y Valencia (2014) también reconocen las dificultades que generan las relaciones teoría-práctica en la FID y en el contexto de su centro educativo, la Universidad de Santiago de Chile¹⁴, proponen la formación en alternancia. La formación en alternancia se implementa por primera vez en 2015. Consiste en que en el quinto semestre de carrera se imparte un módulo¹⁵ que se denomina saberes didácticos. A través de las diferentes asignaturas que conforman este módulo, los y las estudiantes tienen la oportunidad de adquirir saberes disciplinares y diseñar situaciones de aprendizaje en la universidad. Paralelamente los y las futuras docentes acuden a los centros de práctica para observar y reflexionar sobre la enseñanza de la disciplina. En

¹³ Aplicada en 2017 a 765 estudiantes pertenecientes a las 36 universidades que imparten pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, que cursaban el penúltimo año de carrera.

¹⁴ Centro universitario que forma parte de la presente investigación.

¹⁵ Las asignaturas de este módulo son seis: Epistemología y métodos de la didáctica de la historia y las ciencias sociales, Fundamentos del currículum de ciencias sociales, Didáctica e innovación en la enseñanza de la historia, Didáctica e innovación en la enseñanza de la geografía, Didáctica e innovación en la enseñanza de la economía y la formación ciudadana y Evaluación de los aprendizajes en Historia, Geografía y Ciencias Sociales. (Valencia, 2014, p.34)

una etapa final aplican sus diseños en los centros de práctica (diseños que emergen de los mismos problemas que han observado en la escuela). Posteriormente, sus resultados son analizados en la universidad.

Las relaciones teoría práctica en Iberoamérica, y en particular en Chile, han sido fortalecidas gracias a las aportaciones del profesorado de la Universidad Autónoma de Barcelona, quienes han contribuido a fortalecer desde la didáctica las relaciones entre la teoría y la práctica, así lo exponen Bravo, Valencia y Villalón (2018).

Predominio de la enseñanza transmisiva

La enseñanza transmisiva se caracteriza por la recurrencia de la clase expositiva (Hassani, 2005) y el protagonismo de la maestra o el maestro frente a la pasividad de las y los estudiantes (Trepát, 1995). Este tipo de enseñanza prevalece en la FID y constituye una limitante para el desarrollo del Pensamiento Histórico. Es limitante porque reduce el papel del estudiante a escuchar y repetir discursos. Además no le otorga la posibilidad de construir interpretaciones críticas del acontecer histórico (Martineau, 1999).

Andrade y Finocchio (2007) y Borghi y Dondarini (2019) sostienen que la clase expositiva y la discusión bibliográfica es el método de enseñanza predominante en los centros universitarios. Audigier (2001), Álvarez (2012) y Armas y Rodríguez (2006) también reparan en la predominancia de la clase transmisiva en la FID.

El predominio de clases transmisivas en la formación inicial provoca que las y los futuros docentes tiendan a replicar esta metodología cuando enseñan historia (Audigier, 2001; Armas y Rodríguez, 2006). Ante esta tendencia de replicar las formas de enseñanza, los cursos de la FID que intentan revertir esta situación logran resultados de corta duración, porque generalmente el profesorado vuelve a enseñar historia como a ellos les enseñaron (Avery, 2010). En esta misma línea Pagès (2011b) señala que “los principales referentes que guían las prácticas de muchos y muchas docentes son los recuerdos que conservan de su época de estudiante” (p.134).

Para el caso de la FID en Chile, la investigación de Vásquez (2005) da cuenta de que las y los docentes afirman que su formación histórica estuvo centrada en la clase magistral y la exposición oral. Vial (2006), también describe cómo se enseña la Independencia nacional, en diferentes universidades, concluyendo que:

Los profesores de historia en las universidades se preocupan mucho de qué se enseña y muy poco del cómo se enseña. Sus clases tienden a ser frontales en cuanto a qué es el profesor quien se estima como el más indicado para exponer sobre los distintos temas y el que sabe todos los contenidos (p. s/p).

La enseñanza transmisiva recibida a través de la FID es replicada por los y las profesoras en ejercicio o en práctica. Así, por ejemplo, lo señala Valencia (2014) quien lleva a cabo una investigación en la que observa clases de estudiantes en formación inicial en sus centros de práctica, destacando el predominio de la clase expositiva y transmisiva de los y las futuras docentes. La misma observación realizan Toledo y Gazmuri (2009); Oteíza, et al.,(2015) y Toledo, Magendzo, Gutiérrez, Iglesias y López-Falcal (2015) pero en docentes en ejercicio.

Otro ejemplo de la herencia transmisiva de la Formación Inicial, es proporcionado por Vásquez, Núñez y Burgos (2013), quienes entrevistan a 14 docentes noveles (en su segundo año de ejercicio profesional). Los docentes noveles afirman que el predominio de sus clases transmisiva de debe a falencias heredadas de la formación inicial.

Villalón (2014), en su tesis doctoral, investiga el caso de una docente de primaria y analiza su práctica desde la perspectiva específica de la enseñanza de la historia. Al respecto señala que pese a la visión crítica que manifiesta la profesora sobre la enseñanza tradicional que recibió, reconoce que fueron esas experiencias las que ella utilizó para desarrollar su práctica docente. El caso que investiga este autor pone de relieve las dificultades de superar esta manera de concebir la enseñanza de la historia a pesar de los perfeccionamientos continuos y de la voluntad de cambiar.

Falta de preparación para el desarrollo del Pensamiento Histórico

Las tensiones en FID que se han descrito anteriormente son: el desequilibrio entre la formación disciplinar y didáctica, las relaciones teoría-práctica y la predominancia de la enseñanza transmisiva. Estas tensiones interfieren directamente en la preparación de profesores y profesoras para enseñar la Historia y desarrollar el Pensamiento Histórico. En consecuencia un cuarto problema que se ha identificado en la FID, corresponde al desarrollo del Pensamiento Histórico en futuros y futuras docentes y sus competencias para poder desarrollarlo en sus estudiantes.

Yaeger y Davis, 1994 (citados en Pagès 2000) descubrieron que el Pensamiento Histórico de docentes de primaria era similar al de estudiantes de secundaria. Este

descubrimiento alerta y pone en evidencia las falencias que podría tener el profesorado en cuanto al desarrollo del Pensamiento Histórico.

Levesque (2008), aporta a esta discusión señalando que los maestros y maestras de Historia mejores calificados en la universidad e, incluso, con títulos de postgrado en la disciplina, tienen dificultades para desarrollar el Pensamiento Histórico en sus estudiantes porque están más preocupados por los contenidos que por su aprendizaje. Hassani (2005), agrega que los maestros de historia, por su propia formación, no están preparados para desarrollar Pensamiento Histórico.

Otro ejemplo de las dificultades para desarrollar Pensamiento Histórico en estudiantes de FID lo proporciona Belanger (2011), en su doble rol de historiadora y formadora de docentes de una universidad británica. Esta autora explicita que un problema que enfrentan muchos maestros es encontrar el equilibrio correcto entre enseñar el contenido del curso y enseñar habilidades de Pensamiento Histórico.

Las dificultades del profesorado en formación para desarrollar el Pensamiento Histórico, también son expuestas en las investigaciones de Martineau (1999); Armas y Rodríguez (2006); Arteaga y Camargo (2012); Sáiz y Gómez (2014 y 2016); Miralles et al., (2014); Sáiz y López-Facal (2015); o Ramírez y Pagès (2019).

La investigación también pone en evidencia la importancia de que profesores y profesoras estén preparados para desarrollar una enseñanza que propenda al desarrollo del Pensamiento Histórico, así lo exponen diversos autores como: Zaragoza (1989); Martineau (1999); Belanger (2011); VanSledright (2001); Gómez, Ortuño y Molina (2014); o Sáiz y Gómez (2016).

Para el caso particular de Chile las investigaciones también dan cuenta de que los y las docentes en formación y en ejercicio presentan dificultades para desarrollar el Pensamiento Histórico. Así por ejemplo queda en evidencia en las tesis doctorales de Valencia (2014) y Villalón (2014). Y en las investigaciones de Valledor (2013); Valdez y Turra (2017); Jara, Bravo y Llusá (2017); Chávez, et al., (2019). Aunque para el caso chileno la investigación es incipiente.

La importancia de que los y las profesoras tengan una adecuada formación para desarrollar el Pensamiento Histórico también es un punto importante en las investigaciones nacionales. Por ejemplo, Vásquez (2016) señala:

(...) los profesores en formación deben tener una comprensión acabada del Pensamiento Histórico, porque si su concepción se presenta de forma tradicional, enfocada sólo en procesos unicastales, en la sala de clase desarrollarán una visión parcelada del conocimiento de la historia, diferenciándose de lo central de un proceso de aprendizaje significativo que es potenciar las habilidades de indagación y análisis histórico (p.159)

Una investigación particular sobre las competencias de docentes en formación inicial para desarrollar Pensamiento Histórico es la aportación de Peña, et al., (2016). La indagación se realiza por medio de las planificaciones del futuro profesorado y se averigua si están presentes las dimensiones de Pensamiento Histórico que proponen Santisteban, et al., (2010). Concluyen que el profesorado considera el desarrollo del Pensamiento Histórico, pero que no todas las dimensiones se desarrollan homogéneamente. Hay un predominio de la conciencia histórica temporal y de la representación histórica en detrimento de la imaginación y la interpretación.

También Chávez, et al., (2019) y Chávez y Pagès (2020) investigan sobre el Pensamiento Histórico y la FID. En sus trabajos exponen algunos resultados preliminares de la presente tesis doctoral. Los resultados corresponden a tres centros universitarios, a una muestra de 25 estudiantes y sólo al análisis de narrativas históricas. Los resultados preliminares reportan dificultades en el desarrollo del Pensamiento Histórico, por ejemplo:

- i) predominan relatos históricos lineales, centrados en el pasado;
- ii) reconocen diferentes perspectivas históricas en un momento dado pero se invisibiliza a mujeres, ancianos o etnias;
- iii) no consideran la dimensión ética y moral de la historia;
- iv) existen dificultades para explicar porque un tema o hecho histórico es significativo;
- v) utilizan las fuentes para extraer información;
- v) hay poca presencia de explicaciones causales y menor aún de relaciones causa consecuencia.

CAPÍTULO III

PENSAMIENTO HISTÓRICO

El problema de la enseñanza de la historia no está, pues, en quienes aprenden sino en quienes enseñan, en lo que enseñan y en cómo lo enseñan. Por ello, se considera necesario conocer el conocimiento del profesor, o del estudiante de profesor, sobre la historia y el pensamiento histórico y, desde la formación inicial, enseñarles a intervenir en las prácticas según estas nuevas ideas (Joan Pagès, 2000b).

El capítulo se inicia haciendo referencia a las corrientes historiográficas de los Anales, el materialismo histórico y la nueva historia. Corrientes desde las cuales se posiciona la investigación. En segundo lugar, se expone y se justifica la concepción del Pensamiento Histórico presente en esta tesis. Por último, se describen diferentes modelos de Pensamiento Histórico.

A la fecha de presentación de la tesis doctoral, existen diferentes modelos de Pensamiento Histórico. Cada uno de ellos considera procedimientos propios de la historia o dimensiones del Pensamiento Histórico que le son particulares. Sin embargo, la presente investigación no se posicionará desde un único modelo de Pensamiento Histórico, sino que considerará dimensiones o conceptos propios de la historia que pertenecen a diferentes modelos. Esta teoría, más los resultados del análisis de la información de narrativas, cuestionarios, observaciones y entrevistas, nos permitieron crear un nuevo modelo para la enseñanza del Pensamiento Histórico.

1. Corriente historiográfica desde la cual se posiciona la investigación

Los aportes de las corrientes historiográficas de la Escuela de los Annales: Bloch (1967 y 2018); Febvre (1970); y Braudel (1974 y 2002a). Los aportes del materialismo histórico: Carr (1978); Fontana (1992 y 2013); Hobsbawn (1998) y Vilar (1980, 1997 y 2004). Más las contribuciones de la nueva historia: Le Goff (1992, 2005 y 2014); Burke (1993); Chartier (2007); Aurell, Balmaceda, Burke y Soza (2015). Nos permitieron configurar las concepciones sobre la historia y el Pensamiento Histórico que subyacen en el desarrollo de la presente tesis doctoral.

Los aportes de estas corrientes historiográficas son importantes para esta investigación ya que ayudan a configurar y a ensamblar nuestra concepción del Pensamiento Histórico, pues coinciden con los propósitos de la enseñanza contemporánea de la historia.

2. ¿Qué se entiende por Pensamiento Histórico en esta investigación?

La comprensión de lo que significa e implica pensar históricamente ha sido objeto de investigación de diferentes disciplinas. Por ejemplo, la historia (Collingwood, 1952; Carr, 1978; Vilar, 1980, 1997 y 2004), la filosofía de la historia (Mink, 1966; Heller, 1982; Gadamer 1993 y 1995; White 2001), la teoría de la historia (Bermejo 1991, 2004 y 2009), la psicología (Wineburg 1991, 1999, 2001 y 2018; Carretero 1996 y 2007; Carretero y Castorina, 2012) y la didáctica (Seixas y Peck, 2004; Plá 2005 y 2014; Seixas, 2006; Seixas, 2008; Levesque, 2008; Santisteban, 2010; Santisteban et al., 2010, Duquette 2011 y 2015; Seixas y Morton 2013).

La presente investigación se sitúa en el campo de la didáctica, ciencia que ha hecho comprensible el Pensamiento Histórico para los propósitos de la enseñanza de la historia. Este posicionamiento no es excluyente, del aporte de las otras ciencias. Puesto que reconocemos que en la escritura historiográfica se encuentran las claves para comprender la naturaleza del Pensamiento Histórico (Wineburg, 2001).

Las relaciones entre la didáctica y la historia se pueden ejemplificar a través de las obras de Collingwood (1952) y Vilar (1997¹⁶; 2004), donde ambos historiadores tratan explícitamente el tema del Pensamiento Histórico y sus obras han sido utilizadas por la didáctica para la creación de modelos de Pensamiento Histórico. El contexto científico que lleva a estos historiadores a considerar el Pensamiento Histórico tiene relación con los debates metodológicos y las proyecciones de la historia en torno a preguntas como: ¿Qué es la Historia? (Carr, 1978) o ¿Cuál es la diferencia entre memoria e Historia? (Ricoeur, 2000).

En esta investigación se consideran los aportes historiográficos de Collingwood (1952) porque han sido incorporados por diferentes investigadores dedicados a la enseñanza de la historia, por ejemplo; Wineburg (2001), Plá (2014) y Carretero (1996),

¹⁶ Vilar dicta en 1987 una conferencia que se titula *Pensar la Historia*. Esta conferencia esta publicada en Vilar (1997)

quienes afirman que el proyecto de historia 13-16 liderado por Denis Shemilt¹⁷ se basa en las contribuciones de Collingwood (1952). También se consideran los aportes de Vilar (1997 y 2004) ya que en investigaciones en didáctica y en psicología que tratan sobre Pensamiento Histórico, Vilar es considerado un referente (Domínguez, 1989).

El análisis de la obra de Collingwood (1952) nos ha permitido identificar y comprender diferentes dimensiones constitutivas del Pensamiento Histórico tales como; la utilización de fuentes, el cambio y la continuidad, la temporalidad, la perspectiva (asociada a las causas), el pensamiento crítico, la significancia histórica y la imaginación.

El análisis de la obra de Vilar (1997¹⁸) nos ha permitido, a su vez, reflexionar sobre la relación entre Pensamiento Histórico y conciencia histórica. Fundamentalmente mediante la pregunta que expone el autor “¿Cuándo y de qué modo tomé conciencia de los problemas sociales, de los problemas de la política interior?” (p.60). También ha sido posible, a través de su obra, comprender algunos componentes del Pensamiento Histórico como la imaginación histórica, el tiempo histórico y el uso de fuentes. En una obra posterior de este autor, es posible identificar la presencia explícita del Pensamiento Histórico (Vilar, 2004). En ella, Vilar: vincula el Pensamiento Histórico al historicismo, destaca su dimensión temporal, señala que la historia es el resultado de la interacción de múltiples factores, considera la causalidad y la empatía, afirmando que “pensar históricamente (¡aunque sea “caer en el historicismo!”), significa situar, medir y datar, continuamente” (p.69).

Los aportes de la historiografía a la comprensión del Pensamiento Histórico son numerosos e importantes. Sin embargo, es la didáctica la ciencia que permite vincular el Pensamiento Histórico con la enseñanza y el aprendizaje de la historia.

En la didáctica hay variaciones semánticas que se vinculan a la idea de Pensamiento Histórico. Por ejemplo, se alude a él a través de los siguientes apelativos:

¹⁷ Proyecto iniciado en 1972 y reformulado en 1984 el proyecto Historia 13-16 sirvió para iniciar una revisión en profundidad de la enseñanza de la historia y de la necesidad de desarrollar el PH de los y de las estudiantes. El proyecto tenía como objetivo que los estudiantes aprendieran historia, pero que en particular, comprendieran el método del historiador (Shemilt, 1987).

¹⁸ Vilar dicta en 1987 una conferencia que se titula *Pensar la Historia*. Esta conferencia está publicada en Vilar (1997)

conceptos históricamente educados (Domínguez, 1989), el método del historiador¹⁹ (Carretero, 1996), conceptos de segundo orden o metodológicos (Lee y Ashby, 2000), historical thinking (Seixas y Peck 2004), razonamiento histórico (van Drie y van Boxtel 2008), the big six concepts (Seixas y Morton, 2013) y alfabetización o competencia histórica (Domínguez, 2015). Estas variaciones dan cuenta de que hay diferentes concepciones de lo que es pensar históricamente y también permiten afirmar que el Pensamiento Histórico ocupa y preocupa a muchos investigadores e investigadoras.

Las definiciones del Pensamiento Histórico son diversas afirma Levesque (2008). Sin embargo, la mayoría de los autores concuerdan en que el Pensamiento Histórico es un proceso. Es una secuencia de operaciones que son particulares de la historia y cuyo propósito es la interpretación del pasado. La principal diferencia en las definiciones de Pensamiento Histórico son las operaciones particulares de la historia que incorpora o no (Duquette, 2011). Esto genera la existencia de diferentes modelos.

Para explicar qué se entiende por Pensamiento Histórico en esta investigación hay que advertir que nuestras concepciones se sitúan desde la enseñanza de la historia.

Distintos autores han investigado en Pensamiento Histórico y lo han definido. Entre estos se cuentan: Lee y Ashby (2000); Plá (2005); Pagès (2009); Santisteban y Santisteban, et al., (2010); Duquette (2011); Carretero y Castorina (2012); Seixas y Morton (2013) o Domínguez (2015).

La definición del Pensamiento Histórico que más se acerca a nuestras concepciones es la de Duquette (2011), para quien Pensar Históricamente es “un proceso, una serie de operaciones propias de la historia diseñadas para responder a un problema específico a través de una cuidadosa interpretación de las fuentes y de los rastros dejados por el pasado²⁰” (p.30).

Consideramos, al igual que Duquette (2011), que las operaciones propias de la historia²¹, son parte constitutiva del Pensamiento Histórico. No obstante, diferimos en algunas de estas operaciones. Duquette (2011), plantea que las operaciones son la

¹⁹ Carretero (1996) replica la denominación de método del historiador del grupo británico 13-16 y de los planteamientos de Collingwood (1952), quien comparaba el conocimiento histórico con la actividad de un detective.

²⁰ La cita original en Francés corresponde a: “un processus, une suite d'opérations propres à l'histoire visant à répondre à un problème précis par une interprétation prudente des sources et des traces laissées par le passé” (Duquette, 2011, p.30)

²¹ Las operaciones propias de la historia, también son denominadas conceptos de segundo orden por Lee y Ashby (2000) o conceptos estructurantes por Levesque (2008).

significancia histórica, la continuidad y el cambio, las causas y las consecuencias, la empatía histórica, la complejidad del pasado y el uso de fuentes y evidencias.

La definición de Pensamiento Histórico de Duquette nos aporta elementos importantes para su comprensión. Sin embargo, Pensar Históricamente, también posee características que permiten profundizar en su comprensión. Estas son las características del Pensamiento Histórico que defendemos:

- Es *contextual*, es decir, cada cultura, en el marco general de un tiempo y un espacio determinado, posee una forma particular de comprender las relaciones pasado, presente y futuro (Seixas y Morton, 2013). Las concepciones que se plantean en esta investigación respecto al Pensamiento Histórico y los conceptos propios de la historia se enmarcan en una cultura occidental de la historia (Seixas 2017).
- Es *articulado*, es decir, los conceptos propios de la historia no funcionan aisladamente (Bermejo, 1991; y Seixas y Morton 2013), sino al contrario, se articulan o coordinan (Ricoeur, 2000) de forma simultánea (Carretero y Castorina, 2012) y adquieren una jerarquía o predominancia dependiendo de las necesidades de análisis o interpretación. Esto es propio de la historia y de la enseñanza de la historia.
- Es preferentemente *hipotético deductivo*, es decir, la disciplina histórica se adhiere a los métodos de investigación científica de carácter hipotético deductivo (Martineau, 1999; Hassani, 2005; y Duquette, 2011). Esta característica constituye parte de la dimensión metodológica que implica problematizar los fenómenos, utilizar fuentes y emitir explicaciones argumentadas Gómez, et al., (2014).
- Es *crítico interpretativo*, es decir, permite comprender el mundo en el que vivimos (Stearns, 2004), a través del desarrollo de una posición crítica y argumentada respecto a la realidad (Martineau, 1999; Hassani, 2005; Levesque, 2008; Éthier, et al., 2010; Santisteban, 2010).
- Es *único*, es decir, es una construcción cultural y social que emana de cada sujeto histórico. Esto repercute, por ejemplo, en que cada historiador o historiadora frente a un mismo hecho o proceso histórico tendrá interpretaciones únicas y diferentes (Collingwood, 1952 y Mink, 1966).

- Es *antinatural*, esto se explica porque es más fácil aprender nombres, fechas y relatos que comprender el pasado articulando las diferentes operaciones de la Historia. Esta característica del Pensamiento Histórico, está expuesta en: Bermejo (1991), Wineburg (2001), Éthier, et al., (2010), Arteaga y Camargo (2012).
- Es *progresivo*, es decir, cada persona posee, dependiendo de la edad y la formación, diferentes niveles de desarrollo de las operaciones propias de la historia. Por ejemplo Seixas y Morton (2013) han establecido cinco niveles de progresión para cada una de las seis dimensiones cognitivas del Pensamiento Histórico, que reconocen en su modelo. Cada nivel de progresión de las dimensiones de Pensamiento Histórico es independiente, esto quiere decir que “poseen diferentes niveles de progreso (...) pero no funcionan (...) al mismo ritmo. Existe un efecto de «decoupling» que limita la posibilidad de establecer un modelo de la manera en que las ideas de los alumnos progresan” (Éthier, et al., 2010, p.70).

La definición de Duquette (2011) sobre Pensamiento Histórico, más las características que le atribuyen diversos investigadores e investigadoras al concepto, nos conducen a proponer que para desarrollar el Pensamiento Histórico en la enseñanza de la historia, es necesario considerar cuatro dimensiones: personal, cognitiva, metodológica y social. Esta idea se desarrollará en profundidad en el punto número tres de este capítulo.

3. Modelos del Pensamiento Histórico que han sido utilizados en la investigación

Existen diferentes modelos para el desarrollo del Pensamiento Histórico. En esta investigación consideraremos los modelos expuestos por: Martineau (1999); Seixas y Peck (2004); Seixas y Morton (2013); Hassani (2005); van Drie y van Boxtel (2008); Santisteban, et al., (2010); y Duquette (2011). Los aportes teóricos de estos autores(as) más el análisis de la información (de narrativas y cuestionarios) nos han permitido crear un modelo para la enseñanza del Pensamiento Histórico.

Entre los aspectos que diferencian a estos modelos de Pensamiento Histórico se encuentran: los propósitos por los cuales han sido creados y las dimensiones y las operaciones propias de la historia que incluyen.

Entendemos que las operaciones propias de la historia son los elementos constitutivos que definen la particularidad científica de la historia y que utiliza el o la historiadora cuando investiga algún hecho, proceso o problema del pasado (Duquette, 2011). Por ejemplo, las causas y las consecuencias, el cambio y la continuidad, la perspectiva histórica y el juicio ético. Para el caso de la presente investigación los denominaremos componentes del Pensamiento Histórico.

Las dimensiones del Pensamiento Histórico son los diferentes ámbitos que intervienen en su desarrollo. Estos ámbitos pueden involucrar una o más operaciones propias de la historia (Duquette, 2011) o componentes del Pensamiento Histórico.

Cada uno de estos modelos ha sido y es una aportación importante para la enseñanza y el aprendizaje de la historia y en particular para esta investigación. Todos ellos contribuyen al desarrollo del Pensamiento Histórico considerando los principios didácticos de la enseñanza contemporánea de la historia y los aportes historiográficos de los Annales, el Materialismo Histórico y la Nueva Historia.

Esta investigación no se posicionará desde un único modelo de Pensamiento Histórico, sino que considerará las dimensiones y operaciones propias de la historia (componentes) que pertenecen a estos diversos modelos, justificando cada elección. Pese a esto, es necesario reconocer que los modelos de Seixas y Peck (2004), Seixas y Morton (2013), Santisteban, et al., (2010) y Duquette (2011) han sido los más influyentes.

3.1. Aportaciones de Seixas y Peck (2004), Seixas (2006; 2008) y Seixas y Morton (2013) que se consideran para esta investigación.

El modelo de Pensamiento Histórico del grupo canadiense, de investigación histórica, se concreta por primera vez en la publicación de Seixas y Peck (2004)²². Desde este momento, y periódicamente, se han publicado actualizaciones y materiales destinados a fortalecer el modelo de Pensamiento Histórico. Por ejemplo, los trabajos de

²² La primera referencia del modelo de historical thinking proviene de 2004, aunque la institucionalización del grupo de investigación es dos años más tarde en 2006.

Seixas (2006); Seixas (2008); Seixas y Morton (2013) o Seixas, Gibson y Ercikan, (2015). El modelo original y las actualizaciones más recientes han considerado seis grandes procedimientos propios de la historia: significancia histórica, uso de fuentes y/o evidencias, cambio y continuidad, causa y consecuencia, perspectiva histórica y dimensión ética de la historia.

Este modelo de Pensamiento Histórico es el que ha experimentado mayor desarrollo, envergadura y alcance si lo comparamos con los otros modelos investigados. El modelo emerge de un equipo multidisciplinar de investigadores e investigadoras que han participado en su diseño, concreción y aplicación en centros educativos²³. Actualmente este modelo considera, para cada uno de sus seis conceptos: una descripción general, indicadores de desarrollo, niveles de progresión y actividades. La publicación más completa del modelo corresponde a Seixas y Morton (2013) (Ver síntesis de su modelo en anexo II).

Las aportaciones de este modelo de Pensamiento Histórico que se han recogido en esta investigación son:

- Los seis conceptos de la historia. Los conceptos y su explicación se han utilizado para construir una propuesta de Pensamiento Histórico orientada a la enseñanza de la Historia. Se han incluido los conceptos de: significancia, causa y consecuencia, cambio y continuidad, perspectiva histórica, uso de fuentes y dimensión ética.
- Los indicadores de desempeño que se proponen para cada uno de los seis conceptos han sido recogidos para construir un cuestionario y también para la confección de criterios de análisis de información. Muchos de estos indicadores forman parte de los indicadores que se proponen para cada componente del modelo que proponemos.

3.2. Aportaciones de Duquette (2011) que se consideran para esta investigación

Duquette (2011) desarrolla su tesis doctoral con estudiantes de secundaria de Quebec. Su aportación tiene como objetivo develar las relaciones que existen entre el Pensamiento Histórico y la Conciencia Histórica.

²³ Es posible acceder a muchos de los recursos del grupo de investigación en su página web: <https://historicalthinking.ca/>.

La autora plantea un modelo de Pensamiento Histórico en el que considera las investigaciones de Seixas y Peck (2004) y Seixas (2006; 2008). Teniendo en cuenta estos referentes, incorpora en su modelo operaciones propias de la historia tales como cambio y continuidad, causa y consecuencia y significancia histórica. Sin embargo, cuestiona el modelo de Seixas en dos puntos esenciales: i) porque considera que la dimensión ética y el juicio moral no son parte del Pensamiento Histórico, sino que de la conciencia histórica y, ii) porque propone que el uso de fuentes y/o evidencias no es una operación propia de la Historia, sino que forma parte del método histórico. Método, que denomina en su modelo el Enfoque (ver síntesis del modelo en el anexo II).

El modelo de Pensamiento Histórico propuesto por Duquette (2011) ha sido valioso para la presente tesis doctoral, puesto que, por medio del cuestionamiento que realiza al modelo de Seixas y Peck (2004) y Seixas (2006 y 2008), nos ha permitido esclarecer la distinción entre dimensiones y operaciones propias o componentes del Pensamiento Histórico.

La interpretación del modelo que propone Duquette (2011) nos conduce a proponer que el desarrollo del Pensamiento Histórico consta de diferentes dimensiones: personal, cognitiva, metodológica y social. Los procedimientos propios de la historia o componentes son una parte del Pensamiento Histórico y forman parte de sus diferentes dimensiones.

3.3. Aportaciones de Santisteban (2010) y Santisteban et al., (2010) que se consideran para esta investigación

El modelo de Pensamiento Histórico propuesto por Santisteban, et al., (2010) y publicado también en Santisteban (2010), es el resultado de tres proyectos precedentes relacionados con esta línea de investigación. Estos proyectos se han llevado a cabo entre los años 2005 y 2009, cuya sistematización y material de enseñanza y aprendizaje se encuentra disponible en el portal web: <http://grupsderecerca.uab.cat>. En los proyectos señalados destaca el componente intercultural y la necesidad de enseñar historia de Cataluña a jóvenes inmigrantes.

El modelo de Pensamiento Histórico ha sido publicado en dos artículos: Santisteban (2010), en el que se describen cada una de las dimensiones del modelo

teórico y en Santisteban et al., (2010), donde se presenta el modelo teórico, pero a la vez, se explica el contexto del cual emerge junto con sus finalidades.

El modelo se basa en cuatro dimensiones fundamentales de la formación del Pensamiento Histórico, estas son: conciencia histórico-temporal, representación de la historia, empatía histórica e interpretación histórica (ver síntesis del modelo en el anexo II).

Este modelo de Pensamiento Histórico ha sido considerado en la investigación, porque:

- La autora de la presente tesis doctoral ha desarrollado sus estudios de postgrado en la Universidad Autónoma de Barcelona, lo que ha permitido el acercamiento teórico y práctico al modelo de Pensamiento Histórico y ha promovido la necesidad de investigar sobre este tema.
- La descripción de la conciencia histórica temporal y de la interpretación de fuentes nos reportan elementos que no están presentes en los otros modelos, lo que permite complementar la elaboración de categorías e indicadores de análisis de nuestra propuesta.
- La dimensión representación de la historia, presente en este modelo, responde a la pregunta ¿cómo se representa la Historia? y se asocia a elementos como: la narración, la explicación histórica (causa/consecuencia) y la construcción de la historia (espacios, personajes y hechos históricos). Esta dimensión no está presente explícitamente en los otros modelos de Pensamiento Histórico, por lo tanto, nos parece relevante incorporarla para una propuesta orientada a la enseñanza de la Historia. En consecuencia, en el modelo que planteamos hemos incluido la representación de la historia en la dimensión metodológica.
- La dimensión que el modelo de Santisteban, et al., (2010) denomina empatía histórica, en la que incluye elementos como imaginación, contextualización, pensamiento crítico y creativo, juicio moral y relativismo histórico, se incluye parcialmente en esta investigación. En la presente investigación consideramos la perspectiva histórica (Seixas y Morton, 2013) e inmersa en este componente general consideramos la empatía histórica y el pensamiento contextualizado.
- Incluimos el juicio moral de la historia en la dimensión social de nuestra propuesta.

3.4. Aportaciones de Martineau (1999), Hassani (2005) y van Drie y van Boxtel (2008) que se consideran para esta investigación.

Los modelos de Martineau (1999), Hassani (2005) y van Drie y van Boxtel (2008) son modelos de Pensamiento Histórico, que han aportado a esta investigación.

Martineau (1999) propone un modelo teórico que consta de tres aspectos: actitud histórica, el método del historiador y el lenguaje de la historia escolar (ver síntesis del modelo en el anexo N° II).

Hassani (2005) propone un modelo de Pensamiento Histórico desde tres ámbitos: i) tiempo, espacio y sociedad; ii) el camino metodológico que siguen los y las historiadoras considerando: la problemática, la heurística o la documentación, la identificación, la explicación y la síntesis; y iii) la conceptualización del pensamiento del historiador (ver síntesis del modelo en el anexo II).

Van Drie y van Boxtel (2008) plantean un modelo de razonamiento histórico (concepto que se considera sinónimo de Pensamiento Histórico), en el que explican que el razonamiento histórico es una actividad mediante la cual las personas organizan información sobre el pasado para describir, comparar y/o explicar fenómenos históricos. Al desarrollar esto plantean preguntas históricas, contextualizan, utilizan conceptos sustantivos y metaconceptos de la historia y apoyan sus afirmaciones con argumentos basados en evidencia de fuentes (ver síntesis del modelo en el anexo II).

Las diferencias y particularidades que distinguen estos modelos se reconocen en esta investigación. Sin embargo, los tres en conjunto proporcionan un elemento, la problematización y la pregunta histórica, que no consideran expresamente los otros modelos de Pensamiento Histórico y que valoramos como un aporte fundamental para esta tesis doctoral.

Estos modelos de Pensamiento Histórico han sido incluidos en esta investigación porque:

- Explican la importancia del método hipotético deductivo en el desarrollo del Pensamiento Histórico y su relación con el uso e interpretación de fuentes. Por ejemplo, Martineau (1999) se refiere a él como el método del historiador y

Hassani (2005) lo llama camino del historiador. Ambos coinciden en las etapas del método: la problematización, la documentación, la explicación y la síntesis. van Drie y van Boxtel (2008) ponen como punto de partida la pregunta histórica y en función de ella plantean el uso de fuentes, la contextualización y la argumentación. La consideración que estos tres modelos tributan a la problematización y/o pregunta histórica, como elementos fundamentales en el modelo de enseñanza del Pensamiento Histórico que propondremos.

3.5. Reflexiones finales sobre los modelos de Pensamiento Histórico

Los modelos de Pensamiento Histórico presentados anteriormente han sido seleccionados y debidamente justificados en cuanto a sus aportes para esta investigación.

Además se ha encontrado en la bibliografía consultada otras aportaciones que abordan en su totalidad el Pensamiento Histórico. Pero por su relevancia en esta tesis, no han sido utilizadas. Por ejemplo, las de Lautier (1994) y Trepát (1995).

La diversidad de modelos de Pensamiento Histórico ha sido favorable para la presente tesis doctoral porque permite comprender la complejidad de lo que significa Pensar Históricamente e identificar sus diferentes componentes. Esta diversidad nos ha llevado a considerar dimensiones del Pensamiento Histórico y procedimientos propios de la historia (componentes) que creemos son fundamentales para una enseñanza de la historia que promueva el desarrollo del Pensamiento Histórico.

La revisión bibliográfica y el trabajo de campo realizado en esta investigación nos sugieren que los modelos de Pensamiento Histórico, ya existentes y descritos individualmente, no nos permiten dar cuenta de la complejidad que implica desarrollar el Pensamiento Histórico a través de la enseñanza de la historia. En consecuencia, no hemos optado por elegir un modelo en particular, sino generar una propuesta a partir de las aportaciones teóricas que se han justificado anteriormente y de aquellos elementos que a través del trabajo de campo -hemos observado- permiten un mayor desarrollo del Pensamiento Histórico.

La propuesta de un modelo de enseñanza del Pensamiento Histórico, se expondrá en el capítulo IV de esta investigación. Esta propuesta considera dimensiones, componentes e indicadores. Indicadores que han sido elaborados gracias a la interacción y flujo de información entre la teoría y el trabajo de campo.

CAPÍTULO IV

PROPUESTA DE UN MODELO DE ENSEÑANZA DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO

La finalidad fundamental de la enseñanza de la historia es que nuestros estudiantes puedan sentirse protagonistas de la historia, es decir, que se sientan dentro de la historia. Si la enseñanza de la historia no hace visibles a nuestros estudiantes, hombres y mujeres de carne y hueso como ellos, difícilmente les permitirá desarrollar su conciencia histórica y su temporalidad. (Joan Pagès, 2012a)

En este capítulo presentamos una propuesta de un modelo para la enseñanza de la historia que promueva el desarrollo del Pensamiento Histórico. El modelo lo hemos construido desde la didáctica de la historia, desde la historiografía y desde los datos que nos aportó el trabajo de campo. Las dimensiones, componentes e indicadores del modelo serán el enfoque que utilizaremos para el tratamiento y el análisis de los datos aportados por el trabajo de campo.

El capítulo se divide en tres apartados. En el primero se expone de manera general el modelo de Pensamiento Histórico y se realiza una síntesis gráfica donde se identifican las dimensiones del Pensamiento Histórico y sus respectivos componentes.

En el segundo y tercer apartado de este capítulo se describen dos de las cuatro dimensiones del modelo: la dimensión personal y la dimensión metodológica. Se explica en qué consiste cada dimensión, se señalan sus componentes, se exponen los principales problemas de enseñanza y aprendizaje asociados a ellas y se dan a conocer los indicadores. Indicadores que serán los criterios de análisis de la información recabada en el trabajo de campo.

1. Una propuesta para la enseñanza de la historia que promueva el Pensamiento Histórico

El modelo que se expone representa nuestras concepciones respecto a lo que entendemos por un proceso de enseñanza de la historia que promueva el desarrollo del Pensamiento Histórico. La necesidad de crear una propuesta a partir de los aportes de los modelos precedentes se genera porque la información recogida en el trabajo de campo y la información que nos reporta la teoría, incluyen elementos del Pensamiento Histórico que no son considerados por los modelos precedentes. Elementos imprescindibles para averiguar, primero, y analizar e interpretar después, qué ocurre en la enseñanza y el aprendizaje del Pensamiento Histórico.

La propuesta constituye una actualización y una reinterpretación de los modelos de Pensamiento Histórico existentes a la fecha de la realización de la tesis doctoral. El modelo que se expondrá, se caracteriza porque:

- Ha sido pensado desde la enseñanza de la historia y ha permitido elaborar categorías de análisis o indicadores que posteriormente permitirán presentar los resultados.
- Describe cada dimensión del Pensamiento Histórico y sus componentes o procedimientos propios de la historia a partir de los aportes que se han considerado de modelos precedentes y de los datos que emergen del trabajo de campo. Pero también incluye contribuciones de otras investigaciones en didáctica, en psicología e historiografía que facilitan información relevante para la comprensión de cada dimensión o procedimiento propio de la historia.
- Responde a la realidad cultural desde donde se desarrolla la investigación e incorpora los elementos de la enseñanza de la historia que emergen de la información recabada a través de narrativas, cuestionarios y observaciones de clases.

Las particularidades de esta propuesta y que la distinguen de los modelos precedentes son:

- Considera como punto de partida al alumnado como “ser histórico²⁴”, (Carr, 2017, p.70), su historicidad y sus representaciones sociales.
- Propone la distinción entre dimensiones y procedimientos propios de la historia (componentes).
- Plantea que la enseñanza de la historia orientada al desarrollo del Pensamiento Histórico debe transitar por cuatro dimensiones: personal, metodológica, cognitiva y social. Esto contribuye a comprender el Pensamiento Histórico desde la diversidad de elementos que forman parte de la enseñanza de la historia en las aulas de primaria y secundaria, sin limitarlo, a los procedimientos cognitivos de la historia (Plá, 2012).
- Sugiere una metodología para desarrollar unidades didácticas, ya que investigaciones precedentes indican que una de las dificultades del profesorado en ejercicio es la integración y articulación de los elementos que forman parte del Pensamiento Histórico (Barton y Levstik, 2004; Ramírez y Pagès, 2019; Valle, 2019)

El modelo que proponemos considera cuatro dimensiones. La idea de considerar que el Pensamiento Histórico posee diferentes dimensiones la hemos obtenido del análisis del modelo que plantea Duquette (2011).

Las dimensiones planteadas en esta investigación son los distintos ámbitos del Pensamiento Histórico. Cada dimensión está conformada por elementos claves que la componen y la definen. De las dimensiones se desprenden indicadores que permiten orientar la enseñanza y el desarrollo del Pensamiento Histórico en el aula. Las dimensiones cognitiva, metodológica y social están presentes en el modelo de Duquette (2011). Sin embargo, en esta investigación se ha identificado además la dimensión personal. Cada una de estas dimensiones está integrada por diferentes elementos.

Las cuatro dimensiones del Pensamiento Histórico y sus componentes han sido objeto previamente de investigaciones particulares, específicas y en profundidad. Nuestro objetivo no es hacer una investigación particular acerca de cada uno de ellos, sino comprender su significado para, posteriormente, reconocer a través de indicadores

²⁴ Utilizamos la idea de “ser histórico” en el sentido que lo explica Carr (2017). El ser histórico hace referencia al vínculo entre la persona y su historicidad. Este vínculo sugiere que somos seres temporales, espaciales, corporales, conscientes, sociales. Poseemos un legado que proviene desde antes de nuestro nacimiento y se proyecta hasta después de nuestra muerte (Palti, 2011).

de análisis si las o los docentes de formación inicial los incorporan a la enseñanza de la Historia.

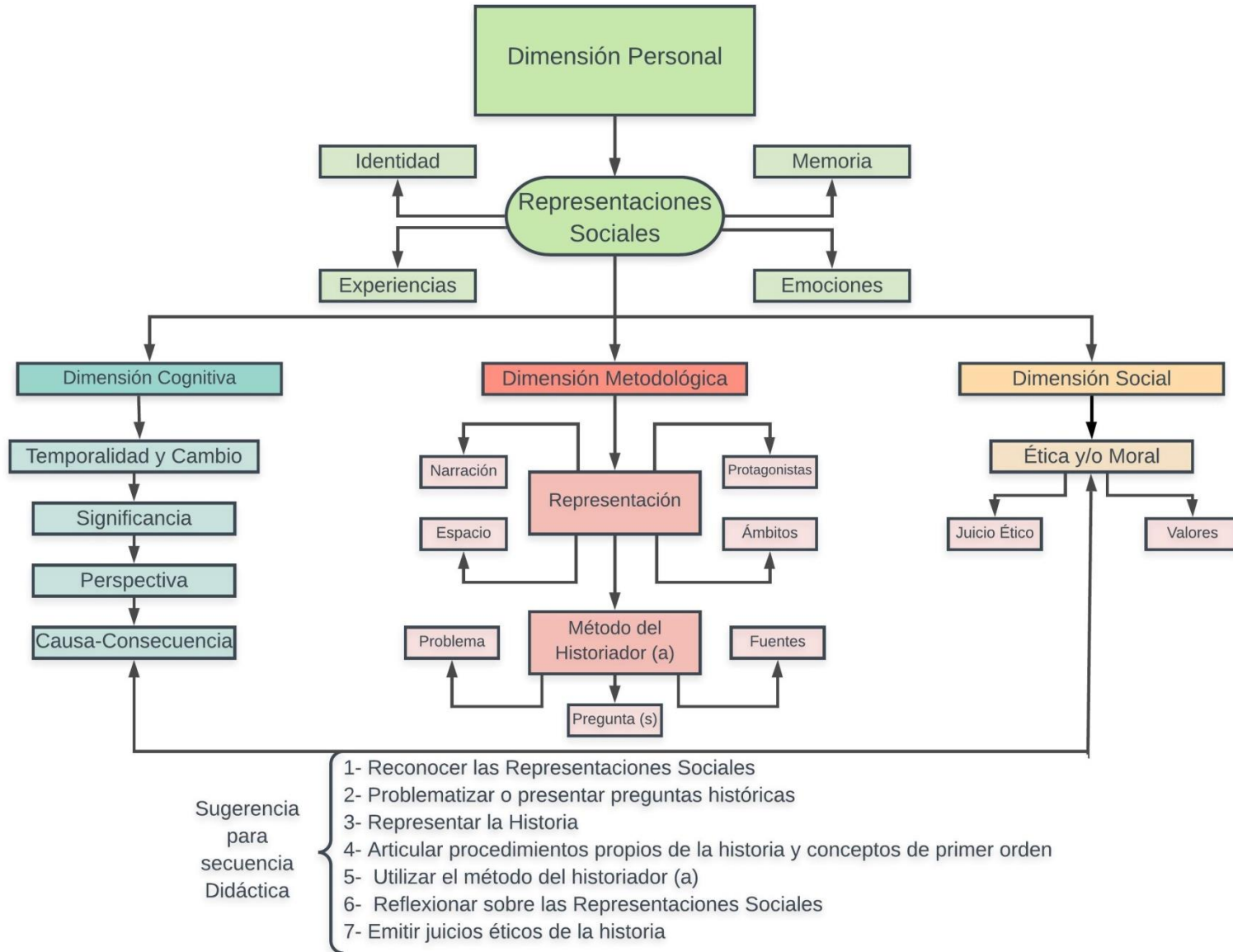
El modelo de enseñanza para el desarrollo del Pensamiento Histórico se expondrá en la *Figura 1*. Posteriormente, se explicará qué se entiende por cada una de estas dimensiones y sus componentes y se describirán los principales problemas de enseñanza y de aprendizaje asociados a cada dimensión.

Consideramos importante identificar y describir brevemente los problemas vinculados a cada dimensión puesto que nos servirán para compararlos con los resultados obtenidos en esta investigación. Consideramos, tanto los problemas de enseñanza como los de aprendizaje porque para algunas dimensiones hay escasa información sobre el Pensamiento Histórico y su enseñanza. También, nos parece importante comparar posteriormente si los problemas asociados al desarrollo del Pensamiento Histórico en docentes de formación inicial tienen relación con los problemas que expresan en el aula los y las estudiantes de secundaria.

Finalmente, de cada dimensión se extraerán indicadores que han sido utilizados para construir el cuestionario y analizar la información que nos ha proporcionado el trabajo de campo.

Figura 1.

Modelo para la Enseñanza del Pensamiento Histórico



2. Dimensión Personal

La dimensión personal incluye las representaciones sociales que poseen los y las estudiantes a quienes reconocemos como seres históricos. Consideramos al igual que Castorina, Lenzi y Aisenberg (1997) que los conocimientos previos de las y los estudiantes son parte de las Representaciones Sociales. Pero reconocemos que ambos conceptos provienen de corrientes epistemológicas diferentes. Entendemos que la diferencia entre conocimientos previos y representaciones sociales está dada fundamentalmente porque los conocimientos previos están más relacionados con los contenidos científicos o teóricos de las disciplinas, mientras que las representaciones sociales hacen referencia a las formas como las personas significan la realidad Castorina, et al., (1997). Aisenberg (2019), propone que es necesario “tender un puente que nos permita entrar en diálogo con los alumnos y promover que se involucren” (p.71). Pero este puente no consiste, sólo, en indagar en los conocimientos previos. Puesto que esto supone limitaciones porque: i) muchas veces, se pregunta al alumnado sobre temas que no conocen o sobre los cuales tienen muy poco conocimiento; y ii) generalmente el profesorado no se dedica a modificar los conocimientos erróneos que expone el alumnado (Aisenberg, 2019).

En la investigación utilizamos la idea de representación social por sobre la de conocimientos previos porque consideramos que es más inclusiva para el desarrollo del Pensamiento Histórico. Aunque en la enseñanza de la historia están presentes ambas.

Las representaciones sociales están influenciadas por el medio social y cultural, por los medios de comunicación y, cada vez más, por las redes sociales. Consideramos, al igual que Chartier (1992), que “no hay práctica ni estructura que no sea producida por las representaciones” (p.49). Por esto creemos que el elemento principal que compone la dimensión personal son las representaciones sociales las cuales están influenciadas por elementos como: la identidad, las experiencias, la memoria y las emociones.

La dimensión personal no está presente en el modelo de Duquette (2011) y tampoco en los otros modelos que hemos investigado. Considerar esta dimensión para el desarrollo del Pensamiento Histórico es una propuesta de esta tesis doctoral. Justificamos esta dimensión porque los elementos que la componen han sido

investigados desde la historiografía y desde la didáctica, lo que nos aporta una fundamentación teórica suficiente.

Pero fundamentalmente la justificamos, porque creemos que el desarrollo del Pensamiento Histórico es siempre un acto individual que se realiza en un contexto social e histórico concreto en el que se construyen las representaciones sociales y los relatos que pueden sustituirlas. Las personas pensamos individualmente, si queremos. Sin embargo, el acto de pensar está mediado por quienes nos rodean, en primer lugar la familia. Del mismo modo que nuestra forma de pensar interactúa con las maneras de pensar de las otras personas y puede llegar a influirlas. En consecuencia, para desarrollar el Pensamiento Histórico ubicamos en primer lugar la dimensión personal porque la enseñanza educa a personas y el aprendizaje es una actividad individual en un contexto social.

Integrar la dimensión personal y sus componentes a la propuesta de Pensamiento Histórico es reconocer que las personas son seres individuales y sociales insertas en un contexto histórico, ideológico y cultural (Castorina, Barreiro y Gracias, 2005). Además es reconocer que la enseñanza de la historia no puede ser ajena a este contexto.

Sustentamos teóricamente la dimensión personal del Pensamiento Histórico desde el principio de historicidad. Entendiendo por historicidad lo que plantea Carr (2015):

(...) mi existencia social no sólo me pone en contacto con una multiplicidad coexistente de contemporáneos. También me conecta con una forma peculiar de continuidad temporal, que podemos denominar la forma de relevo o de legado, que se extiende desde los predecesores hasta los sucesores. Esta secuencia se extiende más allá de las fronteras de mi vida, tanto hacia el pasado antes de mi nacimiento, como hacia el futuro, después de mi muerte (p. 128).

Es decir, la historicidad ayuda a relacionar pasado, presente y futuro y, en consecuencia, a desarrollar la conciencia histórica (Rüsen 1992 y 2004). La idea de historicidad nos ha permitido reconocer la importancia del alumnado como ser histórico. Esto significa que cuando el estudiantado entra en un aula y aprende historia, lleva consigo una serie de elementos que condicionan su forma de comprender y explicar la realidad social. Esto también se explica porque las personas experimentan el mundo de una forma pre-teórica y pre-reflexiva (Gadamer 1995). En este sentido, Seixas (2017) plantea que las experiencias y entendimientos del mundo están

moldeados por la herencia del pasado. Es decir, que las personas no pueden pensar –ni pensarse– fuera de la realidad histórica de la que forman parte.

Para construir la dimensión personal nos planteamos la siguiente pregunta: ¿cuáles son los elementos que el alumnado, como ser histórico, lleva consigo al aula y en qué y cómo influyen en su forma de comprender y explicar la realidad social?

Para responder a la pregunta recurrimos a la historia y a la didáctica. Ambas disciplinas han abordado este tema considerando diferentes elementos. En esta propuesta se han considerado: aquellos que son más reiterativos, de los cuales hay investigación en la práctica de aula, y que están presentes en la información obtenida para esta investigación. Estos elementos son la identidad, la experiencia, la memoria y las emociones.

Los cuatro componentes identificados conforman el equipaje con el que los y las estudiantes emprenden el viaje hacia el desarrollo del Pensamiento Histórico. Estos elementos interactúan de forma simultánea y permanente durante todo el trayecto. En dicho trayecto, la identidad, la experiencia, la memoria y las emociones entran o pueden entrar en conflicto con los saberes escolares y, a su vez, los modifican o pueden modificarlos. Por este motivo consideramos las representaciones sociales como el punto de partida, pero también como etapa final de la sugerencia didáctica. Etapa en la que el o los estudiantes han de resignificar sus representaciones iniciales.

La identidad, la experiencia, la memoria y las emociones forman parte de la dimensión personal porque “cada estudiante interpreta las huellas o documentos del pasado a partir de su propio marco de referencia, posición ideológica, intelectual y cultural” (Meneses, González y Santisteban, 2019, p.268). Los elementos que componen la dimensión personal, de manera conjunta, contribuyen a conformar las representaciones sociales que poseen los y las estudiantes e influyen en la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Fundamentamos la inclusión de los elementos que conforman la dimensión personal con los siguientes argumentos:

- Permiten que niños, niñas y jóvenes, se sientan parte de la historia y no consideren que ésta sólo la hacen personas que están alejadas de sus realidades como presidentes o héroes militares (Meneses, González y Santisteban, 2020), Porque si

los y las estudiantes no se sienten parte de la historia, se corre el riesgo de seguir enseñando una historia sin sentido para la vida (Bravo, 2008).

- Permiten establecer una negociación entre los saberes “sabios” y los significados personales que poseen los sujetos que participan del proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia (Carretero, 2007).
- Reconocen que los y las estudiantes son seres históricos que “no construyen su aprendizaje *ex nihilo*, sino que lo hacen desde sus tiempos y espacios vitales” (Muñoz, 2016, p.8).
- Contribuyen a que las y los estudiantes legitimen o deslegitimen el conocimiento histórico (Plá, 2012).

2.1. Representaciones Sociales

En esta investigación entendemos por representaciones sociales la “manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana” (Jodelet, 1986, p.473). Las representaciones sociales son relevantes en la enseñanza y el aprendizaje de la historia porque influyen en las ideas previas que los y las estudiantes ponen en juego en el aprendizaje de los contenidos, funcionando como esquemas asimiladores (Dalongeville, 2003 y Carretero y Borrelli, 2012).

Basándonos en la explicación de Castorina, Barreiro y Carreño (2012) sobre las representaciones sociales identificamos que son influenciadas por la identidad, las experiencias, la memoria y las emociones. Estos autores explican que:

Este concepto está estructurado por una teoría que introduce aspectos relevantes para el análisis del conocimiento de los alumnos. En primer lugar, pone de manifiesto que estos no son sólo sujetos individuales de conocimiento, sino que son inseparables de su realidad social. En segundo lugar, permite superar la perspectiva dualista que escinde a las creencias del sentido común del conocimiento racional, asumiéndolas como modalidades cognoscitivas que interactúan entre sí. En tercer lugar, introduce la historia y la memoria colectiva en la explicación de las creencias que sostienen los alumnos (p.133).

Entendemos la *identidad* como la forma, el sentido del “nosotros” y de los “otros” (Carretero, 2007). Por tanto, la identidad se ampara en el hecho de que todos los seres humanos nacen en el seno de una familia e interaccionan con grupos que poseen características culturales e ideológicas propias (Trepát, 1995). Refiriéndose a la

identidad, Hobsbawn (1998) explica que “no podemos dejar de situarnos dentro del continuo de nuestras vidas, de las familias y del grupo al que pertenecemos” (p.38).

La identidad se forja a través de diferentes grupos y subgrupos en los que se desenvuelven los y las estudiantes. Por ejemplo en: i) la familia (Lautier, 1994; Barton, 2010; Carr, 2015); ii) en el barrio o micro-comunidad (Carr, 2017); iii) en el o los grupos étnicos o culturales (Barton, 2010; Plá, 2012; Pagès, 2011a); iv) en el o los grupos ideológicos (Carretero, 2007); o v) en la nación (Carretero, 2007 y Pagès, 2011b).

La experiencia como propone Carr (2017) se manifiesta por medio de dos sentidos. El primer sentido corresponde a una experiencia física sensorial, por ejemplo, encontrarse con cosas, personas, objetos o acontecimientos. El segundo sentido corresponde a la experiencia acumulada de personas u objetos por su pasado vivido. Las experiencias tienen una duración, cambian, provocan sensaciones, se viven, pueden ser individuales o colectivas, inmediatas o mediadas (por ejemplo, a través de la televisión) (Carr, 2015). La experiencia puede desarrollarse a través de vivencias directas o vivencias indirectas.

- Las vivencias directas se pueden generar a través del contacto con objetos del pasado Huizinga 1950 (citado por Ankersmit, 1993). Se desarrolla: en la visita a un museo, en la experimentación de los sentidos como ver, oír o tocar (Ankersmit 1993), o por la vivencia de una situación sorpresiva (Koselleck, 2001; Meneses, et al., 2020).
- Vivencias indirectas, se pueden generar a través de la mediación de la televisión (Carr 2015), o por la transmisión de la memoria y/o el testimonio oral (Meneses, et al., 2020).

En ambos casos generan recuerdos que integran la memoria personal, o grupal, cuando las vivencias son compartidas por un colectivo determinado.

Las investigaciones sobre la experiencia histórica han sido desarrolladas más profundamente desde la historiografía y la filosofía, por ejemplo: Ankersmit (1993); Gadamer (1995); Koselleck (2001) o Carr (2015 y 2017). En didáctica las investigaciones son recientes y se han considerado los aportes de Meneses, et al., (2019 y 2020).

Consideramos la experiencia histórica como un elemento del Pensamiento Histórico porque las y los docentes de formación inicial la incluyen, en algunos casos, en la enseñanza de la Historia.

La memoria es el conjunto de recuerdos individuales o colectivos del pasado. La memoria esta “vinculada a los recuerdos que las personas tenemos de nuestras propias vivencias, o de las vivencias de otros, y que nos han sido transmitidas oralmente y, a veces, con el apoyo de objetos, fotografías, textos, etc.” (Pagès, 2008, p.43). La memoria es una conexión inmediata (Pagès y Santisteban, 2009) entre el presente y el pasado. Se relaciona con la identidad y las emociones, porque “la construcción del recuerdo en una sociedad o en un grupo determinado está inmersa en procesos identitarios, emociones, intereses políticos y relaciones temporales que tienen una lógica propia” (Plá y Pagès, 2014, p.21).

La memoria en la escuela se vincula al pasado reciente –no más allá de unos 70 años (Mattozzi, 2008)– y al tratamiento de temas traumáticos, por ejemplo, para el caso de América Latina es preponderante el tema de los Estados dictatoriales de las décadas de los 70’ y 80’ (González y Pagès, 2014). Un ejemplo para el caso de Chile es la investigación de Oteíza, et al., (2015).

La memoria en la escuela se puede desarrollar a través de formas diversas, por ejemplo:

- Indagando en la memoria personal sobre hechos sociales, políticos, etc., de carácter colectivo. Se puede utilizar el testimonio oral a través de entrevistas a personas que puedan aportar información relevante sobre un acontecimiento (Pagès, 2008),
- contrastando la información del testimonio oral con otras fuentes (Meneses, et al., 2020),
- reconstruyendo experiencias pasadas a través del relato y comunicándolas de forma oral, escrita o pictórica o reconstruyendo el pasado biográfico de su generación (Mattozzi, 2008)

Las emociones son, según Castellví, Massip y Pagès (2019):

(...) reacciones fisiológicas, neuroquímicas y hormonales, que responden a estrategias de supervivencia²⁵ (...) Pasando por la consciencia, las emociones básicas se consolidan en sentimientos o emociones más complejas, que determinan gran parte de nuestra conducta (p.27)

Las emociones que se pueden considerar desde el punto de vista de la enseñanza y/o la historia son diversas, por ejemplo: “la ambición, la cólera, la angustia, el miedo, la culpa, la hipocresía, el amor, el orgullo, la seguridad y otras emociones” (Burke, 1993a, p.34).

En didáctica de las ciencias sociales el papel de las emociones y de los sentimientos recién se está abriendo camino. Latapí y Pagès (2018), afirman que a la fecha de la publicación de su trabajo no han “encontrado estudios generales sobre emociones en la enseñanza de la Historia” (p.113). La juventud de esta línea de investigación en didáctica no resta mérito a la consideración que diferentes autores le asignan en la enseñanza y el aprendizaje de la historia.

Es importante considerar las emociones en la enseñanza de la historia porque: i) pueden explicar las resistencias para cambiar las representaciones sociales (Castorina, et al., 2012); ii) los y las estudiantes presentan más interés por temas que incluyan emociones de protagonistas históricos (Barton, 2010); iii) permiten que el estudiantado se vincule con la historia (Latapí y Pagès, 2018); iv) e interfieren en el análisis de situaciones conflictivas y en la toma de decisiones individuales y colectivas (Castellví, et al., 2019).

Las emociones se pueden considerar en dos sentidos. Un sentido emocional puro y un sentido emocional orientado a la racionalidad. Esta clasificación la hemos desarrollado a partir de la interpretación de Carr (2017).

El sentido emocional puro hace referencia a las emociones que el estudiantado tenga o exprese en función de ciertos procesos o hechos históricos. El sentido emocional puro es inmediato y se desprende de la racionalización. Por ejemplo, la relación que expone Carr (2017) entre hecho o proceso histórico y las emociones:

²⁵ Considerando las aportaciones de diferentes autores como Triglia, Regader y García-Allen, 2016; Morgado, 2012; Niedenthal, Krauth-Gruber y Ric, 2006

En el caso de la ruptura del Muro de Berlín: impacto, sorpresa, sin duda mezclado con un optimismo alegre para muchos. En el caso del ataque del 11 de septiembre, el impacto y la sorpresa estuvieron mezclados con la consternación, horror, indignación, tristeza y aprehensión (p.84).

El sentido emocional orientado a la racionalidad hace referencia a que los y las estudiantes conozcan y comprendan las diferentes emociones que vivieron protagonistas o grupos sociales en épocas determinadas. También que analicen e interpreten sus orígenes y sus características y el uso que hacen de ellas en contextos sociales e históricos concretos. Por ejemplo, los sesgos y los estereotipos o los discursos del odio. En este sentido las emociones se vinculan con la perspectiva histórica y el pensamiento contextualizado. Para ejemplificar este segundo sentido, se considera lo que propone Zaragoza (2013): “la cólera del rey, no es la misma cólera del campesino modulada culturalmente de forma distinta, son dos emociones diferentes” (p.7).

2.2. Problemas de enseñanza y problemas de aprendizaje asociados a la dimensión personal

Los problemas de enseñanza relacionados con los componentes que forman parte de la dimensión personal son que las y los docentes:

- No cuentan con investigación suficiente y modelos conceptuales para abordar la enseñanza de las emociones (Latapí y Pagès, 2018) y de la experiencia (Meneses et al., 2019 y 2020).
- Incluyen, muchas veces, relatos identitarios nacionalistas en la enseñanza de la historia (Carretero y Kriger 2012a; Ruiz y Carretero, 2012).
- Instrumentalizan la memoria para extraer información y sensibilizar a los estudiantes en función de los hechos políticos, pero no se recurre a ella para trabajarla de manera sistemática y profunda (Cartes, Chávez y Meneses, 2019).

Los problemas de aprendizaje relacionados con los componentes que forman parte de la dimensión personal son que los y las estudiantes:

- Tienen dificultades para cambiar sus representaciones sociales (Pagès, 1996; Lautier, 2008; Duquette, 2011; López, 2011; Plá, 2012; Carretero, Barreiro y Carreño, 2012).
- Analizan el pasado desde una mirada presentista. Es decir, tienen dificultad de ver hacia el pasado sin abstraerse de las propias representaciones sociales (Wineburg,

2001). La ubicación del alumnado en su presente, su poca experiencia de pasado y el estado de desarrollo en qué se encuentre su Pensamiento Histórico explican las razones por las que a los y a las estudiantes les es difícil situarse mentalmente en un tiempo distinto al suyo.

- Imaginan pasados históricos idílicos e irreales fomentados, sobre todo hoy en día, por la industria del cine y de los videojuegos. Lo que Gruzinski (2019) ha denominado “pasados blandos” (p.10).

2.3. Indicadores de la dimensión personal

Tabla 1.

Indicadores Dimensión Personal

Indicadores Dimensión Personal.	Reconoce las representaciones sociales del alumnado en relación con hechos, protagonistas o procesos históricos y las utiliza para la construcción del conocimiento histórico (Jodelet, 1986; Pagès, 1996; Carretero y Borrelli, 2012)
	Vincula el contenido histórico con elementos propios de la identidad de los o las estudiantes (familiar, comunitario, cultural, ideológico o nacional) (Carretero, 2007; Pagès, 2011b; Carr, 2015 y 2017)
	Genera instancias para desarrollar o considerar experiencias históricas a través de estrategias como testimonios, televisión, objetos, etc. (Carr, 2017; Meneses et al., 2019 y 2020).
	Considera la memoria como parte de la construcción histórica, desarrollando oportunidades para que los y las estudiantes utilicen la memoria individual o colectiva (Pagès, 2008; Mattozzi, 2008; Pagès y Santisteban, 2009)
	Incluye en la enseñanza de la historia las emociones de los estudiantes o de los protagonistas históricos frente a procesos o hechos históricos determinados (Latapí y Pagès, 2018; Castellví et al., 2019)

3. Dimensión metodológica

Esta dimensión se subdivide en dos: el método del historiador(a) y la representación histórica. Estos dos componentes permiten poner en contacto al estudiantado con la historia.

El método del historiador o de la historiadora es preferentemente hipotético deductivo y, en esta investigación, ha sido reconstruido considerando los modelos de:

Martineau, (1999); Hassani (2005) y van Drie y van Boxtel (2008). Los elementos que lo componen son: el problema y/o la pregunta histórica y la utilización de fuentes y/o evidencias.

La representación histórica es la forma o las formas como se presenta la historia. Esta idea ha sido extraída de Santisteban (2010) y Santisteban et al., (2010). En la presente investigación se entiende que los elementos que componen la representación histórica son: la forma de representación, los y las protagonistas, el o los espacios y los ámbitos de representación (político, económico, social y/o cultural).

3.1. Método del historiador(a): Entendemos el método del historiador(a) en los términos que propone Hassani (2005). Este autor identifica cinco etapas del método²⁶, de las cuales se utilizarán dos en esta investigación: la problematización y la heurística, a esta última llamaremos uso de fuentes y/o evidencias.

El problema: se entenderá de forma genérica como el resultado de la actividad de la o el historiador. Surge del contexto y de las necesidades investigativas que rodean al investigador(a). Del problema se desprenden las preguntas de investigación y los supuestos (Martineau, 1999; Hassani, 2005). La problematización para la enseñanza de la historia se organiza en torno a “procesos y abarca los diversos aspectos de la vida del hombre –político, social, económico y cultural–, a la vez que busca incorporar nuevos temas de reflexión a los preexistentes: las mentalidades, la vida privada, la cuestión de género, la microhistoria” (Plá, 2014, pp. 133-134).

El problema también se puede comprender particularmente considerando los diferentes enfoques que existen desde la didáctica. Por ejemplo, problemas históricos (Bain, 2005), problemas sociopolíticos (Funes, 2011), situaciones problema Dalongeville (2003 y 2018) o problemas socialmente relevantes Santisteban (2010), Canal, Costa y Santisteban (2012). En la presente investigación sólo se identificará si el o la docente, en formación inicial, incluye la problematización en la enseñanza de la historia.

La problematización en la enseñanza de la historia y para el desarrollo del Pensamiento Histórico se puede abordar desde diferentes perspectivas:

- A través de la problematización de hechos o procesos históricos fabricada por el docente y presentada al estudiantado (Dalongeville, 2003 y Bain, 2005). Pero

²⁶ Ver la síntesis del método en el [anexo N°II](#).

también otorgando relatos históricos o fuentes y/o evidencias a los y las estudiantes para que ellos mismos adquieran habilidades para problematizar hechos y/o procesos (Bain, 2005).

- A través del uso e interpretación de fuentes que incorporen problemas históricos (Santisteban, 2009) y permitan que los y las estudiantes los identifiquen, analicen (Seixas y Peck, 2004) y hagan preguntas a las fuentes (Dalongeville, 2003)

La importancia del problema en la enseñanza de la historia es expuesta por Martineau (1999) y Santisteban (2010), quienes afirman que el desarrollo del Pensamiento Histórico sólo es posible a través de una enseñanza basada en problemas históricos. Dalongeville (2003) agrega que la problematización es una etapa fundamental para el aprendizaje puesto que ponen en tela de juicio las representaciones sociales de los y las estudiantes, permitiendo el desarrollo del Pensamiento Histórico y crítico.

La pregunta histórica, se entenderá como una manera de cuestionar los hechos, los procesos, los y las protagonistas, las fuentes o las evidencias históricas.

Van Drie y van Boxtel (2008), consideran la pregunta histórica como el punto de inicio del desarrollo del Pensamiento Histórico, distinguiendo diferentes tipos de preguntas. Por ejemplo, preguntas descriptivas, causales, comparativas o evaluativas, señalando que estas últimas permiten un mayor desarrollo del Pensamiento Histórico. Ford (2014) plantea niveles de logro del estudiantado en función de la pregunta histórica y Duquette (2011), considera la pregunta histórica como parte constituyente del método del historiador(a) y señala que su función consiste en articular una situación problemática con los procedimientos propios de la historia²⁷.

En la historia la pregunta ocupa también un lugar central en el trabajo de la o el historiador. Así lo afirman Collingwood (1952); Topolsky (1982); Danto (1989); White (2001) o Gruzinski (2019). Topolsky (1982) y White (2001) explicitan algunas de estas preguntas que la o el historiador se plantea cuando investigan el pasado.

²⁷ Otras investigaciones en didáctica también dan cuenta de la importancia de la pregunta histórica en la enseñanza de la historia y el desarrollo del Pensamiento Histórico, por ejemplo, Martineau (1999), Hassani (2005), Plá (2011), Ford (2014).

Topolsky (1982) propone preguntas básicas como “¿Qué ocurrió? o ¿Por qué ocurrió?” (p.280) y señala que de estas preguntas deben surgir otros cuestionamientos derivados.

White (2001) plantea que los y las historiadoras deben utilizar preguntas que les permitan secuenciar su narrativa y preguntas que permiten conectar hechos o procesos históricos. Las preguntas para secuenciar son “¿Qué pasó después?, ¿Cómo sucedió eso?, ¿Por qué las cosas sucedieron así y no de otro modo?, ¿Cómo terminó todo?” (p.18). Las preguntas para conectar hechos o procesos son “¿Qué significa todo eso?, ¿Cuál es el sentido de todo eso?” (p.18).

Consideramos que las preguntas que utilizan los y las historiadoras y que proponen Topolsky (1982) y White (2001) son pertinentes para la enseñanza de la historia porque son de uso generalizado para cualquier hecho o proceso histórico.

El uso de fuentes, las fuentes en la enseñanza de la historia pueden ser consideradas como procedimientos para la obtención de información sobre el pasado y para el análisis y la interpretación de hechos, problemas o procesos históricos (Seixas, et al., 2015).

El uso de fuentes implica procesos particulares, así como atestiguan las investigaciones de: Wineburg (2001); Santisteban (2010); Seixas y Morton (2013); Seixas, et al., (2015); Domínguez (2015); Fuster, et al., (2016) o Domínguez, Arias, Sánchez, Egea y García (2016). Los investigadores concuerdan que el uso de fuentes implica desarrollar ciertos procesos. La mayoría de ellos identifica tres procesos, pero coinciden en dos: contextualizar las fuentes y analizarlas. En esta investigación consideraremos la contextualización, el análisis y la contrastación (Santisteban, 2010).

Contextualizar es situar las fuentes en un espacio, en un lugar, y en un tiempo (Domínguez, 2015). Es decir, indagar y narrar o relatar las circunstancias de la creación de una fuente, la sociedad y el sistema de creencias en el que se creó, así como los eventos históricos que sucedieron en ese momento (Seixas y Morton, 2013).

Analizar o interpretar consiste en hacer preguntas sobre lo que dicen y lo que no dicen las fuentes, corroborarlas y efectuar inferencias (Seixas y Morton, 2013). También el análisis implica indagar e interpretar en contenido de las fuentes de manera crítica (Domínguez, 2015) comprobando los argumentos utilizados y distinguiendo hechos de opiniones.

Contrastar, consiste en comparar la información de una fuente con información de otras fuentes para establecer puntos de acuerdo y desacuerdo (Wineburg, 2001 y Domínguez, 2015).

Las fuentes se clasifican en primarias y secundarias, materiales o arqueológicas, escritas, visuales y orales (Pagès y Santisteban, 1994; Trepát, 1995)

La utilización de fuentes en la enseñanza de la historia facilita el desarrollo del Pensamiento Histórico (Santisteban, 2010; Hernández, 2002; Domínguez, 2015; VanSledright, 2015; Seixas et al., 2015; Domínguez et al., 2016). Además constituye un elemento central y ampliamente investigado en los modelos de Pensamiento Histórico (Gómez, et al., 2014).

La importancia de la utilización de fuentes también queda expuesta en Seixas et al., (2015) quienes afirman que sirven para articular la perspectiva histórica y la ética de la historia. La idea de estos autores fue recogida en esta investigación para construir el cuestionario y crear indicadores de análisis de información.

3.2. Representación de la Historia

La representación histórica es una dimensión del modelo que presenta Santisteban (2010) y Santisteban et al., (2010). Nuestra comprensión de lo que significa la representación de la historia es deudora de sus aportes. Ellos exponen que las formas más comunes de representación histórica han sido la narración y la explicación. Además señalan que intervienen en la representación: los y las protagonistas, el o los espacios y los hechos históricos. Entendemos en esta investigación sobre el desarrollo del Pensamiento Histórico que la representación histórica es la o las formas a través de la cual(es) se sitúa a los y las estudiantes en la historia.

Explicación y Narración Histórica

La historia se representa predominantemente a través del lenguaje (Chartier, 2007; Carr, 2017). Las formas de representación histórica son la explicación (Topolsky, 1982; White, 2001) y la narración (Danto, 1989; Burke, 1993a; Carr 2015). Entendemos que la distinción entre explicación histórica y narración surge del debate epistemológico relativo a la cientificidad de la historia como disciplina, tema que ha sido expuesto por Danto (1989); Ricoeur (2000) y De Certeau (2006). Este debate vincula la explicación histórica a las causas o los por qué de los hechos o procesos, mientras que la narrativa se considera una explicación histórica que no se remite solamente a los aspectos causales, sino que incluye una trama a través de la cual se expone la síntesis de lo heterogéneo. La síntesis de lo heterogéneo es la “coordinación entre acontecimientos múltiples, entre causas, intenciones y también entre casualidades” (Ricoeur, 2000, p.317).

En esta investigación se considerará el vínculo entre explicación y narrativa que propone el “posmodernismo historiográfico de Hayden White y la hermenéutica de Paul Ricoeur quienes defendieron la tesis de que la historia no puede evitar su condición narrativa y que la narración es una explicación en sí misma” (Plá, 2014, p.231).

La explicación y la narración son formas de representación histórica en el aula. Formas que en el ámbito escolar se pueden expresar con mayor versatilidad que en la investigación histórica. En Chávez, et al., (2019) se identifica que la forma predominante de representación histórica es la narrativa del profesorado por sí sola o la narrativa en articulación con otros elementos como utilización de fuentes escritas o iconográficas y medios audiovisuales.

Protagonistas Históricos(as)

Los y las protagonistas históricos(as) son todas las personas que hacen y han hecho historia: “hoy cualquier grupo humano, cualquier colectivo, cualquier persona puede ser actor y protagonista de la historia” (Villalón y Pagès, 2013, p.121).

Optamos por la denominación de protagonistas en detrimento de personajes históricos porque consideramos que protagonista se vincula a la persona, al ser histórico, humaniza la historia (Massip y Pagès, 2016) y, además, el concepto incluye la idea de que “nuestros estudiantes puedan sentirse protagonistas de la historia” (Pagès, 2012a, p.27). Sin embargo, al parecer es más común utilizar en la historia (Carr, 1978 o

Ricoeur, 2000) y en la didáctica (Carretero y Kriger, 2012a o Plá, 2014) el término personaje histórico.

Lautier (1994) y Plá (2014) distinguen entre personajes y cuasipersonajes. El personaje es la persona individual e identificable que lleva a cabo acciones y participa de un hecho o proceso histórico. Los cuasipersonajes son las entidades o fuerzas sociales que actúan en hechos o procesos y que no pueden desglosarse en acciones individuales. Lautier y Plá identifican cuasipersonajes como la sociedad, el Estado, la globalización, la democracia, la modernidad, el capitalismo, la civilización industrial, la nación, la iglesia o el ejército.

Una enseñanza de la historia que promueva el desarrollo del Pensamiento Histórico ha de considerar protagonistas y cuasiprotagonistas diversos: los niños y las niñas (Pinochet, 2015), las mujeres (Marolla, 2016), los campesinos, los trabajadores, los maestros y los esclavos (Scott, 1993), las familias, la muerte, la sexualidad, el ritual, el simbolismo, la delincuencia (Hobsbawn, 1998).

Espacio

El espacio se entenderá en esta investigación como una construcción geográfica, natural, física, social e histórica en la confluyen tres espacios: el físico, el representado y el vivido (Lefebvre, 2013). Es el lugar donde se desarrollan las relaciones tiempo-espacio que permiten construir una explicación comprensiva y situada de la sociedad (Pérez, Ramírez y Souto, 1998).

Para André Dauphine (1984) es un espacio producido ya que “es el resultado siempre de la acción de las sociedades humanas. El espacio terrestre es pues un producto social, global, complejo” (p. 35).

Las relaciones tiempo espacio como las proponemos son abordadas por historiadores como Bermejo (1991, 2009); Fontana (1992); Koselleck (2001); Braudel (1974) o Le Goff (2005).

Desde una mirada educativa y didáctica entendemos, también, la vinculación entre el espacio y la historia como la proponen Pérez, et al., (1998). Para estos autores el espacio no sólo es un espacio geográfico y su respectiva localización. Sino que el espacio también aborda el cómo el alumnado y/o los protagonistas históricos viven el espacio, lo perciben, lo sienten cercano o lejano, establecen relaciones sociales o lo conocen directa o indirectamente.

El espacio y sus relaciones con la historia también lo entendemos desde la mirada geohistórica que permite estudiar la vida material a partir de las relaciones entre la geografía, la historia y la economía, como proponía Braudel (2002) o Le Goff (1992). Idea que ha sido incorporada desde la didáctica en los trabajos de: Hassani (2005); Damatté, Lotti, Perillo y Rabuti (2012); Lotti y Tiazzoldi (2012); Mattozzi (2014); Borghi y Dondarini (2019) o Chávez y Ortega (2020).

3.3. Problemas de enseñanza y problemas de aprendizaje asociados a la dimensión metodológica

Los *problemas de enseñanza* relacionados con los componentes que forman parte de la dimensión metodológica y que se han identificado en la revisión teórica son:

Método del Historiador, los y las docentes

- Utilizan las fuentes como un medio para que el estudiantado extraiga información textual y explícita, invisibilizando habilidades como interpretación y/o contrastación (Wineburg, 2001; Seixas, 2006; Barton, 2010; Domínguez, 2015; Chávez, et al., , 2019).
- Omiten la contextualización de las fuentes (Wineburg, 2001).
- Utilizan fuentes escritas y audiovisuales, obviando la diversificación y utilización de otros tipos de fuentes como el testimonio (Hassani, 2005).

Representación Histórica, los y las docentes

- Reconstruyen el pasado incorporando sólo a protagonistas connotados reyes, nobles y caballeros, en su mayoría masculinos. Además de la invisibilidad de mujeres, niños y grupos subalternos (Pinochet, 2015; De Val, 2015; Massip y Pagès, 2016; Marolla, 2016).
- Representan la Historia de forma descontextualizada, observando pequeñas parcelaciones o generalizaciones extremas. Por ejemplo, “la Edad Media fue un tiempo en que los nobles vivían en sus castillos, por donde pasaban «trovadores o juglares a cantar sus coplas», mientras las mujeres «hilaban lana o lino, cosían y rezaban»” (Fontana, 2013, p.136).

- Explican la Historia desde la dimensión política (Pagès, 2012a) y económica (Pérez, et al., 1998).
- Explican la historia a través de cuasipersonajes, olvidando a los personajes (Plá, 2014)
- No consideran el espacio como una construcción social y cultural, sino que se simplifica a la localización (Ortega y Pagès, 2017).

Los problemas de aprendizaje relacionados con los componentes que forman parte de la dimensión metodológica son:

Método del Historiador, los y las estudiantes:

- No logran identificar la intencionalidad del autor en la construcción del relato histórico (Wineburg, 2001 y Barton, 2010)
- Tienen dificultades para entender que la explicación histórica es fruto de la interpretación y la contrastación de fuentes diversas (Barton, 2010)
- Presentan inconvenientes para inferir información implícita en el texto. Información que les permita leer y comprender lo que está detrás del texto mismo (Wineburg, 2001)
- No logran distinguir lo falso de lo verdadero en las fuentes históricas, sobre todo en la era de Google (Wineburg, 2018).
- Tienen dificultades para reconstruir el pasado, porque no consideran la fiabilidad ni la contrastación de fuentes. (Domínguez, 2015, p.81).

Representación Histórica, los y las estudiantes

- Tienen dificultades de reconocer la acción de los “seres sociales” en el desarrollo de uno o varios procesos. Los estudiantes generalmente entienden que la historia la hacen sólo personajes particulares (Barton, 2010; Carretero y Kriger, 2012a).
- Poseen dificultades para incluir una perspectiva de género. Por ejemplo para las niñas, las mujeres en la historia son figuras borrosas y para los niños, son casi invisibles (Wineburg, 2001). Las perspectivas del pasado tanto de niñas como de niños enfatizan en las experiencias de los hombres (Barton, 2010).
- No logran hacer conexiones entre el tiempo y el espacio (Le Goff, 1992)

3.4. Indicadores de la dimensión metodológica

Tabla 2.

Indicadores de la Dimensión Metodológica

<p>Indicadores Dimensión Metodológica: Método del Historiador.</p>	<p>Problematiza y plantea preguntas históricas o genera instancias para que el estudiantado por sí mismo pueda problematizar o proponer preguntas del contenido (Martineau, 1999; Dalongeville, 2003; Bain, 2005; Hassani 2005; van Drie y van Boxtel, 2008; Ford 2014).</p> <p>Utiliza fuentes históricas y desarrolla estrategias que les permitan a las y los estudiantes contextualizar, analizar y contrastar las fuentes. (Santisteban, 2010; Seixas y Morton, 2013; Seixas, et al., 2015; Domínguez, 2015)</p>
<p>Indicadores Dimensión Metodológica: Representación Histórica.</p>	<p>Representa la historia utilizando formas diversas o complementarias por ejemplo, la narrativa, la narrativa y los medios audiovisuales o la narrativa y los testimonios (Chávez, et al., 2019).</p> <p>Incluye en la representación histórica diferentes protagonistas (Lautier, 1994; Santisteban, 2010; Plá, 2014; Pinochet, 2015; Massip y Pagès, 2016; Marolla, 2016)</p> <p>Considera en la representación histórica el espacio y la perspectiva geohistórica (Hassani, 2005; Damatté, et al., 2012; Lotti y Tiazzoldi, 2012; Mattozzi, 2014; Borghi y Dondarini 2019)</p>

CAPÍTULO V

PROPUESTA DE UN MODELO DE ENSEÑANZA DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO

*Es fundamental que los chicos y las chicas vean,
y piensen, el presente como un producto del
pasado, de la historia. Y se vean y se sientan
protagonistas de la historia, del presente y,
sobre todo, del futuro que podrán construir.
(Joan Pagès, 2012a)*

Este capítulo está dividido en dos apartados. En el primero de ellos se presenta la dimensión cognitiva del Pensamiento Histórico conformada por la temporalidad y el cambio, la significancia histórica, la perspectiva y las causas y las consecuencias. En el segundo se aborda la dimensión social conformada por el juicio ético.

En este capítulo también se describen los componentes de las dimensiones cognitiva y social, se exponen los principales problemas de la enseñanza y el aprendizaje y los indicadores que serán los criterios de análisis de la información recabada en el trabajo de campo.

1. Dimensión cognitiva

La dimensión cognitiva está conformada por los procedimientos propios de la disciplina histórica: la temporalidad y el cambio, la significancia histórica, la perspectiva histórica y las causas y las consecuencias. Los componentes se han organizado comenzando por la temporalidad y el cambio, pues influye en la comprensión de los restantes tres procedimientos de la historia.

La dimensión cognitiva es la que predomina en los modelos de Pensamiento Histórico de Seixas y Peck (2004); Hassani (2005); Santisteban et al., (2010); Seixas y Morton, (2013) y también en la historiografía.

Uno de los competentes de esta dimensión es la temporalidad histórica y el cambio, lo cual ha sido investigado²⁸ previamente por Chávez y Pagés (2020).

Para abordar la dimensión cognitiva y sus componentes nos hemos basado en las investigaciones de Seixas y Peck (2004); Seixas y Morton (2013); Santisteban (2010) y Santisteban et al., (2010).

1.1.Temporalidad y cambio

La temporalidad histórica es uno de los elementos más complejos de abordar porque ha sido ampliamente investigada (Pagés y Santisteban, 1999) y también porque en ella confluyen una serie de operadores temporales que complejizan aún más su análisis y comprensión.

En esta investigación entendemos que la enseñanza de la temporalidad y el cambio han de permitir “pensar el presente y el futuro en función de la historia” (Pagés, 2012a, p. 35). Para desarrollarla es necesario considerar: i) las tres categorías de la temporalidad humana pasado, presente y futuro (Pagès, 1989); ii) identificar y relacionar cambios y continuidades (Pagès, 2012a) e; iii) incorporar diferentes operadores temporales (Mattozzi, 1988) como la cronología, la periodización, la simultaneidad o la contemporaneidad.

El cambio tiene un lugar central y privilegiado en la comprensión de la temporalidad histórica, así lo afirman Pagès y Santisteban (1999); Stearns (2004) y Santisteban (2012) y así lo entendemos en la investigación. El lugar central del cambio se puede observar en la vinculación de éste elemento con otras dimensiones y componentes del Pensamiento Histórico. Por ejemplo, con la significancia histórica, la perspectiva, las causas y las consecuencias, el uso de fuentes y la ética histórica.

Para analizar la temporalidad y el cambio se tratarán los siguientes aspectos: i) la temporalidad considerando el pasado, el presente, el futuro, sus relaciones y cómo estas configuran el tiempo histórico, ii) el cambio y la continuidad, y iii) los operadores temporales como la datación, la cronología y la simultaneidad.

²⁸ Chávez y Pagès (2020) han publicado resultados parciales de la presente tesis doctoral, donde abordan la temporalidad y el cambio. En esta publicación se describe cómo se entiende este procedimiento propio de la historia y cómo lo abordan 25 estudiantes de Formación Inicial Docente cuando piensan la enseñanza de la Historia.

Temporalidad: pasado, presente y futuro.

Pasado, presente, futuro constituyen las tres categorías de la temporalidad humana (Pagès, 1989; Santisteban, 2010; Torres, 2001a). Todas sus categorías han de ser atendidas por la enseñanza de la historia, pues si se relega alguna de ellas, se limita la comprensión del tiempo (Pagès y Santisteban, 1999).

El pasado está en las fuentes (Fontana, 2013), por lo que el conocimiento del historiador(a) sobre el pasado es indirecto (Bloch, 1967). Es el tiempo en que se sitúan todos los acontecimientos que han sucedido alguna vez (Danto, 1989) y permite explicar el presente (De Certeau, 2006; Fontana, 2013).

El presente es “el punto de intersección entre el pasado y el futuro” (Pagès y Santisteban, 1999, p. 202). Definir qué es el presente es un conflicto para el historiador o la historiadora (Le Goff, 2005). Ya que, es un concepto relativo (Topolsky, 1982) y sus contornos no son precisos (Gruzinski, 2019). En esta investigación entenderemos el presente como el periodo del cual existe al menos una de tres generaciones que vivieron el acontecimiento y estas generaciones tienen memoria de él. El presente es un tiempo que aún es vigente, el tiempo del cual la persona es coetánea (Allier, 2018).

El futuro es una categoría temporal controvertida desde la historiografía, pero reconocida y valorada por su utilidad para proyectar nuestra sociedad (Braudel, 1974; Carr, 1978; Burke, 1993a; Fontana, 2013). Desde la didáctica, el futuro permite pensar críticamente el pasado y el presente y vincular la historia con la formación ciudadana y democrática (Santisteban, 2012; Santisteban y Anguera, 2014).

El pasado, el presente y el futuro son elementos que deben ser considerados en una enseñanza de la historia que se oriente al desarrollo del Pensamiento Histórico. Cada una de estas dimensiones temporales no ha de enseñarse de forma aislada, sino a través de relaciones entre ellas. Entendemos por relación temporal el vínculo bidireccional (pasado/presente o presente/pasado) o multidireccional entre las dimensiones temporales. Los elementos que permiten establecer este vínculo son el cambio y la continuidad y las causas y las consecuencias. Esta concepción de relación temporal ha sido construida a partir de los resultados que hemos presentado en Chávez y Pagés (2020).

Las relaciones temporales teorizadas desde la historia y/o desde la didáctica corresponden a:

- relaciones pasado presente en su sentido bidireccional (Bloch, 1967; Carr, 1978; Torres, 2001b; Hartog, 2014; Carr 2015);
- relaciones pasado futuro en su sentido bidireccional (Heller, 1982; Koselleck, 1993; Hobsbawn, 1998; Santisteban y Anguera, 2014; Gruzinski, 2019);
- presente futuro en su sentido bidireccional (Torres, 2001b; Pagés, 2012a; Santisteban y Anguera, 2014), y
- pasado, presente futuro en sentido multidireccional (Braudel, 1974; Carr, 1978; Pagés y Santisteban, 1999; Santisteban, 2007; Santisteban, 2010; Pagès, 2012a; Santisteban y Anguera, 2014).

Las relaciones temporales que se incluyan en la enseñanza de la historia van a permitir desarrollar el tiempo histórico (Santisteban, 2012). Entenderemos el tiempo histórico basándonos en las aportaciones de Santisteban (2007): “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” (p.19).

La distribución de las dimensiones temporales y operadores cognitivos o temporales que organizan el relato histórico nos han permitido identificar desde la teoría, dos tipos de tiempos históricos: el tiempo lineal y el tiempo simultáneo. Sin embargo, Torres (2001b) y los resultados expuestos en Chávez y Pagés (2020) dan cuenta de un tercer tipo de tiempo, el cual hemos denominado el tiempo estático.

Tiempo Lineal: se presenta a través de un relato basado en una escala temporal progresiva y ascendente (Chávez y Pagès, 2020), donde la cronología y las relaciones causa efecto tienen un papel fundamental (Asensio, Carretero y Pozo 1989; Maestro 2001).

Tiempo Simultáneo o Múltiple: se presenta a través de un relato en el que se articulan las dimensiones temporales multidireccionalmente, a través del cambio, la continuidad, las causas y las consecuencias (Braudel, 1974; Torres, 2001b). A este tiempo también podríamos denominarlo tiempo múltiple.

Tiempo Estático: se presenta a través de un relato que posee escasos marcadores temporales ya sean estos cualitativos o cuantitativos (Chávez y Pagés, 2020). Estos relatos generalmente se centran en la larga duración que propone Braudel (1974). Torres (2001b) lo denomina tiempo estacionario.

Una enseñanza de la historia basada en el desarrollo del Pensamiento Histórico ha de incluir una articulación entre un tiempo lineal global y la simultaneidad de tiempos históricos (Pagès, 1989; Koselleck, 2001; Torres, 2001b), desde una perspectiva de temporalidad múltiple o multicultural del tiempo histórico (Gureevitch, 1979; Cartes y Marolla, 2020)

Cambio y continuidad

El cambio lo entenderemos como un punto de inflexión con diferentes ritmos y patrones que marcan un antes y después. El progreso y el declive permiten evaluar el cambio, mientras que la periodización contribuye a organizar el pensamiento en función de la comprensión del cambio y la continuidad (Seixas y Morton, 2013). Las características que le atribuiremos al cambio son las que plantean Santisteban y Pagès (1999) en una propuesta conceptual para su comprensión. Estas características corresponden a que el cambio marca la periodización, se relaciona con la causalidad, tiene diferentes duraciones, está formado por coyunturas y/o crisis y se vincula a conceptos como evolución y revolución, crecimiento y desarrollo, transición y transformación, progreso, modernidad y decadencia (Pagès y Santisteban, 1999).

La continuidad o permanencia, se entenderá como aquello que se mantiene esquivando los efectos del tiempo. La continuidad se puede presentar en el corto, el mediano o el largo plazo. Torres (2001b) plantea que es más fácil identificar continuidades estructurales de largo plazo.

Para explicar la relación entre la continuidad y el cambio nos basamos en la propuesta de Seixas (2006) quien establece que estas relaciones han de i) brindar una explicación sobre cómo algunas cosas continúan y otras cambian, en cualquier período de la historia; ii) permitir identificar los cambios a lo largo del tiempo; y, iii) permitir

identificar continuidades en aspectos de la vida que normalmente suponemos que han cambiado con el tiempo.

Los operadores temporales, la idea de operadores temporales ha sido tomada de Mattozzi (1988). Con ella nos referiremos a una serie de elementos que forman parte del tiempo y que permiten su organización y comprensión. El autor identifica diversos operadores temporales. Por ejemplo, la datación, la sucesión, la cronología, la simultaneidad, la contemporaneidad, la duración, el ritmo y la periodización. Para efectos de esta investigación y pensando en aquellos operadores que son incorporados más frecuentemente en la enseñanza de la historia, consideramos la datación, la cronología y la simultaneidad.

La datación permite ubicar cronológicamente los procesos, hechos y períodos. La datación convencional incorpora años, siglos y milenios (Pagès, 2012a).

La cronología ordena en un antes y un después los sucesos a través de la utilización de marcadores cuantitativos y cualitativos. Está constituida fundamentalmente por la datación. Su función es enmarcar temporalmente los fenómenos históricos (Pagès, 1989).

La simultaneidad es lo que ocurre en el mismo punto de datación, pero en espacios diferentes (Pagés y Santisteban, 1999).

1.1.1. Problemas de enseñanza y problemas de aprendizaje asociados a la dimensión cognitiva: temporalidad y cambio

Los *problemas de enseñanza* relacionados con la dimensión cognitiva y su componente temporalidad y cambio son:

Temporalidad, los y las docentes

- Tienen dificultades para considerar las relaciones entre las dimensiones temporales pasado/presente, presente/ futuro o pasado/futuro (Pagès, 1989; Pagès y Santisteban, 1999; Santisteban, 2007; Chávez y Pagès, 2020; Cartes, 2020).

- Omiten, muchas veces, la categoría temporal del futuro en la enseñanza de la Historia (Santisteban y Anguera, 2014; Valle, 2019; Cartes, et al., 2019; Chávez y Pagès 2020).

Cambio y continuidad, los y las docentes

- Incluyen en la explicación histórica, generalmente el cambio en desmedro de la continuidad, omitiendo las relaciones cambio y continuidad (Chávez y Pagès, 2020).
- Expresan dificultades para integrar el cambio y la continuidad al desarrollo del tiempo histórico (Valle, 2019).
- Poseen dificultades para integrar los diferentes componentes de la temporalidad y el cambio (Jara, et al., 2017; Cartes y Chávez, 2018).

Uso de operadores temporales, las y los docentes

- Incluyen escasos marcadores temporales cualitativos y cuantitativos para organizar y situar el relato histórico (Trepal, 1995; Chávez, et al., 2019).
- Utilizan preferentemente la cronología como herramienta principal para la representación y/o enseñanza de la historia (Jara, et al., 2017; Cartes, 2018; Escribano, 2019). Esto limita la comprensión del tiempo histórico y de la temporalidad.

Representación del tiempo histórico, los y las docentes

- Tienden a representar el tiempo histórico preferentemente de manera lineal utilizando líneas de tiempo (Santisteban, 2007; Plá, 2014; Valle, 2019; Chávez y Pagès, 2020).

Los problemas del aprendizaje relacionados con la dimensión cognitiva y su componente temporalidad y cambio son:

Temporalidad, las y los docentes

- Las dificultades para incluir y relacionar las diferentes categorías temporales pasado, presente y futuro (Pagès y Santisteban, 1999; Pagès, 2012a)
-

Cambio y continuidad, los y las estudiantes

- Tienen problemas para entender el tiempo histórico como una articulación entre el tiempo lineal y el simultáneo. Un tiempo en el que coexisten cambios, continuidades, causas, consecuencias y diferentes duraciones (Pérez, et al., 1998; Pagès 2012a).
- Manifiestan dificultades para comprender el cambio social porque generalmente los y las estudiantes lo conciben como anecdótico (Hernández, 2002).
- Tienen a asociar el cambio a la acción de determinados individuos, sin vincularlo con el contexto más amplio de la sociedad (Barton, 2010).
- Tienen dificultades para identificar cambios o continuidades entre épocas pasadas. Generalmente es más sencillo que el estudiantado logre establecer cambios o continuidades entre el pasado y la actualidad (Valledor, 2013). Esto quiere decir que es más complejo identificar y comprender cambios entre la antigüedad y la edad media, que cambios que hayan ocurrido entre mediados del siglo XX y la actualidad.

Uso de operadores temporales, los y las estudiantes

- Tienen complicaciones para entender la larga duración de procesos que han ocurrido en épocas pasadas y cuyas continuidades ya no son visibles (Valledor, 2013).

Representación del tiempo histórico, los y las estudiantes

- Conciben el tiempo histórico sólo de manera lineal, como una mera sucesión de hechos, sin desarrollar una articulación entre el tiempo lineal y simultáneo (Pagès y Santisteban, 1999; y Santisteban, 2006)

1.1.2. Indicadores de la dimensión cognitiva: temporalidad y cambio

Tabla 3.

Indicadores de la Dimensión Cognitiva: Temporalidad y Cambio

Indicadores Dimensión Cognitiva: Temporalidad y Cambio	Incluye en la explicación histórica las tres dimensiones de la temporalidad humana y establece relaciones pasado, presente y futuro (Pagès, 1989; Santisteban, 2010; Torres, 2001a).
	Vincula a través de la explicación histórica el tiempo histórico lineal y simultáneo (Pagès, 1989; Koselleck, 2001; Torres, 2001b).
	Brinda una explicación sobre cómo algunas cosas continúan y otras cambian, en cualquier período de la historia, estableciendo relaciones entre el cambio y la continuidad (Pagès y Santisteban, 1999; Seixas, 2006; Seixas y Morton 2013)
	Organiza el relato histórico utilizando diferentes operadores temporales como datación, cronología o simultaneidad (Pagés y Santisteban, 1999; Mattozzi, 1988; Torres 2001b).

1.2. Significancia Histórica

La significancia histórica como componente del Pensamiento Histórico es un concepto que ha sido estudiado por historiadores como Braudel (1974); Collingwood (1952); Carr (1978); Danto (1989); o Lukacs (2011) e incluido en el modelo de Seixas y Peck (2004); Seixas (2006); Seixas y Morton (2013) o Seixas, et al., (2015).

Se entenderá en esta investigación por significancia histórica la selección de hechos, protagonistas, elementos o procesos históricos que los o las historiadoras realizan cuando se enfrentan a una investigación (Collingwood, 1952; Seixas y Morton, 2013).

En la historia es preciso que el o la historiadora lleve a cabo un proceso de selección porque no es posible contar todo lo que sucedió. Danto (1989) señala que “cualquier relación que diéramos de este [del pasado] supondría una selección, una insistencia, una eliminación y presupondría criterios de relevancia” (p.56).

Los criterios de selección de información varían según diferentes historiadores, como ponen de relieve, por ejemplo, los criterios expuestos por Danto (1989) o Le Goff (1992). Desde la didáctica Seixas y Morton (2013) han consensuado tres criterios que permiten identificar si un hecho, proceso o elemento es significativo históricamente.

Son los criterios que hemos utilizado en la construcción del cuestionario y en el análisis de la información.

- i) La cantidad de personas a las que afectó el hecho histórico, en el momento en que ocurrió, es decir, el grado de impacto.
- ii) El cambio y/o las consecuencias que provocó, el hecho, durante un período prolongado de tiempo.
- iii) Los ámbitos a los que afectó, el hecho, considerando los planos: social, político, económico y/o cultural.

En Seixas (2006) encontramos un cuarto criterio que completa la significación histórica:

- iv) El hecho o acontecimiento permite explicar situaciones del presente.

1.2.1. Problemas de enseñanza y problemas de aprendizaje asociados a la dimensión cognitiva: significancia histórica

Los problemas de la enseñanza relacionados con la dimensión cognitiva y su componente significancia histórica son que las y los docentes:

- No siempre poseen un conocimiento detallado y global del período, proceso o hecho que se va a enseñar, ya que esto implica considerar de manera simultánea cambios, consecuencias y la sociedad involucrada (Seixas y Morton, 2013).

Los problemas del aprendizaje relacionados con la dimensión cognitiva y su componente significancia histórica son que las y los estudiantes:

- Piensan que lo que es significativo históricamente es lo que expone el docente en clases y lo que está expuesto en el libro de texto, sin desarrollar competencias de significancia histórica (Seixas, 2006).
- Asimilan la significancia histórica a la trivialidad de aquello que es interesante personalmente (Seixas, 2006).
- Tienen dificultades para entender la relatividad de la significancia histórica, es decir, entender que lo que es o no significativo históricamente depende del contexto espacial y temporal (Seixas, 2006).

1.2.2. Indicadores dimensión cognitiva: significancia histórica

Tabla 4.

Indicadores Dimensión Cognitiva: Significancia Histórica.

Indicadores Dimensión Cognitiva: Significancia Histórica	Relaciona el hecho, proceso o elemento con la cantidad de personas afectadas (Seixas y Morton, 2013)
	Explicita que algún o algunos de los elementos que incluye en su explicación histórica es o son significativos porque provocaron cambios o consecuencias en un período prolongado de tiempo (Seixas y Morton, 2013).
	Considera en su explicación histórica la vinculación de un hecho, proceso o elemento con diferentes ámbitos, por ejemplo, el político, el económico, el social o el cultural. (Seixas y Morton, 2013).
	Vincula el hecho, proceso o elemento con el presente (Seixas, 2006)

1.3. Perspectiva histórica

Entenderemos que tomar perspectiva histórica significa comprender los entornos sociales, culturales, intelectuales y emocionales que dieron forma a las vidas y acciones de las personas en el pasado (<http://historicalthinking.ca/historical-significance>). Tomar una perspectiva histórica implica tratar de ver o de conceptualizar la manera como pensaban las personas de otros tiempos. La perspectiva histórica es un procedimiento conceptual y cognitivo, no es un procedimiento de tipo perceptivo (Chapman, 2011).

La perspectiva histórica entendida como un procedimiento conceptual y cognitivo está ligada indisolublemente al uso de fuentes primarias, ya que, a través de ellas se puede ver el pasado como un país extranjero (Seixas, et al.,2015). Tomar perspectiva basándose en la intuición y no las fuentes históricas es un acto inútil (Seixas, 2006). Las fuentes son esenciales para desarrollar la perspectiva histórica porque a través de ellas es posible inferir lo que sintieron y pensaron las personas del pasado (Seixas y Morton, 2013).

La perspectiva histórica es un proceso que también permite considerar y valorar las diferentes cosas que conformaban la vida cotidiana de las personas que vivieron en el pasado. Por ejemplo, las tecnologías, las vestimentas, las viviendas, la alimentación,

así como los paisajes de sus comunidades o sus asentamientos. También se incluyen las costumbres, las ideas y el o los sistemas de creencias. (Seixas y Morton, 2013).

En didáctica algunas investigaciones no utilizan el concepto de perspectiva histórica y lo reemplazan por imaginación histórica y/o empatía y/o contextualización, por ejemplo: David, Yaeger y Foster (2001); Lee y Ashby (2001); Barton y Levstik (2004); Santisteban (2010); Duquette (2011).

La contextualización también es reconocida como pensamiento contextualizado (VanSledright, 2001 y Wineburg, 2011). En estas investigaciones se utilizan los conceptos de empatía o pensamiento contextualizado para hacer referencia a un proceso similar al de perspectiva histórica, pero cuyas connotaciones ideológicas son diferentes. En este sentido, Seixas, et al., (2015) explican que el concepto de perspectiva histórica evolucionó a partir del concepto de empatía histórica desarrollado en Gran Bretaña desde la década del 70. Los autores no desconocen que la empatía sea parte constitutiva de la perspectiva histórica, sin embargo, optan por no utilizar el concepto porque sugiere una connotación e implicación emocional.

Investigadores(as) como David (2001); Lee y Ashby (2001) o Barton y Levstik (2004) reconocen el problema que implica el concepto de empatía. Pero lo prefieren por sobre del de perspectiva. Advierten que desarrollar la empatía histórica no es demostrar una actitud o sentimiento positivo hacia una persona, un evento o una situación. Por esta razón argumentan que desarrollar la empatía histórica no es desarrollar la simpatía histórica.

En esta investigación optamos por utilizar el concepto de perspectiva histórica porque tiene una connotación cognitiva que se relaciona con nuestro enfoque de Pensamiento Histórico y porque en la perspectiva histórica están inmersas la imaginación histórica, la empatía y el pensamiento contextualizado (Domínguez, 2015; Carril y Sánchez, 2016). La inclusión de la empatía y el pensamiento contextualizado en un concepto o ámbito más global o general como el de perspectiva histórica, disminuye los riesgos de confundir el concepto con simpatía o emociones puras (ámbito que sí está incluido en la dimensión personal). Además nos permite incluir la empatía y las emociones desde un análisis racional.

Consideramos que la empatía y la contextualización forman parte de la perspectiva histórica. Por ello, explicaremos brevemente qué se entiende por empatía y qué se entiende por pensamiento contextualizado.

La empatía histórica la entenderemos como la acción cognitiva de ponerse en el pasado y pensar en una circunstancia histórica con diferentes perspectivas (David, 2001). La empatía histórica permite comprender acciones e instituciones en el pasado considerando sus razones, creencias y valores (Lee y Ashby, 2001).

El pensamiento contextualizado contextualización histórica consiste en pensar en el tiempo y ser capaz de desarrollar una conciencia de continuidad y discontinuidad con el pasado (Wineburg, 2001). En este mismo sentido Plá (2014) agrega que “la contextualización consiste en problematizar un proceso histórico y estudiarlo en su propia dimensión temporal” (p. 244). Desarrollar una perspectiva histórica y no considerar la contextualización sería caer en el presentismo, es decir, interpretar lo que ocurrió en el pasado a la luz de nuestros ojos en el presente (Wineburg, 2001; Seixas, 2006).

1.3.1. Problemas de enseñanza y problemas de aprendizaje asociados a la dimensión cognitiva: perspectiva histórica

Los problemas de la enseñanza relacionados con la dimensión cognitiva y su componente perspectiva histórica son que las y los docentes:

- Desarrollan la empatía histórica sin el apoyo adecuado de las fuentes (David 2001; Domínguez, 2015)
- Confunden la empatía histórica con la idea de simpatía (David, 2001)
- Tienen problemas para encontrar fuentes que den cuenta de perspectivas históricas, sobre todo de épocas más remotas y de grupos subalternos (Topolsky, 1982; Bermejo, 1991).

Los problemas del aprendizaje relacionados con la dimensión cognitiva y su componente perspectiva histórica son que los y las estudiantes:

- Puedan reconocer que la gente del pasado tuvo perspectivas diferentes a las actuales (Barton, 2010). Esto conduce al estudiantado a aplicar concepciones presentistas a comportamientos, decisiones, motivos, expectativas,

pensamientos, creencias, etc., de individuos y colectivos humanos que actuaron en contextos diferentes a los nuestros (Ford, 2014; Domínguez, 2015).

- Tienden a generalizar los estilos de vida de las personas de un determinado período y espacio, sin reconocer la diversidad de perspectivas que puedan existir (Barton, 1996)

1.3.2. Indicadores dimensión cognitiva: perspectiva histórica

Tabla 5.

Indicadores de la Dimensión Cognitiva: Perspectiva Histórica

Indicadores Dimensión Cognitiva: Perspectiva Histórica	Incluye la perspectiva histórica de diferentes protagonistas (Seixas, 2006; Seixas y Morton, 2013; Seixas, et al., , 2015)
	Vincula la perspectiva histórica con la utilización de fuentes (Seixas, 2006; Seixas y Morton, 2013; Seixas, et al., 2015)
	Desarrolla una perspectiva histórica contextualizada que permita comprender el actuar de personas en el pasado, sin caer en el presentismo (Wineburg, 2011; Seixas, 2006; Seixas y Morton, 2013)
	Vincula la perspectiva histórica con la empatía (David, 2001; Lee y Ashby, 2001; Barton y Levstik, 2004).

1.4. Causas y Consecuencias

Nuestra comprensión sobre las causas y las consecuencias es deudora de los aportes de Seixas (2006) y Seixas y Morton (2013), ya que ellos identifican y describen con precisión este procedimiento propio de la historia. Los otros modelos de Pensamiento Histórico lo consideran, pero sus explicaciones son menos claras y precisas. Además de los aportes de Seixas (2006) y Seixas y Morton (2013) hemos recurrido a la historia y a otras investigaciones en didáctica para completar nuestra comprensión de este componente de la dimensión cognitiva.

Entendemos la causalidad como aquel procedimiento que permite explicar cómo ciertas acciones individuales y colectivas llevan a otras acciones y provocan cambios. Las causas de un hecho o de un proceso histórico son múltiples e involucran o repercuten en diferentes ámbitos sociales, políticos, económicos y culturales. Las causas son múltiples, pero no tienen el mismo nivel de importancia hay causas que son más y menos importantes en función de un hecho o proceso histórico (Seixas y Morton, 2013).

Lo que Carr (1978) explica como la causa de todas las causas. La importancia o jerarquía que se le otorgue a las causas en la interpretación histórica depende de lo que se quiera explicar y de la escala temporal y espacial desde donde se observe el hecho o proceso (Seixas, 2006; Hassani, 2005).

La causalidad histórica implica además una compleja trama temporal, puesto que las causas que provocan un hecho o un proceso histórico pueden estar en diferentes intervalos temporales (corta, larga o mediana duración) (Domínguez, 2015). La comprensión causal del hecho o proceso histórico requiere entender esta dinámica temporal y generar relaciones entre las diferentes causas (Carr, 1978). La explicación causal se basa en brindar respuestas a los por qué (Heller, 1982). Por otra parte, Seixas y Morton (2013) explican que si no se comprende el sentido y las relaciones de la causalidad, estas se convierten en meras listas desconectadas.

Entendemos que las consecuencias están ligadas indisolublemente a las causas de un hecho o proceso. Esto significa que sin la concurrencia de una acción originada por algo en particular (causas), no es posible que se puedan identificar consecuencias. Entenderemos las consecuencias como proponen Seixas y Morton (2013), es decir, como lo que ocurre después de la acción.

Las consecuencias están vinculadas a la causalidad, por lo que hay criterios comunes en su caracterización. Por ejemplo:

- se pueden evaluar en la corta, mediana y larga duración (Braudel, 1974; Seixas y Morton, 2013);
- hay causas y consecuencias que son más o menos importantes dependiendo de la óptica desde la cual se interprete la historia (Le Goff, 1992);
- las causas y las consecuencias están vinculadas al cambio y a la continuidad (Lautier, 1994; Torres, 2011b; Stearns 2004). Vincular causas, consecuencias, cambio y continuidad permite que los y las estudiantes se orienten en el tiempo (Duquette, 2011). Fontana (2013) proporciona un ejemplo que nos permite comprender esta relación: “todas las edades del mundo se encadenan por una sucesión de causas y efectos, en un proceso de cambio cuyo motor fundamental son las transformaciones económicas, que modifican el conjunto de la sociedad” (p.74).

Un elemento a tener en cuenta respecto a las consecuencias es el que plantea Hobsbawn (1998). El historiador relaciona futuro y consecuencias. Planteando la idea de que los y las investigadoras puedan incorporar en sus análisis históricos las posibles consecuencias (que aún no han ocurrido) de acciones pasadas o presentes.

Según Seixas y Morton (2013) para desarrollar la causalidad y las consecuencias es necesario i) vincular las causas y sus consecuencias al cambio; ii) entender las relaciones causa consecuencia considerando las diferentes escalas temporales (corto, mediano o largo plazo) y; iii) comprender la multicausalidad y la jerarquía causal (hay causas más importantes que otras).

1.3.3. Problemas de enseñanza y problemas de aprendizaje asociados a la dimensión cognitiva: causas y consecuencias

Los problemas de la enseñanza relacionados con la dimensión cognitiva y su componente causas y consecuencias son que los y las docentes:

- Tienen dificultades para concebir explícitamente el razonamiento causal en la explicación histórica, puesto que la mayoría de las veces se incluye implícitamente (Domínguez, 2015).
- Tienden a explicar la causalidad fundamentalmente desde el ámbito político, invisibilizando aspectos sociales, económicos y culturales (Cartes, et al., 2019).

Los problemas del aprendizaje relacionados con la dimensión cognitiva y su componente causas y consecuencias son que los y las estudiantes:

- Conciben de manera simplista la causalidad. Los y las estudiantes “no son capaces de ver las relaciones entre un factor explicativo y su consecuencia, sin profundizar más en el análisis” (Asensio, et al., 1989, p.132).
- Tienden a considerar que el listado de causas por sí sólo equivale a una explicación histórica (Chapman y Woodcock, 2006), sin comprender la multicausalidad (Hernández, 2002; van Drie y van Bostel, 2008) porque predominan las explicaciones mono causales (Le Goff, 1992).

- Tienen dificultades para desarrollar explicaciones históricas. Ya que, en sus explicaciones se refieren sólo a las causas sin establecer relaciones con las consecuencias o viceversa (Chapman y Woodcock, 2006)
- Manifiestan dificultades para entender el carácter complejo y bidireccional de la relación causa/ consecuencia. Es decir, una causa también puede ser una consecuencia, depende del proceso desde donde se la observe (van Drie y van Boxtel, 2008).
- Atribuyen la causalidad a ámbitos específicos, por ejemplo, económico o político, manifestando dificultades para identificar causas provenientes de diferentes ámbitos (Barton, 2010).
- Tienen dificultades para distinguir entre consecuencias a corto y largo plazo (Hernández, 2002)

1.3.4. *Indicadores dimensión cognitiva: causas y consecuencias*

Tabla 6.

Indicadores Dimensión Cognitiva: Causas y Consecuencias

Indicadores Dimensión Cognitiva: Causas y Consecuencias	Incluye en su explicación histórica causas y consecuencias (Seixas, 2006 y Seixas y Morton, 2013).
	Analiza los hechos o procesos históricos dando cuenta de la multicausalidad y la jerarquía causal (Seixas, 2006; Hassani, 2005; Seixas y Morton, 2013)
	Establece relaciones entre las diferentes causas que explican un hecho o proceso histórico (Carr, 1978; Seixas y Morton, 2013; Domínguez, 2015).
	Analiza los hechos o procesos históricos dando cuenta de las múltiples consecuencias y la jerarquía de consecuencias (Le Goff, 1992; Seixas, 2006; Seixas y Morton, 2013)
	Establece relaciones causa, consecuencia, cambio y/o continuidad (Lautier, 1994; Torres, 2011b; Stearns, 2004; Duquette, 2011; Seixas y Morton, 2013)

2. Dimensión Social

Hace referencia al uso social del pasado (Hobsbawn, 1998), es decir, a cómo y por qué aquello que se ha registrado y estudiado en el pasado es útil en el presente y puede servir en el futuro. La dimensión se relaciona con los propósitos de la enseñanza de la historia, es decir, “una historia que ayude a comprender los problemas sociales del presente y, sus claves, para posicionarse ante el futuro” (Santisteban y Pagès, 2016, p.67). Seixas y Morton (2013) agregan que lo que ellos denominan dimensión ética de la historia, surge y contribuye a dar respuesta al cuestionamiento de cómo puede ayudarnos la historia a vivir en el presente.

El juicio ético es un componente de la dimensión social y del Pensamiento Histórico. Permite vincular la historia con su uso social, con la comprensión de los problemas sociales del presente y proyectar el futuro en post del desarrollo de una ciudadanía democrática y participativa.

Cuando en la historia los hechos y procesos ya han pasado y no podemos cambiarlos, la enseñanza de la historia tiene que decir algo al respecto, tiene el deber de juzgar las injusticias. Por ejemplo, una enseñanza de la historia que promueva el Pensamiento Histórico no trata a los brutales propietarios de esclavos, a los entusiastas nazis y/o a los merodeadores conquistadores neutralmente, su deber es juzgarlos éticamente (<http://historicalthinking.ca/historical-significance>).

Juicio Ético y/o Moral

El juicio ético y/o moral es considerado como parte constituyente del Pensamiento Histórico por Santisteban et al., (2010) y Santisteban (2010). Mientras que Seixas y Peck (2004); Seixas (2006) o Seixas y Morton (2013) lo abordan como dimensión ética de la historia y Duquette (2011) lo consideran parte de la conciencia histórica.

En esta investigación consideramos el juicio ético y/o moral de la historia como parte del Pensamiento Histórico. Como una etapa resultante del proceso del proceso de Pensar Históricamente. Es decir, como el resultado del desarrollo previo de las dimensiones personal, metodológica y cognitiva. Por esta razón, entendemos que el juicio ético forma parte de una dimensión diferente a la cognitiva.

Para describir lo que entendemos por juicio ético y/o moral utilizaremos principalmente las investigaciones de Seixas (2006); Seixas y Morton (2013) y Seixas et al., (2015). En Seixas et al. (2015) se explica que la dimensión ética es el concepto menos investigado en el modelo que ellos proponen. Por esta razón también se considerarán los aportes de la historia y de otras investigaciones en didáctica para lograr una comprensión más acabada del concepto.

La historiografía ha abordado el juicio ético, por ejemplo, en las obras de Carr (1978); Heller (1982); Bermejo (1991); Todorov (1993) o Gadamer (1993). La didáctica también ha considerado el concepto que ha sido desarrollado por: Rösen (1992; 2004; 2007); Seixas (2017); Santisteban (2010) o Ruíz y Carretero (2012)

Las interpretaciones que nos proporcionan la historiografía y la didáctica respecto a lo que es el juicio ético y/o moral, sirven para construir una definición del concepto, para identificar los valores que se asocian a la ética y/o moral de la historia y para construir indicadores de análisis de la dimensión.

Entendemos por juicios éticos y/o morales aquellas expresiones, reflexiones o argumentos respecto a situaciones, que ocurrieron en el pasado y que fueron conflictivas desde el punto de vista ético y/o moral (Bermejo, 1991). Situaciones conflictivas como los crímenes históricos, las guerras mundiales o las misiones de indígenas en América (<http://historicalthinking.ca/historical-significance>).

Los juicios éticos y/o morales se han de emitir en función de los acontecimientos históricos, de las instituciones del pasado o del accionar colectivo de agentes sociales. Por ejemplo, si se considera la industrialización de Gran Bretaña entre 1780 y 1870, se pueden tratar temas éticos y o morales como el hacinamiento de los obreros en fábricas antihigiénicas y las viviendas insalubres o la explotación del trabajo infantil. (Carr, 1978).

Para emitir juicios morales y/o éticos se ha de considerar que la historia no es neutral y que sus interpretaciones están mediadas por juicios (Ruiz y Carretero, 2012). También se ha de tener en cuenta el pensamiento contextualizado (Santisteban, 2010), es decir, “las épocas pasadas deben de ser entendidas de acuerdo a sus propios valores, y no según los nuestros” (Heller, 1982, p.86). Los valores que se implican con los juicios éticos y/o morales son característicos de una época o período particular (Le Goff, 2014).

Rüsen (1992; 2004 y 2007) nos reporta información importante para nuestra comprensión sobre el juicio ético y/o moral. El autor vincula juicio moral y conciencia histórica. Señalando que:

- Los juicios morales han de juzgar a la gente y las acciones del pasado y han de tratar los crímenes y horrores que pertenecen a esa herencia. El juicio ético se emite desde el presente y se proyecta hacia el futuro (Rüsen, 2007).

- Los valores morales que están presentes en los juicios éticos pertenecen a un contexto social, temporal y espacial, es decir, a un momento particular de la historia (Rüsen, 1992). Por lo tanto, no se puede aplicar la escala de valores del presente a los juicios que se hagan del pasado (Rüsen, 2007). Esta característica del juicio moral es expuesta en detalle y a través de un ejemplo concreto en Rüsen (2007).

Emitir juicios morales contextualizados no significa desconocer que desde el presente se pueda suscitar la adhesión o el rechazo hacia determinadas acciones que ocurrieron en el pasado. Significa que esta adhesión o rechazo dependerá del sistema de creencias y valores desde donde se emita el juicio ético y/o moral (Bermejo, 1991). Por ejemplo no es lo mismo emitir un juicio ético sobre la conquista y evangelización de América durante el Franquismo español, que en la actualidad.

Valores éticos y/o morales

En esta investigación se entenderá por valores históricos éticos y/o morales al conjunto de normas compartidas por los miembros de una sociedad (Duquette, 2011). Los valores que consideramos deberían estar presentes en la emisión de juicios éticos y/o morales son: i) la igualdad (Orlandi, 1975; Carr, 1978; Todorov, 1993; Santisteban y Pagès, 2007); ii) la libertad (Carr, 1978; Todorov, 1993; Santisteban y Pagès, 2007); iii) la justicia (Carr, 1978; Gadamer, 1993; Rüsen, 2007; Santisteban y Pagès, 2007; Seixas et al., 2015; Seixas, 2017); iv) la tolerancia (Orlandi, 1975; Todorov, 1993); v) la verdad (Heller, 1982; Todorov, 1993) vi) la democracia (Orlandi, 1975; Carr 1978) y; vii) la solidaridad (Santisteban y Pagès, 2007)

Seixas (2006) señala que los aspectos a considerar para abordar la dimensión moral en la enseñanza de la historia son i) que todo relato histórico implique un juicio moral implícito o explícito; ii) que al hacer juicios morales del pasado hay que

interpretar al pasado en su contexto y tratar de evitar el presentismo; iii) relacionar la perspectiva histórica y los juicios morales, por ejemplo cuál es el juicio ético de los burgueses a los nobles durante la Revolución Francesa. En Seixas y Morton (2013) se agrega que los juicios morales permiten analizar críticamente los sacrificios e injusticias del pasado y emitir juicios informados sobre temas contemporáneos que se relacionen con este pasado.

2.1. Problemas de enseñanza y problemas de aprendizaje asociados a la dimensión social

Los problemas de la enseñanza relacionados con la dimensión social y su componente juicio ético y/o moral son que los y las docentes:

- Incorporan, en escasas oportunidades en la enseñanza de la historia el juicio ético (Ramírez y Pagès 2019, Chávez y Pagès 2021).
- Tienen dificultades para establecer relaciones entre el juicio moral y la utilización de fuentes históricas. Cuando se incorpora la dimensión ética a la enseñanza de la historia no siempre va aparejada del uso de fuentes (Chávez y Pagès 2021).

Los problemas del aprendizaje relacionados con la dimensión social y su componente juicio ético y/o moral son que los y las estudiantes:

- Realizan juicios morales imponiendo la concepción valórica del presente (Seixas 2006).

2.2. Indicadores dimensión social: juicios éticos y/o morales

Tabla 7.

Indicadores de la Dimensión Social

Indicadores Dimensión Social: Juicios Ético y/o Morales	Incorpora y problematiza algún tema moral y/o ético, asociado al proceso y/o acontecimiento histórico que relata (Seixas, 2006; Seixas y Morton, 2013)
	Reconoce las diferencias éticas y morales del contexto histórico en que operan y la actualidad (contextualización) (Wineburg, 2001 y Seixas, 2006)
	Vincula el juicio ético y/o moral a valores democráticos como la justicia, la igualdad, la libertad, la verdad, la tolerancia, el respecto de los DDHH (Orlandi, 1975; Carr, 1978; Heller, 1982; Todorov, 1993; Gadamer, 1993; Rüsen, 2007)
	Vincula juicio ético y/o moral con el uso de fuentes y evidencias y/o perspectiva histórica (Seixas, 2006; Seixas y Morton, 2013; Seixas et al., 2015)
	Genera instancias para que las y los estudiantes por sí mismos puedan emitir juicios morales (Seixas, 2006)

PARTE III

FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN

La tercera parte de la investigación se presenta en un único capítulo. El capítulo número seis. En él se exponen los fundamentos metodológicos de la investigación. Para ello se considera: paradigma, metodología, población y muestra, diseño, procedimientos éticos, instrumentos y técnicas de recogida de información y métodos de análisis de la información.

CAPÍTULO VI

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Este capítulo está dedicado a describir la metodología que utilizamos para desarrollar la presente investigación. La metodología de la investigación se presenta en seis apartados.

En el primero se explicita el paradigma y la metodología. Describiendo y argumentando por qué se ha optado por un paradigma crítico y una metodología mixta con un mayor peso de lo cualitativo.

En el segundo apartado se describe el diseño de la investigación que corresponde a estudios de casos múltiples y estudio fenomenológico. Además se exponen las etapas que se consideraron para desarrollar la investigación.

En el tercer apartado se explicita la población y la muestra, dando a conocer los criterios de inclusión y exclusión.

En el cuarto apartado se explican los procedimientos éticos de la investigación, considerando el consentimiento informado y la codificación de los nombres.

En el quinto apartado se dan a conocer los instrumentos y técnicas de recogida de información. Los cuáles corresponden a: narrativas, cuestionarios, observación participante, entrevistas y documentos.

Finalmente, en el sexto apartado se presentan los métodos de análisis de la información. Estos métodos son: análisis de contenido, análisis categorial, análisis documental y análisis estadístico descriptivo.

1. Paradigma y metodología

Desde el punto de vista metodológico es importante definir el paradigma desde el cual se sitúa la investigación, para definir con claridad cómo el investigador percibe la realidad y comprender el porqué y para qué de la investigación, intentando dar coherencia interna al estudio. Corbeta (2007) plantea que: “sin un paradigma, una ciencia no tendría orientaciones ni criterios de elección: todos los problemas, todos los métodos y todas las técnicas serían válidos” (p.5).

Diversos autores coinciden en establecer que un paradigma se compone a partir de tres estructuras definidas: ontológica, epistemológica y metodológica (Bisquerra, 1989; Corbeta, 2007; Guba y Lincoln, 2012). La dimensión ontológica hace referencia fundamentalmente a la forma cómo el investigador concibe la realidad que va a investigar, la realidad puede ser objetiva o subjetiva. La dimensión epistemológica alude a la relación entre el o el o la investigadora y el fenómeno investigado. La dimensión metodológica es la que determina los tipos de instrumentos o técnicas de recogida de información a utilizar y las formas de análisis. (Corbeta, 2007).

Considerando las dimensiones que constituyen un paradigma. En la presente investigación consideramos que la realidad es subjetiva y depende de cada contexto, la investigadora se relaciona con la realidad que investiga y las técnicas e instrumentos de recogida y análisis de información utilizados son mixtos.

Esta investigación se posiciona desde el paradigma socio-crítico puesto que consideramos que:

- El proceso de investigar tiene una función transformadora y emancipadora, donde el conocimiento se expone de forma reflexiva y crítica (Arnal, Rincón y Latorre 1992);
- la investigación nos proporciona la posibilidad de unir teoría y práctica, integrando elementos como el conocimiento, la acción y los valores (Popkewitz, 1988);
- a través de la investigación es posible resolver problemas y contribuir a una visión de futuro (Alvarado y García, 2008); y porque
- el objeto de estudio de la investigación en educación es el hecho educativo en toda su complejidad, cuyas finalidades son generar teorías para la transformación de las prácticas (Sagastizabal y Perlo, 2012).

La metodología a partir de la cual se ha organizado la investigación es mixta con peso o predominancia cualitativa. Arnal, et al (1992) explicitan que los criterios predominantes para seleccionar la metodología son el problema y los objetivos.

Considerando el problema y los objetivos propuestos en esta investigación determinamos que la metodología más pertinente es la de tipo mixta con un mayor peso del análisis cualitativo. Entendiendo por modelo de investigación mixta, un modelo en

el que lo cuantitativo y lo cualitativo “[...] se entremezclan en todo el proceso de investigación, o al menos, en la mayoría de las etapas” (Hernández, et al., 2003, p.20). Además, añadimos que posee un mayor peso cualitativo porque la investigación “se lleva a cabo bajo la perspectiva de alguno de los enfoques [cualitativo o cuantitativo], el cual prevalece” (Ídem, p.21). En este caso prevalece el enfoque cualitativo.

Los aspectos concretos de la presente investigación que le otorgan más peso cualitativo son:

- El paradigma desde el cual se observa y se investiga la realidad educativa, es el socio crítico.
- Los instrumentos, fuentes y técnicas de recogida de información utilizados, mayoritariamente, son de tipo cualitativo por ejemplo narrativas, documentos y observación.
- Las técnicas y procedimientos de análisis de información utilizadas son predominantemente cualitativas: análisis categorial, análisis de contenido y análisis documental (con apoyo de software Atlas-ti versión 8.0).

La arista cuantitativa de la investigación, y por lo cual la definimos como mixta, está dada por:

- La utilización de un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas
- La reducción de información cualitativa a través de la cuantificación lo que nos permitió dar cuenta de los resultados obtenidos de narrativas y cuestionarios.
- La utilización de estadística descriptiva y SPSS versión 25 para sistematizar y dar cuenta de los resultados obtenidos de narrativas y cuestionarios.

2. Diseño de la investigación

Entendemos que el diseño de la investigación “es el plan o estrategia concebida para obtener la información que se requiere, dar respuesta al problema formulado y cubrir los intereses del estudio” (Sabariego y Bisquerra, 2009). El diseño de la investigación además nos permite especificar cómo se desarrollará la investigación en términos generales. La presente tesis ha sido abordada considerando dos teorías: el estudio de casos múltiples y el estudio fenomenológico.

El estudio de casos se caracteriza por la investigación sistemática y en profundidad de un determinado fenómeno. Lo cual nos permite dar una explicación respecto a cómo funcionan las diferentes partes del caso. Se denomina caso a una entidad social única (Sabariego, et al., 2009). Consideramos que el estudio de caso es un diseño apropiado para abordar la investigación porque, como plantea Simons (2011) nos permite: valorar múltiples perspectivas, observar el fenómeno de estudio en su contexto natural e interpretar en función del contexto.

En la presente investigación cada uno de los centros educativos que forman parte de la muestra constituye un caso en particular. Sin embargo, sólo en algunas de estas entidades se desarrolla un estudio de casos sistemático y en profundidad: Zona Centro 1, Zona Centro 4 y Zona Sur 2.

Contamos con más de un caso, en consecuencia definimos el diseño de la investigación como un estudio de casos múltiples o colectivos. Este tipo de estudio se caracteriza porque “el investigador elige varios casos de forma que ilustren situaciones extremas de un contexto objeto de estudio. De ese modo, al maximizar sus diferencias, se hace que afloren las dimensiones del problema de forma clara” (Ídem, p. 314).

Definimos que el estudio de casos múltiples o colectivos es un diseño pertinente para abordar la investigación por diferentes razones.

- Contamos con seis casos que forman parte de la muestra.
- En tres, de estos seis casos o centros educativos, se recogió información en diferentes períodos temporales entre 2018 y 2019. Además se aplicaron diferentes instrumentos y técnicas de recogida de información: narrativas, cuestionarios, documentos, entrevista en profundidad y observación participante.
- Los casos que participan de la investigación son diferentes porque: i) se ubican en distintas latitudes geográficas; ii) no todos cuentan con especialista en didáctica; iii) las mallas curriculares de formación profesional integran de forma diversa y desigual la asignatura de didáctica y; iv) los programas de estudio de didáctica de la historia incorporan desigualmente el Pensamiento Histórico.

También consideramos que en algunas etapas de la investigación, el diseño metodológico corresponde a un estudio de tipo fenomenológico. Entendiendo, que la

fenomenología es un tipo de investigación cualitativa que se diferencia de otras investigaciones porque “destaca el énfasis sobre lo individual y sobre la experiencia subjetiva” (Rodríguez, Gil y García, 1999. p. 40).

También consideramos las tres características que Arnal, et al (1992) le atribuyen a las investigaciones de tipo fenomenológicas: “a) primacía que otorga a la experiencia subjetiva inmediata como base del conocimiento; b) el estudio de los fenómenos desde la perspectiva de los sujetos teniendo en cuenta su marco referencial; c) su interés por conocer cómo las personas experimentan e interpretan el mundo social que construyen en interacción” (p.195)

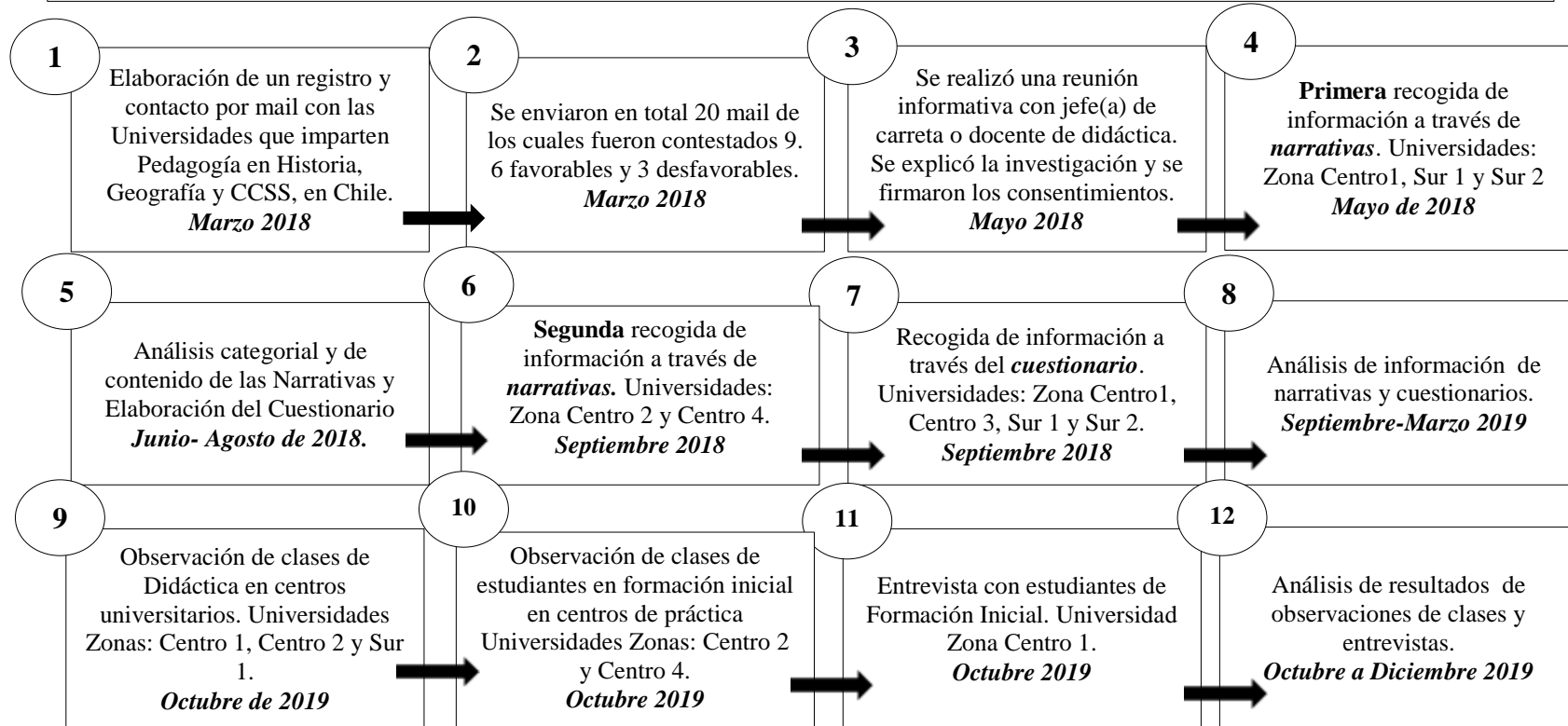
Argumentamos que parte del diseño de esta investigación es fenomenológico porque se pretende indagar en: i) los significados que los futuros docentes de pedagogía en historia, geografía y ciencias sociales le atribuyen al Pensamiento Histórico; ii) los componentes y dimensiones del Pensamiento Histórico que los y las futuras maestras incluyen o no en la enseñanza de la historia y; iii) lo que se aprende en la universidad lo que se hace en los centros de práctica. En todos los propósitos de la investigación, antes señalados, cobra singular importancia el o los significados que los sujetos otorgan al Pensamiento Histórico, ya sea a través de una narración, de una entrevista o una clase de historia.

En la *figura 2* exponemos un síntesis de las etapas del diseño de la investigación. Entre las etapas número 4 y número 11 es posible distinguir las características que nos permiten clasificarla como estudio de casos múltiples y estudio fenomenológico.

Figura 2.

Diseño de la Investigación

Se desarrolló el diseño de la investigación y la primera etapa de revisión bibliográfica para la elaboración del marco teórico. Marco teórico que se fue fortaleciendo durante todo el trascurso de investigación.
Septiembre 2017 a Marzo 2018.



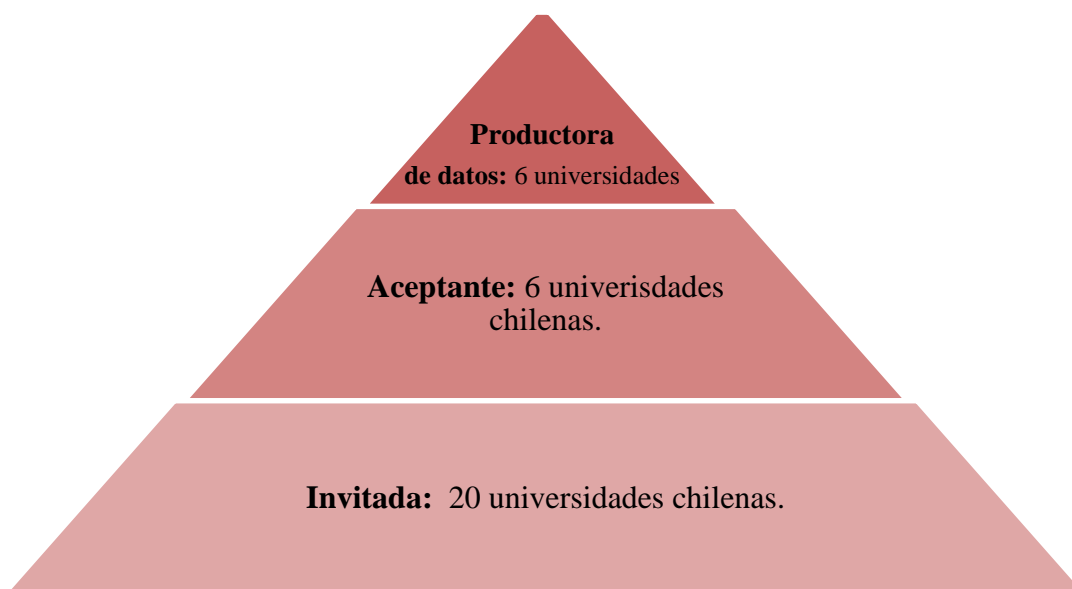
3. Población y muestra

Población: 36 universidades chilenas (MINEDUC, 2018) que dictan la carrera de pedagogía en historia, geografía y ciencias sociales en enseñanza media o secundaria.

Muestra: Corresponde a un total de 121 estudiantes de formación inicial de la carrera de pedagogía en historia, geografía y CCSS, pertenecientes a seis centros universitarios en Chile. Además una profesora y dos profesores universitarios de didáctica de las Ciencias Sociales. La muestra se puede clasificar en muestra invitada, muestra aceptante o participante y muestra productora de datos (Pérez-Serrano, 2000). Los detalles de esta clasificación se exponen en la *figura 3*.

Figura 3.

Muestra de la Investigación



Las seis universidades chilenas participantes son:

- Universidad Austral de Chile (UACH)
- Universidad de la Frontera (UFRO)
- Universidad de Valparaíso (UV)
- Universidad de Chile (USACH)
- Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación (UMCE)
- Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH)

Procedimientos de inclusión de los centros universitarios:

- Universidades que imparten pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales.
- Universidades que han respondido favorablemente a la carta de solicitud de participación en la investigación.
- Universidades con las que se ha sostenido una reunión formal con el jefe o jefa de carrera y/o docente que imparte la asignatura de didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales.

Procedimientos de exclusión de los centros universitarios:

- Universidades que imparten licenciatura en Historia o en Geografía.
- Universidades que no han respondido la carta de solicitud de participación en la investigación.
- Universidades con las que no ha sido posible mantener una reunión formal con el jefe o jefa de carrera y/o docente que imparte la asignatura de didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales.
- Universidades que han respondido que no están dispuestas a participar en la investigación.

La muestra de estudiantes de formación inicial que participó aportando información a través de diferentes instrumentos y/o técnicas se describe en la tabla 8. Este muestro es un muestreo flexible y dinámico, ya que, privilegia la comprensión por sobre la generalización (Sagastizabal y Perlo, 2012).

Tabla 8.*Muestra y recogida de información*

Instrumento y/o Técnica	Zona Centro 1	Zona Centro 2	Zona Centro 3	Zona Centro 4	Zona Sur 1	Zona Sur 2	Total
Narrativas	2	19	0	25	5	5	56
Cuestionarios	9	0	24	0	10	5	48
Narrativa y Cuestionario	3	0	0	0	4	3	10
Narrativa y entrevista en profundidad	1	0	0	0	0	0	1
Narrativa, cuestionario y entrevista en profundidad	1	0	0	0	0	0	1
Observación en Centros de Práctica	0	2	0	3	0	0	5
Muestra total de estudiantes de formación inicial docente							121
Observación en Centros Universitarios	1	1	0	0	1	0	3
Muestra total de docentes universitarios							3

1

La muestra de 121 estudiantes en formación que contestaron las narrativas y cuestionarios es probabilística. Este tipo de muestra se caracteriza por una selección al azar, “de modo que todos los individuos de la población tienen las mismas probabilidades de entrar a formar parte de ella” (Sabariego, 2009, p.145). El criterio, azaroso, que ha determinado esta muestra ha sido que las y los estudiantes asistan a clases en las fechas que se recogió información a través de narrativas y cuestionarios.

La muestra del profesorado que participó de las observaciones de clases en centros universitarios (3 docentes), en centros de prácticas (5 estudiantes) y de la entrevista en profundidad (2 estudiantes), la clasificamos como una muestra no probabilística de tipo intencional u opinático. Esto quiere decir que, “se seleccionan sujetos particulares según criterios establecidos previamente” (Sabariego, 2009, p. 148).

Los criterios utilizados para la selección del profesorado que imparte clases de didáctica en centros universitarios fueron:

- Incluir a docentes que sean especialistas en didáctica
- Incluir a docentes que no sean especialistas en didáctica
- Incluir a docentes de diferentes universidades y cuyos estudiantes hayan participado contestando la narrativa y/o el cuestionario
- Incluir a docentes que hayan aceptado que la investigadora observe sus clases y obtenga registro audiovisual

Los criterios utilizados para la selección del estudiantado en formación inicial que imparte clases en centros de práctica fueron:

- Incluir a estudiantes de diferentes universidades que hayan contestado, previamente la narrativa y/o el cuestionario²⁹.
- Incluir a estudiantes de género femenino y masculino, considerando equidad de género en la muestra.
- Incluir a estudiantes que hayan obtenido un alto desarrollo del Pensamiento Histórico en narrativas y/o cuestionarios.

Caracterización de la muestra

La muestra está conformada por un total de 121 estudiantes de pedagogía en historia y geografía en formación inicial. Un 53,7% de la muestra son mujeres y un 46,3% hombres. En promedio tienen 23 años de edad, con una mínima de 19 años y una máxima de 45 años. Los y las estudiantes cursan entre el 5º y el 8º semestre de carrera.

4. Procedimientos éticos de la investigación

Los procedimientos éticos de la investigación son importantes porque le dan confiabilidad al trabajo de campo y regulan las relaciones entre el investigador y las personas participantes. Entre los códigos éticos más relevantes destacan: códigos respecto a los y las participantes de la investigación y los códigos sobre los procesos de

²⁹ Este criterio sólo se llevó a cabo con los y las estudiantes de las universidades Zona Centro 1 (Noa y José) y Zona Centro 2 (Andrés y Carla). Con el estudiantado de la Zona Centro 4 (Beltrán, Cloe y Agnes), no fue posible aplicar este criterio, porque no coincidieron los tiempos de aplicación del instrumento y observación de clases.

difusión de los resultados (Sabariego, 2009). En la presente investigación se han considerado los siguientes códigos éticos:

- Consentimiento informado que ha sido entregado a cada centro universitario (ver anexo III) y a cada estudiante que ha participado de la investigación (ver anexo IV).
- Consentimiento informado y autorización para observar clases en centros de práctica (ver anexo V).
- Codificación de los nombres de los centros universitarios que forman parte de la muestra. Estos han sido codificados como: Zona Centro 1, Zona Centro 2, Zona Centro 3, Zona Centro 4, Zona Sur 1 y Zona Sur 2. El criterio de esta codificación responde a la zona geográfica en la que se sitúan los centros universitarios.
- Codificación de los nombres del profesorado de didáctica en los centros universitarios. Sus nombres se han codificado como: Catalina, Juan José y Santiago.
- Codificación de los nombres del profesorado en formación inicial. Sus nombres se han codificado considerando tres elementos: nombre, numeración y centro universitario. Por ejemplo, Alexandra (A12_Zona Centro 1).
- Codificación de los nombres de los estudiantes de secundaria cuando se transcriben diálogos o interacciones en la sala de clases.

5. Instrumentos y técnicas de recogida de información

5.1. Narrativa

La narrativa es un relato personal respecto a un tema dado por el investigador. Ricoeur (2000) establece que “la narración es un modo explicativo alternativo que se opone a la explicación causal” (p.308), esto nos permite recoger información compleja articulada a través del discurso escrito.

Reis y Climet (2012) señalan las múltiples utilidades de las narrativas en el ámbito educativo. Ellos exponen que:

En el área de educación las narrativas son utilizadas a) para la construcción de conocimientos y el desarrollo de habilidades y actitudes; b) en el desarrollo personal y profesional de los docentes; y c) en la investigación educativa (p. 23)

La narrativa como procedimiento para la recogida de información es utilizada y validada en educación, pero a la vez es una competencia que forma parte del desarrollo del Pensamiento Histórico (Santisteban, et al., 2010) y que nos permite “llevar a cabo procedimientos que dan sentido al pasado, haciéndose efectiva una orientación temporal en la vida práctica presente por medio del recuerdo de la realidad pasada (Rüsen, 1992, p. 29).

Sáiz y Gómez (2016) establecen la relación entre narrativa y Pensamiento Histórico. Ellos llevan a cabo una investigación cuyo propósito consiste en indagar los niveles de alfabetización histórica del profesorado de educación primaria en España, para lo cual utilizan como herramienta de recogida de información la narrativa sobre la expansión cristiana en los territorios musulmanes de la Península Ibérica. El análisis de las narrativas les permite establecer cuatro niveles de alfabetización histórica considerando como variables (causa/consecuencias, cambio/continuidad, relevancia histórica y conciencia histórica). La investigación de Sáiz y Gómez (2016), aporta una base metodológica y teórica importante para esta investigación.

En la presente investigación utilizamos la narrativa como instrumento de recogida de información, con el propósito de analizar la presencia de las dimensiones y componentes de Pensamiento Histórico en explicaciones de estudiantes de formación inicial.

Se considera recoger información cuando los y las estudiantes comienzan la asignatura de didáctica, porque nos parece interesante indagar el Pensamiento Histórico que han desarrollado en sus años de formación previa. También porque nos interesa indagar si en la asignatura de didáctica se suplen las falencias de Pensamiento Histórico que las y los estudiantes de formación inicial pudieran tener.

La narrativa fue aplicada a cinco de las universidades que forman parte de la muestra, en total contamos con 69 narrativas. Los centros universitarios que participaron en esta primera recogida de información fueron las universidades zona: Centro 1, Centro 2, Centro 4, Sur 1 y Sur 2.

A través de las narrativas tuvimos un primer acercamiento con el trabajo de campo. Como se describió anteriormente en la figura 2.

Las narrativas se recogieron en dos etapas, en la primera de ellas obtuvimos los relatos de 25 estudiantes pertenecientes a tres centros universitarios Zonas Centro1, Sur 1 y Sur 2. Estas narrativas fueron analizadas y sus resultados han sido expuestos en Chávez, et al., (2019) y Chávez y Pagés (2020).

El análisis de las primeras 25 narrativas, nos permitió observar que las y los estudiantes incorporaban dimensiones y componentes del Pensamiento Histórico, pero no fue posible profundizar respecto a cómo pensaban incluirlos o desarrollarlos con sus estudiantes de secundaria. En consecuencia, este análisis nos condujo a construir un cuestionario para profundizar en aquella información faltante.

Posteriormente, en septiembre de 2018, se realizó la segunda recogida de información por medio de narrativas. Los resultados y el análisis de las 69 narrativas totales serán expuestos, inéditamente, en la presente investigación.

La instrucción principal para que el estudiantado en formación inicial desarrollará la narrativa fue: “usted será contratado para hacer un reemplazo y para ello los directivos del centro educativo requieren que diseñe y narre una clase de síntesis de una unidad”. El contenido histórico que el estudiantado explicó a través de la narrativa fue de libre elección. La única normativa que se les expuso fue que sea un tema de historia y que corresponda a algún contenido de enseñanza secundaria. Hemos decidido que sea un tema libre, porque esperábamos que el dominio disciplinar no sea una limitante para el desarrollo del Pensamiento Histórico a través del relato (ver anexo N° VI). Motivo por el cual, además, se les otorgó la posibilidad de consultar a través de internet en caso de que tuviesen dudas sobre el contenido o quisieran revisar los documentos curriculares de educación secundaria.

El tiempo promedio en responder la narrativa fue de 95 minutos. No se apreciaron diferencias significativas, en los centros universitarios, respecto al tiempo utilizado para responder.

5.2. *Cuestionario*

El Cuestionario es un instrumento de recogida de información que, en el caso de la presente investigación, nos permitió profundizar sobre las dimensiones y componentes del Pensamiento Histórico que el estudiantado en formación inicial ha desarrollado. Rodríguez, et al., (1999) exponen “que los cuestionarios se construyen para mostrar puntos de vista” (p. 185). El cuestionario fue elaborado después del análisis de las 25 narrativas. Esto nos permitió incorporar preguntas precisas para dar respuesta al objetivo de investigación que consiste en: analizar las dimensiones y componentes del Pensamiento Histórico en explicaciones históricas, de estudiantes de formación inicial de pedagogía en historia, geografía y ciencias sociales, en Chile.

El instrumento se basa fundamentalmente en el modelo de Pensamiento Histórico que exponen: Santisteban et al (2010), Seixas y Morton (2013) VanSledright (2015) Seixas, et al., (2015). Ver en el anexo VII las especificaciones del cuestionario.

La construcción del cuestionario fue guiada por las orientaciones que exponen Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella y Soldevilla (2010). Asignamos un enfoque cualitativo a estas orientaciones y definimos tres etapas para su construcción.

Primera etapa: consistió en la elaboración del instrumento por parte la investigadora y la revisión y sugerencias de los directores. En el anexo VIII se expone el instrumento inicial.

Segunda etapa: el instrumento fue enviado para su evaluación a seis académicos y académicas. Participaron en la evaluación del instrumento 6 doctores y doctoras de didáctica de las ciencias sociales de universidades de España (1), Perú (1), Argentina (1), Chile (2) y México (1). En el anexo IX se exponen los resultados del juicio de expertos.

Tercera etapa: adecuación del instrumento considerando el juicio de los expertos. En el anexo X, se expone el instrumento final.

En la tabla 9 se describen las principales características del cuestionario aplicado.

Tabla 9.

Características del Cuestionario

Pregunta	Tipo de Pregunta	Componente del Pensamiento Histórico	Especificación
1.1	Selección	Significancia Histórica	Identificar lo realmente significativo en un proceso histórico diferenciándolo de lo factual
1.2	Abierta	Significancia Histórica	Argumentación de lo que es la Significancia Histórica
2	Selección	Significancia Histórica	Identificar las concepciones ideológicas que subyacen a la habilidad de significancia histórica
3	Cerrada	Utilización de Fuentes	Valoración y utilización de fuentes históricas diversas
4	Abierta	Utilización de Fuentes	Utilización de fuentes para el desarrollo del Pensamiento Histórico en estudiantes de secundaria.
5	Abierta	Uso de fuentes y Perspectiva Histórica	Uso de fuentes y valoración de protagonistas históricos.
6	Abierta	Uso de Fuentes y Perspectiva Histórica	Uso de fuentes y desarrollo de la perspectiva histórica, la empatía y el pensamiento contextualizado.
7	Abierta	Utilización de Fuentes, Temporalidad y Cambio y Juicio Moral	Comprensión del presente a través del pasado y emisión de juicios éticos.
8³⁰	Abierta	Cambio – Continuidad Causas – Consecuencias	Relacionar elementos de cambio y continuidad/ causa consecuencia

Un total de 60 estudiantes de las universidades Zona Centro 1, Centro 3, Sur 1 y Sur 2, contestaron el cuestionario.

El tiempo promedio en responder el cuestionario fue de 80 minutos. No se apreciaron diferencias significativas, en los centros universitarios, respecto al tiempo

³⁰ El instrumento final posee un total de 9 preguntas. No obstante la pregunta N°9 no fue utilizada. Esto por la extensión de la investigación y la poca información que reportan las respuestas.

utilizado para responder. Durante la aplicación, no hubo preguntas sobre cómo o qué responder por parte de los y las estudiantes.

5.3. Entrevista

Bisquerra (1989) define la entrevista como: “(...) una conversación entre dos personas iniciada por el entrevistador con el propósito específico de obtener información relevante para una investigación. El entrevistador la enfoca sobre el contenido especificado en los objetivos de la investigación” (p.103). Existen diferentes tipos de entrevista dependiendo de su estructura y su diseño; “es posible identificar (...) estructuradas, semiestructuradas y sin estructura” (Ídem).

En la presente investigación hemos desarrollado una entrevista semiestructurada. Porque la entrevista parte de una batería de preguntas pensadas previamente por la investigadora, sin embargo, a medida que se desarrolla la conversación la investigadora tiene la posibilidad de interactuar con otras preguntas que puedan surgir y que sean relevantes para los propósitos de la investigación (Massot, Dorio, Sabariego, 2009).

Una entrevista en profundidad se puede desarrollar con una o más personas (Ruíz, 2012). La entrevista que realizamos, se desarrolló con dos estudiantes de formación inicial, José y Noa. Ambos pertenecen a la universidad Zona Centro 1. Esta entrevista tuvo una extensión de 60 minutos. El propósito al que responde es: caracterizar, analizar e interpretar las situaciones y oportunidades de aprendizaje de Pensamiento Histórico que los futuros docentes desarrollan con sus estudiantes de secundaria en sus centros de práctica.

La entrevista en profundidad que se realizó a Noa y a José (juntos) se llevó a cabo el viernes 18 de octubre de 2019, en Estación Central (Santiago de Chile). La entrevista se desarrolló entre las 12:30 y 13:30 horas y tuvo una extensión de 60 minutos (ver anexo XI).

5.4. Observación de prácticas de aula

La observación es una herramienta de recogida de información cualitativa y consiste en que la o el investigador observa una o diferentes partes que se relacionan con el problema que está investigando. Ruíz (2012), explica que la observación es: “el proceso de contemplar sistemática y detenidamente cómo se desarrolla la vida social, sin manipularla ni modificarla, tal cual ella discurre por sí misma” (p. 125)

Existen dos tipos de observación que dependen del grado de intervención del observador en la situación. La observación participante cuando el investigador es parte en las actividades que se desarrollan durante el proceso y la observación no participante cuando el investigador sólo se remite a observar (Bisquerra, 1989).

En la presente investigación se desarrolló la observación no participante en las clases de didáctica de la historia de tres universidades que forman parte de la muestra (zona centro 1, centro 2 y sur 1). También, se efectuó observación no participante en centros de práctica, a cinco estudiantes de formación inicial (Zona Centro 2 y Centro 4).

Las observaciones de clases de didáctica de la historia responden al propósito de: caracterizar, analizar e interpretar cómo se forma desde la didáctica de la historia a los y las futuras docentes de historia, geografía y CCSS, específicamente en lo que respecta al Pensamiento Histórico. En la tabla 10 se expone una síntesis de las clases observadas.

Tabla 10.

Observación de Clases de Didáctica de la Historia

Docente	Centro	Clase	Tiempo de observación	Contenido de las clases
Catalina	Zona Centro 1	1	60 minutos	Temporalidad y Cambio
		2	190 minutos	Problematización Histórica
		3	190 minutos	Modelos de Pensamiento Histórico
Santiago	Zona Centro 2	1	190 minutos	Corrientes Historiográficas
Juan José	Zona Sur 1	1	135 minutos	Didáctica y Currículum
		2	135 minutos	Pensamiento Crítico
			15 horas	

Las observaciones de clases en los centros de práctica responden al propósito de: caracterizar, analizar e interpretar las situaciones y oportunidades de aprendizaje de Pensamiento Histórico que los futuros docentes desarrollan con sus estudiantes de secundaria en sus centros de práctica. En la tabla 11 se expone una síntesis de las clases observadas.

Tabla 11

Observación de Clases en Centros de Práctica

Docente	Centro	Clase	Nivel	Tiempo	Contenido de las clases
Andrés	Zona Centro 2	1	7°	90 minutos	Culturas Americanas
		2	7°	90 minutos	Culturas Americanas
		3	1°	90 minutos	Chile fines del siglo XIX: sociedad finisecular
		4	1°	90 minutos	Chile fines del siglo XIX: transformaciones sociales, políticas y económicas
Carla	Zona Centro 2	1	2°	90 minutos	Chile segunda mitad del siglo XX
		2	3°	90 minutos	Dictadura militar
Beltrán	Zona Centro 4	1	1°	90 minutos	Chile primera mitad del siglo XIX: progreso e industrialización
Cloe	Zona Centro 4	1	2°	90 minutos	Chile: Guerra Civil de 1891
Agnès	Zona Centro 4	1	1°	90 minutos	Primera Guerra mundial
				13,5 horas	

Los establecimientos educativos en los que se observaron clases son de dependencia particular subvencionada y de dependencia estatal³¹.

5.5. Documentos

Se ha recogido información a través de documentos oficiales que “son registros públicos y suelen reflejar la perspectiva oficial o institucional” (Massot, et al., 2009, p.350). Los documentos utilizados en la presente investigación son:

³¹ La división entre establecimientos particulares subvencionados y estatales se hace a partir del tipo de financiamiento económico que recibe el centro educativo. En Chile existen tres tipos de centros educativos según el financiamiento que reciban. Centros “particulares” se financian a través de una cuota mensual que pagan exclusivamente las familias. Centros “particulares-subvencionados” reciben financiamiento estatal pero también cobran mensualidad a las familias y Centros “estatales” sólo reciben financiamiento estatal.

- Mallas curriculares de pedagogía en historia, geografía y ciencias sociales. Documentos publicados oficialmente en los portales web de los centros educativos que forman parte de la presente investigación.
- Programas de didáctica de la historia de los centros educativos que forman parte de la investigación. Estos programas han sido facilitados por los jefes(as) de carrera o docentes de didáctica (ver anexos XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII y XVIII).
- Programas de estudio de secundaria en Chile. Publicados por MINEDUC en su portal web. Se han utilizados los programas de séptimo, octavo, primero y segundo medio.
- Diseños didácticos de dos docentes de formación inicial. Diseños elaborados en la asignatura de didáctica de la historia y posteriormente aplicados en los centros de práctica (Noa y José).

6. Métodos de análisis de información

La investigación la hemos definido como mixta con peso cualitativo. En consecuencia, los métodos de análisis de información son cuantitativos y cualitativos. Desde el punto de vista cuantitativo se ha utilizado el análisis estadístico descriptivo y desde el enfoque cualitativo el análisis de contenido, el análisis categorial y el análisis documental. Posterior al análisis de información se ha desarrollado la triangulación por instrumento y/o técnica de recogida de información.

6.1. Análisis estadístico y SPSS

La estadística descriptiva tiene como objetivo recoger, organizar, resumir y presentar los datos correspondientes a una serie de elementos. En esta investigación, este tipo de estadística ha sido utilizada con el objeto de: describir y comparar resultados y relacionar variables (Etxeberria y Tejedor, 2005)

La estadística descriptiva ha sido utilizada en paralelo al análisis de contenido y categorial, permitiéndonos dar cuenta estadísticamente de los resultados de narrativas y cuestionarios. El análisis de contenido y categorial nos ha permitido reducir la información cualitativa y elaborar variables cuantitativas (Gorjas, Cardiel, Zamorano, 2011). Las variables se desprenden de los indicadores del modelo de Pensamiento

Histórico y son dicotómicas porque sólo tienen dos opciones (Etxeberria y Tejedor, 2005). Las dos opciones corresponden a ausencia o presencia del indicador. Si el indicador está presente se le asigna la valoración de 1 y si está ausente de 0.

La escala utilizada para medir las variables fue de tipo nominal: “son etiquetas que permiten identificar a las categorías de los valores en sí (...) se pueden denotar a las categorías del sexo con los valores 1: hombre y 2: mujeres” (Etxeberria y Tejedor, 2005, p.37)

Para cada dimensión o componente del modelo de enseñanza del Pensamiento Histórico se han calculado las correlaciones. La correlación: “estudia el grado de asociación o dependencia entre las variables. Es decir, estudiar la correlación significa analizar hasta qué punto es significativa la dependencia de una variable con la otra” (Gorjas et al., 2011, p.190). El coeficiente de correlación aplicado ha sido el de Spearman, porque las variables estudiadas son cualitativas.

La sistematización de los datos y el análisis estadístico descriptivo se ha efectuado a través del software estadístico SPSS versión 25 (ver en anexo XIX planilla de variables de las narrativas). Los indicadores del Pensamiento Histórico han sido codificados para incorporarlos a la planilla de variables de SPSS. La codificación se ha desarrollado como el siguiente ejemplo: IN1_DP_RS. El primer código corresponde al indicador y el número (IN1), posteriormente la dimensión del Pensamiento Histórico (DP) a la que hace referencia y finalmente el elemento del Pensamiento Histórico (RS). Para el ejemplo del código señalado la lectura corresponde a: indicador 1 del modelo de Pensamiento Histórico, dimensión personal y específicamente el elemento de las representaciones sociales.

6.2. Análisis de contenido y Atlas-ti

Las corrientes teóricas desde las cuales nos posicionamos para desarrollar el análisis de contenido corresponden a las expuestas por Bardin (2002) y Ruiz (2012).

Entenderemos el análisis de contenido como: “un conjunto de técnicas tendentes a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, permitiendo la inferencia (...)” (Bardin, 2002, p.32).

Para desarrollar el análisis de contenido, se ejecutaron las tres etapas que propone Bardin (2002): Organización del análisis, tratamiento de los datos y exposición de resultados e inferencias. Este método de análisis de información se aplicó a las narrativas, a las respuestas abiertas de los cuestionarios, a la entrevista en profundidad y las observaciones de clases. Las transcripciones de las narrativas y de los cuestionarios se exponen en los anexos XX y XXI. Las transcripciones de las observaciones se exponen en los anexos XXIII y XXIV.

Primera etapa: esta corresponde a la organización del análisis, se desarrollaron las acciones propuestas por Bardin (2002) y Ruiz (2012):

- Pre-análisis, que consistió en leer los documentos y seleccionar el corpus buscando el contenido manifiesto y latente.
- Codificación del texto a través de unidades de registro. Las unidades de registro utilizadas fueron las palabras y los temas. Mientras que la unidad de contexto fueron los párrafos.
- Elaboración de categorías de entrada. Las categorías utilizadas son de tipo teórico han surgido desde la propuesta de Pensamiento Histórico. No obstante estas categorías de entrada se han modificado a medida que se va desarrollando la interacción entre la teoría y los datos.

Segunda etapa: esta corresponde al tratamiento de los datos, se han analizado los documentos, las narrativas, cuestionarios, entrevista y observaciones en función de los indicadores teóricos (indicadores de las dimensiones del Pensamiento Histórico). La regla de enumeración o de análisis utilizada, corresponde a la de presencia o ausencia del indicador (Bardin, 2002). Esta regla de enumeración nos ha permitido transformar la información cualitativa en información cuantitativa.

Tercera etapa: exposición de los resultados e inferencias. Se han expuesto los resultados de la investigación sistematizados a través de categorías y estadística descriptiva.

6.3. Análisis Categorical

Entendemos por categoría la: “clasificación de elementos constitutivos de un conjunto por diferenciación, tras la agrupación por género (analogía), a partir de

criterios previamente definidos”(Bardin, 2002, p.90). Para la elaboración de categorías se han tenido en consideración las reglas propuestas por Ruiz (2012):

- Cada serie de categorías se ha construido según un criterio único.
- Cada serie de categorías es exhaustiva de forma que no queda ningún dato sin que pueda ser incluido en alguna de las categorías establecidas.
- Las categorías de cada serie son mutuamente excluyentes de forma que un dato no puede ser incluido en más de una categoría.
- Las categorías son significativas porque poseen capacidad descriptiva y significativa suficiente.
- Las categorías son claras no ambiguas, y consistentes consigo mismas de forma que el analista no dude en cuál de ellas debe ser incluido un dato en particular.

Las categorías que se han creado para el análisis de la información son teóricas. Estas emergen de la construcción del modelo de enseñanza del Pensamiento Histórico y del análisis de los datos (Ruíz, 2012).

Se han creado categorías teóricas de entrada para analizar, manualmente en un primer análisis, 25 narrativas correspondientes a tres universidades. Estas categorías permiten hacer una inspección inicial del documento a partir del cual se determinan los principales temas que contempla (Bisquerra, 1989).

El análisis de estos 25 documentos (iniciales) y la contrastación con la teoría nos permitió crear el modelo de Pensamiento Histórico para la enseñanza de la historia. Modelo que está constituido por cuatro dimensiones, cada una de ellas posee componentes de los que se desprenden indicadores. Estos indicadores, constituyen las categorías teóricas con las cuáles se ha analizado la información. De esta forma, planteamos que el modelo cumple un papel de puente entre la teoría y los datos empíricos (Arnal, et al., 1992).

Posterior al primer análisis y los resultados de las 25 narrativas iniciales, se han definido las categorías teóricas con las que se ha ejecutado el análisis total de 69 narrativas y 60 cuestionarios. Este análisis cualitativo se ha desarrollado con el software Atlas-ti, versión 8.0.

Cada una de estas categorías o indicadores del modelo de enseñanza del Pensamiento Histórico, nos permitió detectar la presencia o ausencia del mismo. En caso de que el indicador este presente se ha asignado una valoración de 1 y en caso de estar ausente 0. Estos datos cuantitativos han sido analizados a través del software SPSS, versión 25 (ver plantillas de indicadores y análisis en SPSS, anexos XIX y XXII)

Para el caso de algunos indicadores se ha categorizado, también, el nivel del indicador y para ellos se han establecido tres niveles: básico, intermedio y avanzado. Estas subcategorías se han levantado a través de codificación abierta. Entendiendo por codificación abierta, aquella información relevante que se puede agrupar en categorías y que surge de los mismos datos y no necesariamente de la teoría. Es decir, es un proceso inductivo (Bardin, 2002).

El ejemplo, que se expone, a continuación representa la forma cómo se analizó la información, considerando: análisis estadístico, análisis de contenido y análisis categorial.

Tabla 12

Ejemplo de categorías teóricas y abiertas

Categoría teórica de entrada o categoría principal	Está presente en el relato	No está presente en el relato	Categorización abierta en función de los resultados de quienes incorporan el IN1_DP_RS.
Indicador N°1_DP_RS: Reconoce las representaciones sociales del alumnado en relación con hechos, protagonistas o procesos históricos y las utiliza para la construcción del conocimiento histórico (Jodelet, 1986; Pagès, 1996; Carretero y Borrelli, 2012)	1	0	Subcategoría 1: Representaciones sociales asociadas a significaciones culturales Subcategoría 2: Representaciones sociales vinculadas a contenidos teóricos y conocimientos previos.

6.4. Análisis documental

Entendemos por análisis documental la operación tendente a representar el contenido de un documento bajo una forma diferente de la original, cuyo objetivo es la representación condensada de la información (Andréu, 2002). El análisis documental nos permite pasar de un documento originario a uno secundario, a través de procedimientos de clasificación y codificación (Bardin, 2002).

En el caso de la presente investigación se ha aplicado este tipo de análisis a los programas de estudio. Los programas de estudio han sido codificados considerando los componentes del modelo de enseñanza del Pensamiento Histórico. Esto nos ha permitido representar los resultados a través de una red de componentes claves.

6.5. Triangulación

La presente investigación ha considerado diversos instrumentos y técnicas de recogida de información. Cada uno de los cuales nos proporciona datos relevantes para dar respuesta a los objetivos y preguntas. A través de la triangulación por instrumentos y con la teoría es posible llegar a respuestas que son más acabadas y verídicas.

Entendemos la triangulación de instrumentos y/o técnicas como:

(...) un tipo de control de calidad (...) es una estrategia metodológica (...) Sus objetivos son el enriquecimiento (por medio la apertura a las vías de información y a los modos de interpretación) y el control de calidad (por medio del contraste entre informaciones o interpretaciones coincidentes lo mismo que discordantes) (Ruíz, 2021, p. 112)

Para desarrollar la triangulación se ha elaborado una tabla de síntesis que nos ha permitido desarrollar un diálogo entre los resultados que aportan los diferentes instrumentos y/o técnicas de recogida de información y la teoría (tabla 12). Con esta matriz de análisis, se ha codificado la totalidad de la tesis con el software Atlas-ti, esto nos ha permitido redactar los resultados de triangulación que se exponen en las conclusiones.

Tabla 13.

Tabla para Triangulación

Objetivo	Narrativas	Cuestionarios	Análisis documental	Observación: Clases de Didáctica	Observación: Clases en centros de Práctica	Entrevista en profundidad

PARTE IV: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

La presentación de los resultados de la investigación se desarrolla entre los capítulos VII y XIII.

En el capítulo VII se analiza la presencia del Pensamiento Histórico en los currículos de secundaria y de formación inicial docente.

En el capítulo VIII se exponen los resultados de narrativas y cuestionarios en función de las dimensiones personal y metodológica del Pensamiento Histórico.

En el capítulo IX se exponen los resultados de narrativas y cuestionarios en función de la dimensión cognitiva del Pensamiento Histórico.

En el capítulo X se exponen los resultados de narrativas y cuestionarios en función de las dimensiones cognitiva y social del Pensamiento Histórico.

En el capítulo XI se describen y analizan las observaciones de clases en centros de universitarios

En el capítulo XII se describen y analizan las observaciones de clases en centros de práctica.

En el capítulo XIII se exponen los resultados de una entrevista en profundidad y el análisis de secuencias didácticas, destinadas a comprender el desarrollo del Pensamiento Histórico en estudiantes de formación inicial.

CAPÍTULO VII

EL PENSAMIENTO HISTÓRICO EN LOS CURRÍCULOS DE SECUNDARIA Y FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

La didáctica de la historia es una disciplina educativa fundamental en la formación de docentes porque de ella depende básicamente que el conocimiento histórico que éstos y éstas poseen se convierta en el conocimiento histórico de la ciudadanía (Joan Pagès, 2018)

Este capítulo está dedicado a describir y analizar el currículum de enseñanza secundaria de historia, geografía y ciencias sociales, además de las mallas curriculares y programas de asignatura de didáctica de la historia de los seis centros universitarios que forman parte de la muestra.

Los resultados obtenidos responden a uno de los objetivos de esta investigación, este consiste en: caracterizar, analizar e interpretar la formación del Pensamiento Histórico en la asignatura de didáctica, en estudiantes de formación inicial de pedagogía en historia, geografía y ciencias sociales, en Chile.

Los resultados de este capítulo también nos permiten dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación: ¿qué dice el currículo chileno de secundaria sobre Pensamiento Histórico? y ¿cómo se enseña a desarrollar el Pensamiento Histórico en asignaturas de didáctica a los y las estudiantes de formación inicial docente?

El capítulo se divide en dos apartados. En el primero de ellos se exponen los resultados del análisis del currículo de secundaria. En el segundo apartado, se dan a conocer los resultados del análisis del currículo de FID.

1. ¿Qué dice el currículo chileno de secundaria sobre Pensamiento Histórico?

En Chile el currículo de historia, geografía y CCSS se ha visto afectado por numerosas y variadas reformas curriculares. Las más recientes corresponden a los ajustes de los años 2009, 2012-2013 (Gazmuri, 2017) y 2020, actual reforma en la que se dictamina que la asignatura de historia, geografía y CCSS es de carácter electivo en 3° y 4° medio (MINEDUC, 2020).

Abordaremos el análisis curricular de la asignatura en los niveles de educación secundaria que van de 7° a 2° medio³², cuyos instrumentos curriculares son resultado de los ajustes desarrollados entre 2012 y 2013 en el país. No se consideran los niveles secundarios de 3° y 4° medio porque sus bases curriculares se han incorporado recién en marzo de 2020.

El análisis curricular de los programas de asignatura de 7° a 2° medio nos permitirá comprender lo qué se entiende curricularmente por Pensamiento Histórico e identificar cuáles son las dimensiones y procedimientos propios de la historia que los y las docentes han de enseñar en el aula.

Los programas de asignatura de 7° a 2° tienen una estructura homogénea que incorpora los siguientes elementos: unidades, objetivos de aprendizaje, propósitos, palabras claves, conocimientos previos, contenidos, habilidades, actitudes, indicadores y sugerencias de evaluación.

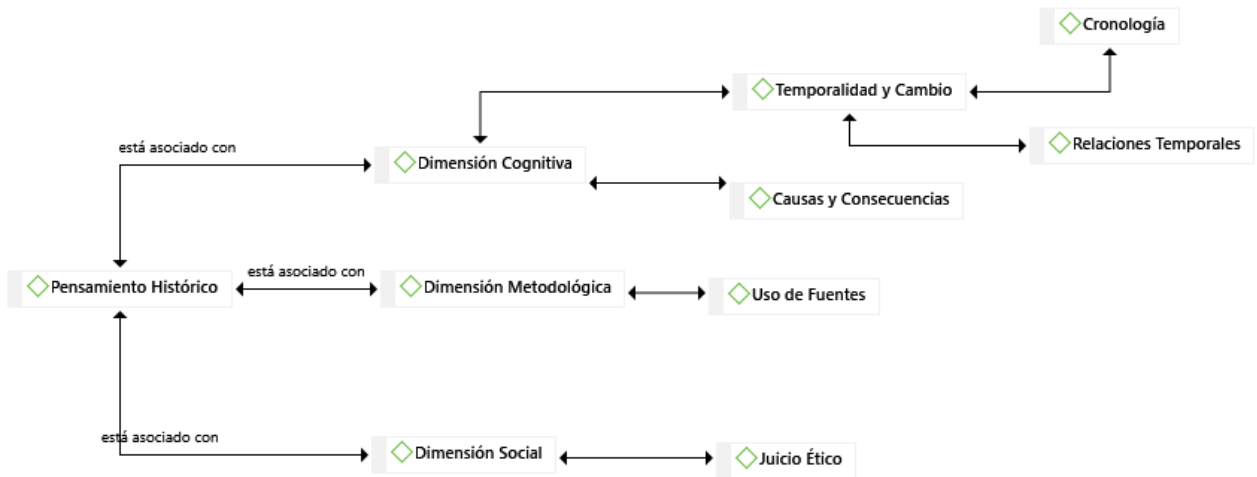
En la propuesta curricular del MINEDUC (2016a) se declara que para la asignatura de historia, geografía y CCSS se han de considerar los siguientes elementos: a) perspectiva multidisciplinar; b) Pensamiento Histórico; c) pensamiento geográfico; d) desarrollo de competencias ciudadanas y respeto por los derechos humanos; e) el carácter interpretativo de las Ciencias Sociales; f) la historia de Chile y del mundo bajo una mirada dialógica; y g) las Ciencias Sociales: perspectiva política y económica. De estos elementos consideraremos el que hace referencia al Pensamiento Histórico.

Las dimensiones y componentes del Pensamiento Histórico que están presentes en la descripción general de los instrumentos curriculares se exponen en la figura 4. Esta red semántica es el resultado del análisis documental de los programas de historia, geografía y ciencias sociales de 7° a 2° medio.

³² En Chile el sistema educativo obligatorio está dividido en educación pre-escolar, educación básica y educación media. La educación básica posee ocho niveles educativos de 1° a 8° básico y corresponde a lo que en España se denomina educación primaria. La educación Media posee cuatro niveles que van desde 1° a 4° medio y corresponde a lo que en España se denomina educación secundaria. Sin embargo, en la última década, los últimos niveles de educación básica 7° y 8° han sido vinculados a la educación secundaria. La diferencia entre los niveles básicos y secundarios en Chile es que en los secundarios el profesorado que dicta clases es especialista en una disciplina. Mientras que en los niveles básicos el profesorado sólo cuenta con una formación general, con excepción de algunos casos poseen una mención en algún área, por ejemplo: ciencias sociales.

Figura 4.

Dimensiones y Componentes del Pensamiento Histórico en Programas de Secundaria



Fuente: Elaboración personal (red conceptual Atlas-ti)

Las concepciones curriculares ministeriales sobre Pensamiento Histórico incorporan tres dimensiones: la cognitiva, la metodológica y la social, existiendo una predominancia de las dimensiones cognitiva y metodológica.

En la dimensión cognitiva sólo están presentes dos procedimientos propios de la historia: la temporalidad y el cambio, y las causas y las consecuencias. La temporalidad y el cambio es el procedimiento que tiene mayor presencia en las concepciones curriculares sobre Pensamiento Histórico, mientras que las causas y las consecuencias sólo se mencionan en una oportunidad.

En cuanto a la temporalidad y el cambio se pone énfasis en establecer relaciones temporales y utilizar la cronología. Las relaciones presente, pasado y futuro se incorporan, pero fundamentalmente se insiste en el vínculo pasado/presente, por ejemplo, “buscar explicaciones que le permitan reconocer el sentido de los hechos del pasado y del presente del acontecer humano” o “para que la o el estudiante alcance progresivamente una mejor comprensión de su presente, es esencial que comprenda su pasado” (MINEDUC, 2016a, p.37).

La utilización de la cronología tiene un rol preponderante para la comprensión de la temporalidad y el cambio, señalándose que:

(...) la perspectiva cronológica de la historia asume un rol preponderante a partir de la cual se estructuran los contenidos y se analizan las sociedades humanas en el tiempo, pudiendo integrar, a partir del relato cronológico, las distintas aproximaciones disciplinares para analizar la realidad social del pasado y del presente (MINEDUC, 2016a, p.37).

La dimensión metodológica está presente en las concepciones curriculares de Pensamiento Histórico y se vincula a la utilización de fuentes. La utilización de fuentes se entiende como “un método de análisis e interpretación basado en la evidencia (...) [que consiste en] conocer distintas visiones e interpretaciones sobre los acontecimientos” (MINEDUC, 2016a, p.37).

La dimensión social de la historia se presenta a través de la vinculación con la formación ciudadana y las actitudes que se espera desarrollen las y los estudiantes: “(...) ejercer como ciudadanos activos y respetuosos de los principios en los que se funda la democracia, y que desarrollen y practiquen una conciencia ética basada en los derechos humanos” (MINEDUC, 2016a, p.37).

En los programas de historia, geografía y CCSS se entiende por Pensamiento Histórico:

(...) conocer distintas visiones e interpretaciones sobre los acontecimientos y buscar explicaciones que (...) permitan reconocer el sentido de los hechos del pasado y del presente del acontecer humano [comprendiendo] la continuidad y el cambio a través del tiempo, y los múltiples antecedentes y causas que explican el devenir de la sociedad [entendiendo] que la historia es una construcción humana que se relaciona con el tiempo y con el espacio” (MINEDUC, 2016a, pp.37-38).

La cita precedente es un ejemplo de que en las concepciones curriculares sobre Pensamiento Histórico predomina la temporalidad, el cambio y el uso de fuentes. En consecuencia, se invisibilizan otros componentes del Pensamiento Histórico como significancia, perspectiva o los elementos que forman parte de la dimensión personal.

El predominio de la temporalidad y el cambio y del uso de fuentes se puede observar también en las habilidades de la historia que se exponen en los programas de estudio. Entre estas habilidades se señalan a) desarrollo del pensamiento temporal; b) desarrollo del pensamiento espacial; c) desarrollo del pensamiento crítico; d) análisis y trabajo con fuentes de información; y e) comunicación.

Para desarrollar las habilidades del pensamiento temporal se incluye la comprensión de las relaciones temporales, el cambio y la continuidad, las duraciones, la simultaneidad, el ritmo y la periodización (MINEDUC, 2016a).

Para desarrollar las habilidades de análisis y trabajo con fuentes se considera explorar diversas fuentes y analizarlas identificando aspectos como su contexto, intención original, confiabilidad y valor como evidencia. También se propone usar la evidencia para dar explicaciones fundadas, tanto históricas como geográficas, y aplicar estrategias de organización de la información de las fuentes, por ejemplo, registrar, sistematizar y citar (MINEDUC, 2016a).

En el modelo de enseñanza del Pensamiento Histórico que proponemos, la utilización de fuentes forma parte de la dimensión metodológica de la historia, en la que se incluyen la problematización y las preguntas. En los currículos de secundaria, estos elementos están presentes, pero asociados al desarrollo del pensamiento crítico. En los programas se plantea que, para desarrollar el pensamiento crítico se debe promover la problematización de los acontecimientos o procesos, la formulación de preguntas y la contratación de diferentes visiones sobre un mismo tema (MINEDUC, 2016a).

1.1. ¿Qué dimensiones y componentes del Pensamiento Histórico incluye el currículo chileno?

Para obtener una visión más detallada de las dimensiones y componentes del Pensamiento Histórico que están presentes en los programas de secundaria de historia, geografía y CCSS, analizaremos por nivel, de 7° a 2° medio, las habilidades que se espera que los y las estudiantes puedan lograr al finalizar cada etapa escolar.

Comenzaremos presentando una visión sinóptica de las unidades que se trabajan en cada nivel (tabla 13), para posteriormente dar cuenta de las habilidades. Estas habilidades se analizarán en función de las dimensiones y los componentes del Pensamiento Histórico.

Tabla 14.*Unidades de los Programas de Historia, Geografía y CCSS de 7° a 2° medio*

UNIDADES 7° BÁSICO (MINEDUC 2016a)	UNIDADES 8° BÁSICO MINEDUC 2016b)	UNIDADES 1° MEDIO (MINEDUC, 2016c)	UNIDADES 2° MEDIO (MINEDUC, 2016d)
1. De la hominización a las primeras civilizaciones.	1. Inicios de la modernidad: humanismo, Reforma y choque de dos mundos.	1. La construcción de estados naciones en Europa, América y Chile.	1. Crisis, totalitarismo y guerra en la primera mitad del siglo XX: Chile y el mundo.
2. La Antigüedad y el canon cultural clásico	2. Formación de la sociedad americana y de los principales rasgos de Chile colonial.	2. Progreso, industrialización y crisis: conformación e impactos del nuevo orden mundial y Chile.	2. El mundo bipolar: proyectos políticos, transformaciones estructurales y quiebre de la democracia en Chile.
3. La Edad Media y el nacimiento de la civilización europea	3. Ilustración, revolución e independencia.	3. La conformación del territorio chileno y de sus dinámicas geográficas.	3. Dictadura militar, transición política y los desafíos de la democracia en Chile.
4. Civilizaciones de América	4. Sociedad y Territorio: la región en Chile y América	4. Componentes y dinámicas del sistema económico y financiero: la ciudadanía como agente de consumo responsable.	4. Formación ciudadana: Estado de derecho, sociedad y diversidad.

De las unidades que se han expuesto en la tabla 13, es posible señalar que las disposiciones curriculares para la enseñanza de la historia y el desarrollo del Pensamiento Histórico se caracterizan por:

- Concebir linealmente la temporalidad histórica. Temporalidad que se inicia con el proceso de hominización (7° básico) y finaliza en el presente con el régimen dictatorial en Chile (2° medio).
- Considerar la simultaneidad temporal de los procesos históricos abordando lo que ocurre en el mundo, en América y en Chile. Por ejemplo, la unidad N° 2 de octavo básico o la unidad N°2 de primero medio.

- Incluir las relaciones tiempo-espacio. Se incluyen de dos formas: i) integradas a los procesos históricos con énfasis en la historia; o ii) de manera independiente con énfasis en la geografía. Un ejemplo de la inclusión integrada es la unidad N° 3 de primero medio, mientras que un ejemplo de la inclusión independiente corresponde a la unidad N° 4 de octavo básico.
- Incluir la formación ciudadana y la economía de manera independiente y no integrada a los procesos históricos. Por ejemplo, la unidad N° 4 en 1° y 2° medio.

En cada nivel educativo de 7° básico a 2° medio se proponen una serie de habilidades que las y los estudiantes han de desarrollar. Hemos analizado las habilidades de cada nivel e identificado qué dimensiones y componentes del Pensamiento Histórico incluyen. Estas habilidades se exponen en la tabla 14.

Tabla 15.

Dimensiones y Componentes del Pensamiento Histórico, en Programas de Secundaria.

Dimensión	Componente	7°	8°	1°	2°
Dimensión Personal	Representaciones Sociales	0%	0%	0%	0%
Dimensión Cognitiva	Temporalidad y Cambio	20%	20%	23%	23%
	Significancia Histórica	0%	0%	0%	0%
	Perspectiva Histórica	0%	0%	0%	0%
	Causas y Consecuencias	0%	0%	0%	0%
Dimensión Metodológica	Método del historiador(a)	40%	40%	38,5%	38,5%
	Representación histórica	20%	20%	15%	15%
Dimensión Social	Juicio Ético	0%	0%	0%	0%
	Valores Morales	0%	0%	0%	0%
Otras habilidades	No forman parte directamente del PH	20%	20%	23%	23%
Cantidad de Habilidades		10	10	13	13

Sobre la información que nos reporta la tabla 14, es posible señalar que para 7° y 8° básico se consideran un total de 10 habilidades (las mismas para ambos niveles), mientras que para 1° y 2° medio se establecen un total de 13 habilidades (las mismas para ambos niveles). A pesar de la diferencia de tres habilidades, entre los niveles señalados, existe una homogeneidad en cuanto a las dimensiones y componentes del Pensamiento Histórico que se incorporan.

En las habilidades que propone el currículo se consideran dos dimensiones del Pensamiento Histórico, la dimensión cognitiva y la dimensión metodológica, predominando esta última.

En la dimensión cognitiva está presente sólo uno de sus componentes: la temporalidad y el cambio. Componente que incluye, en todos los niveles, los operadores temporales junto con el cambio y la continuidad.

En la dimensión metodológica están presentes sus dos componentes: el método del historiador(a) y la representación histórica. En el método del historiador(a), en todos los niveles, se considera el uso de fuentes a través de indicadores como la problematización, la contextualización y el análisis. Se añade para los niveles de 1º y 2º medio la contrastación de diferentes fuentes.

La representación histórica se puede evidenciar a través de la relación de los hechos y/o procesos históricos con el espacio.

1.2. En conclusión: ¿Qué dice y qué considera el currículo chileno sobre Pensamiento Histórico?

Se ha analizado la presencia del Pensamiento Histórico en el currículum chileno considerando: las concepciones generales, las unidades de aprendizaje y las habilidades. Ante esto, concluimos que los documentos curriculares incluyen el Pensamiento Histórico en la enseñanza de la historia. Esto implica que maestros y maestras han de estar preparados para desarrollarlo.

Las concepciones curriculares sobre lo que es y significa pensar históricamente son más complejas e inclusivas que lo que se declara en las unidades y en las habilidades. Por ejemplo, en las concepciones generales sobre el Pensamiento Histórico, éste se vincula a tres de sus cuatro dimensiones: la social, la cognitiva y la metodológica; mientras que en las unidades y habilidades sólo es posible identificar las últimas dos dimensiones.

Concluimos, además, que las concepciones curriculares sobre lo que es Pensar Históricamente se reducen al análisis de fuentes y al desarrollo limitado de la

temporalidad y el cambio. Calificamos de limitado el desarrollo de la temporalidad y el cambio porque se hace mayor énfasis a la utilización de operadores temporales como la duración, la datación, la cronología o la simultaneidad y se relega a un lugar secundario la complejidad de las relaciones temporales pasado, presente y futuro o la continuidad y el cambio.

Las dimensiones menos presentes en el currículo son la dimensión personal y la dimensión social. La dimensión personal y sus componentes no se incluyen explícitamente, mientras que la dimensión social sólo se incorpora esporádicamente y de manera declarativa.

Cabe agregar que en esta investigación no hemos hecho un análisis de cada uno de los objetivos de aprendizaje y contenidos de los programas, ya que no es la finalidad de la investigación. Sólo hemos analizado los propósitos, unidades y habilidades.

2. Currículo de formación inicial docente y programas de didáctica de la historia

El Pensamiento Histórico es un proceso progresivo que se desarrolla de manera sistemática, articulada y contextual. A la vez, es un acto antinatural, esto quiere decir que para desarrollarlo es necesario generar acciones intencionadas para ello. Es así, como en el currículo de FID, la didáctica de la historia es la disciplina que permite formar al profesorado para desarrollar una enseñanza de la historia que propenda al desarrollo del Pensamiento Histórico.

Dada la importancia de la didáctica para el desarrollo del Pensamiento Histórico analizaremos su presencia en las mallas curriculares de FID y en los programas de didáctica de la historia.

2.1. Presencia de la didáctica de las ciencias sociales en los currículos de formación inicial docente

En Chile no hay normativas ministeriales que regulen los currículos de FID, razón por la cual cada centro educativo tiene la libertad de crear su propio plan de formación. Sin embargo, para las universidades que imparten carreras de pedagogía, existen instrumentos curriculares orientados a establecer parámetros de calidad. Tal es el caso de los Estándares de FID (MIDECUC, 2012) y la END (Evaluación Nacional Diagnóstica) (MINEDUC, 2018).

La libertad de cada centro educativo para crear e implementar sus respectivos planes de FID, puede generar que existan diferencias en cuanto a la presencia de la didáctica en los diferentes currículos. Por este motivo, analizamos las mallas curriculares de las universidades que forman parte de la investigación. Los resultados se exponen en la tabla 16.

Tabla 16.
Currículos de FID

	Zona Centro 1	Zona Centro 2	Zona Centro 3	Zona Centro 4	Zona Sur 1	Zona Sur 2	Promedio
Cantidad de Semestres	10	10	10	10	10	10	
Total de Asignaturas	64	59	48	65	54	66	
Historia	25%	23,7%	29%	43%	26%	35%	30%
Geografía	17%	18,0%	19%	8%	19%	9,1%	15%
Economía	0%	0,0%	2%	1,50%	0%	0%	0,7%
Derecho	0%	0,0%	0%	0%	0%	4,5%	0,8%
Formación Ciudadana	0%	3,4%	2%	1,50%	5,5%	1,5%	2,3%
Ciencias Sociales	3%	10,0%	0	6,0%	5,5%	4,5%	4,8%
Formación Disciplinar	45%	55%	52%	60%	56%	55%	54%
Didáctica	6%	6,8%	4%	3%	3,7%	1,5%	4,1%
Educación	17%	8,5%	19%	15%	13%	18%	15%
Psicología	0%	1,7%	0	3%	1,8%	0%	1,1%
Prácticas	8%	10,0%	4%	3%	11,0%	1,5%	6,1%
Formación Pedagógica	31%	27%	27%	24%	30%	21%	27%
Formación General	14%	8,5%	12,5%	4,50%	9,3%	12%	10%
Formación General Total	14%	9%	13%	5%	9%	12%	10%
Investigación	9%	8,5%	8,3%	11%	5,5%	12%	9%
Formación Investigación Total	9%	9%	8,30%	11%	5,50%	12%	9%

En la tabla 16 se exponen las categorías en las que se han agrupado las asignaturas que forman parte de los currículos de los centros universitarios. Además se han creado tres subcategorías: formación disciplinar (celeste), formación pedagógica (verde), formación general (rosa) y formación en investigación (amarillo). El análisis de los datos nos permite afirmar que:

- La historia es la asignatura con mayor presencia en los currículos universitarios, secundada por la geografía, pero con una presencia notablemente inferior. La economía, la formación ciudadana y las ciencias sociales son casi inexistentes.
- La formación disciplinar no es equitativa con la formación pedagógica. Esto significa que la FID es preponderantemente disciplinar.
- Las prácticas pedagógicas representan un 5,6% en el currículo de FID y se presentan de manera muy diversa. Por ejemplo, la universidad Zona Centro 2 incorpora los procesos de práctica educativa desde el primer año de la carrera. A diferencia de las universidades Zona Centro 3 y Zona Sur 2 que sólo incluyen las prácticas pedagógicas en el último año. De los seis centros en los que hemos investigado sólo en uno de ellos hay vinculación entre la didáctica y las prácticas pedagógicas, a través de un sistema que se denomina prácticas en alternancia (Zona Centro 1).
- La investigación es un área que posee una importante presencia en la formación inicial (11%) y se desarrolla en tres ámbitos: historia, geografía y educación.
- La presencia de la didáctica es desigual en las diferentes universidades. Su peso en los currículos varía entre un 6,3% y un 1,5%. En promedio, representa un 4,1% en las mallas curriculares de FID, lo cual denota una baja representatividad de la asignatura. En la tabla 17 se exponen las principales características de la didáctica en los currículos que hemos analizado.

Tabla 17.*Didáctica de las CCSS en los Currículos de FID*

	Zona Centro 1	Zona Centro 2	Zona C. 3	Zona C.4	Zona Sur 1	Zona Sur 2
Didáctica	Didáctica de las CCSS	Didáctica de la Historia I	Didáctica Historia	Didáctica Historia	Didáctica CCSS	Didáctica Especialidad
	Didáctica de la Historia	Didáctica de la Historia II	Didáctica Geografía	Didáctica CCSS	Didáctica CCSS	
	Didáctica de la Geografía	Didáctica de la Geografía I				
	Didáctica de la FC y la Eco	Didáctica de la Geografía II				
Horas	4 horas	4 horas	4 horas	4 horas	6 horas.	4 horas
Año	2015	2012	2008	-----	2018	2015
Semestre(s)	5°, 6° y 7°	7° y 8°	6° y 7°	8° y 9°	6° y 7°	7°
Especialista	Sí	No ³³	No	No	No	No

2.2. Pensamiento Histórico en los programas de didáctica de formación inicial docente

En los programas de asignatura de cada centro universitario se declaran los propósitos de la disciplina, los aprendizajes esperados, los contenidos, las metodologías, la evaluación y la bibliografía. En algunos de ellos se agregan las competencias y la descripción de cómo la asignatura contribuye al perfil de egreso de las y los estudiantes.

Indagaremos en los elementos que constituyen los programas de didáctica de la historia de cada centro educativo para identificar qué dimensiones y componentes del Pensamiento Histórico incorporan. Hemos analizado ocho programas de didáctica de la historia que corresponden a la distribución de asignaturas presentada en la tabla 17. El análisis efectuado nos permite clasificar los programas de didáctica de la historia en dos categorías: programas que propenden al desarrollo del Pensamiento Histórico y programas que propenden al desarrollo de metodologías y estrategias de enseñanza aprendizaje. Las categorías se describen en la tabla 18.

³³ La investigación se desarrolló entre 2016 y 2020. El especialista en Didáctica de las Ciencias Sociales se integrará al centro universitario desde el segundo semestre 2020. Entendemos por especialista en Didáctica de las Ciencias Sociales un(a) profesional con grado de magister o doctor en Didáctica de las Ciencias Sociales.

Tabla 18.*Programas de Didáctica de la Historia*

Categorías	Centros	Descripción de la Categoría
Programas que propenden al desarrollo del Pensamiento Histórico.	Zona Centro 1 y 2	Son programas que incluyen explícitamente el desarrollo del Pensamiento Histórico a través de los aprendizajes esperados y de los contenidos. Incluyen, también, dimensiones, componentes y modelos específicos del Pensamiento Histórico. Las dimensiones del Pensamiento Histórico que se observan son la dimensión cognitiva y la dimensión metodológica. En la dimensión cognitiva se incluyen la temporalidad y el cambio, la perspectiva histórica (entendida como empatía) y las causas y consecuencias. En la dimensión metodológica se incluye el método del historiador y la representación histórica. En el método del historiador está presente la problematización y el uso de fuentes. La representación histórica sólo se incluye de forma general.
Programas que propenden al desarrollo de metodologías y estrategias de enseñanza.	Zona Centro 3 y 4 Zona Sur 1 y 2	Son programas en los que la didáctica de las Ciencias Sociales se concibe como un medio para que las y los estudiantes diseñen clases. En la asignatura de didáctica se tratan temas como: metodologías, estrategias de aprendizaje y formas de evaluación. Se pone énfasis en los enfoques didácticos y curriculares o en temas historiográficos, pero no existe una vinculación importante con el Pensamiento Histórico (excepto el centro Zona Sur 2 que considera el Pensamiento Histórico, pero su enfoque sigue siendo metodológico).

En la Universidad Zona Centro 1 cuyo programa propende al desarrollo del Pensamiento Histórico, éste se vincula al pensamiento social y a habilidades como indagación (fuentes y pruebas), tiempo histórico, espacialidad, explicación contextualizada o por empatía y explicación multicausal.

En la Universidad Zona Centro 2 cuyo programa también propende al desarrollo del Pensamiento Histórico, se explicita que el modelo que se utilizará para comprender lo que es y lo que implica pensar históricamente, es el de las autoras holandesas van Drie y van Boxtel (2008).

Los programas de didáctica de la Historia difieren en cuanto a si promueven o no al desarrollo del Pensamiento Histórico. No obstante, coinciden en señalar que la didáctica es una asignatura que permite fortalecer los vínculos entre la teoría y la práctica, entre el saber pedagógico y el saber disciplinar. Por ejemplo, en el programa de la universidad Zona Sur 1 se expone que:

(...) la asignatura se orienta en una línea teórico-práctica proporcionando a los futuros profesores conocimientos y estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en el marco del ciclo superior de Enseñanza Básica (7° y 8°) y la totalidad del ciclo de Enseñanza Media (1° a 4°).

Las metodologías de enseñanza que se declaran en los programas son, fundamentalmente, la metodología expositiva y el método de discusión bibliográfica. En la universidad Zona Centro 1 se incluye además un método de aplicación. Este método consiste en que las y los estudiantes observan prácticas de aula y en la asignatura de didáctica diseñan una propuesta para dar solución a los problemas que han observado en la práctica. La propuesta, además ha de estar enfocada al desarrollo del Pensamiento Histórico.

Las referencias bibliográficas que más se incluyen en los programas de didáctica corresponden a Trepát (1995); Carretero (1996 y 2007); Benejam y Pagès (1997); Hernández (2002) y Pagés (2004). En ningún programa, a excepción del programa de la universidad Zona Centro 2, en que se cita el artículo de van Drie y van Boxtel (2008), hay referencias bibliográficas de los modelos de Pensamiento Histórico. Los programas de las universidades Zona Centro 1 y Zona Centro 2 poseen una bibliografía más actualizada y vinculada a temas de Pensamiento Histórico incluyendo, por ejemplo, Barton y Levstik (2004); Pagès y Santisteban (2008); Barton (2010) y Domínguez, (2015).

2.3. En conclusión ¿Qué dice y qué considera el currículo de formación inicial sobre Pensamiento Histórico?

La didáctica de las CCSS es una asignatura que posee una reducida presencia en los currículos de FID. Situación que es contraproducente con la importancia que reviste la asignatura. La didáctica, se imparte en dos semestres con cuatro horas semanales (en los mejores casos) y en los dos últimos años de la formación profesional. Estas condiciones dificultan las relaciones entre la teoría y la práctica y el desarrollo en profundidad de contenidos y habilidades asociadas al Pensamiento Histórico.

Sólo algunos programas de didáctica de la historia incorporan el desarrollo del Pensamiento Histórico incluyendo su dimensión cognitiva y metodológica. Sin embargo, no se dedican exclusivamente a esto porque además incluyen temas vinculados al currículo, la planificación, las metodologías, las estrategias y la

evaluación. Esta polifonía temática en los programas le resta importancia al tratamiento en profundidad del Pensamiento Histórico, sus dimensiones y componentes.

Las referencias bibliográficas que incluyen los programas no están vinculadas a modelos específicos del Pensamiento Histórico ni a investigaciones particulares sobre el tema. Más bien, tratan temas de didáctica general o dimensiones y componentes particulares del Pensamiento Histórico, fundamentalmente tiempo histórico.

CAPÍTULO VIII

DIMENSIÓN PERSONAL Y METODOLÓGICA DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO EN LAS NARRATIVAS Y LOS CUESTIONARIOS DE ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Desde la didáctica de las ciencias sociales, el reto es cada vez más claro: hemos de formar a unos docentes capaces de predisponer a los jóvenes alumnos para que, comprendiendo lo que está sucediendo en el mundo, quieran transformarlo y ser los auténticos protagonistas de la construcción de su futuro. (Joan Pagès, 2011)

Los resultados expuestos en el presente capítulo corresponden al análisis de dos instrumentos de recogida de información. Las narrativas sobre la enseñanza de la historia que nos han permitido identificar, de forma general, dimensiones y componentes del Pensamiento Histórico que incluyen las y los estudiantes de formación inicial cuando piensan la enseñanza de la historia y los cuestionarios de profundización sobre algunos indicadores del Pensamiento Histórico.

La información que reportan ambos instrumentos nos permite dar respuesta a la pregunta: ¿qué dimensiones y componentes del Pensamiento Histórico incorporan los y las estudiantes de formación inicial docente de Chile cuando piensan la enseñanza de la historia?

La exposición de los resultados se realizará por instrumento y en relación a los indicadores que componen cada dimensión del Pensamiento Histórico.

En este capítulo se incluyen tres apartados. El primero corresponde a una caracterización de los temas que los y las futuras docentes seleccionaron para narrar la enseñanza de la historia. En el segundo se exponen los resultados de la dimensión personal y, en el tercer apartado, se exponen los resultados de la dimensión metodológica.

1. ¿Qué querrían enseñar los y las estudiantes de profesorado de historia si pudiesen elegir?

El contenido que cada estudiante explicó, por medio de una narrativa, fue de libre elección. En la tabla 19 se exponen los temas que los y las estudiantes seleccionaron para explicar cómo enseñarían un contenido histórico en un curso de secundaria.

Tabla 19.*Temas presentes en las Narrativas*

Tema	Siglo	Historia	Porcentaje
Dictadura Militar en Chile	XX	Chile	26,1% (18)
Guerra Fría	XX	Universal	15,9% (11)
Formación del Estado Nación en Chile	XIX	Chile	11,6% (8)
Primera mitad del siglo XX	XX	Chile/Universal	8,7% (6)
Primera mitad del siglo XIX	XIX	Chile/Universal	7,2% (5)
Chile años 60 y 70	XX	Chile	4,3% (3)
Período Colonial en Chile	XVI-XVIII	Chile	2,9% (2)
República Liberal	XIX	Chile	2,9% (2)
Guerras Mundiales	XX	Universal	2,9% (2)
Otros temas de historia de Chile ³⁴ : Descubrimiento y conquista, ocupación de la Araucanía, Parlamentarismo, Cuestión Social	-----	Chile	5,8% (4)
Otros temas de historia Universal: Edad media, ilustración, liberalismo, imperialismo, globalización, pobreza, Estado de Bienestar, Estado de Derecho.	-----	Universal	12% (9)

La tabla 19, nos reporta que los temas que desarrollan los y las estudiantes i) son variados; ii) predominan temas de historia de Chile (70%) y; iii) los relatos se ubican temporalmente entre los siglos XIX (26%) y XX (67%).

2. Dimensión Personal del Pensamiento Histórico presente en las Narrativas y en los Cuestionarios.

Se han analizado las narrativas y cuestionarios considerando la presencia, la ausencia y las características de los indicadores que componen la dimensión personal del Pensamiento Histórico. Se exponen los resultados en función de cada instrumento y considerando los indicadores de la dimensión.

Primero expondremos una tabla comparativa con los resultados obtenidos por cada indicador y por cada instrumento (ver tabla 20) y, posteriormente, analizaremos en detalle y con ejemplos la información obtenida de cada indicador.

³⁴ Cada uno de estos temas que corresponden a la categoría “Otros temas” ha sido desarrollado por un(a) estudiante. Individualmente representan un 1,4%, pero los hemos agrupado y expuesto su porcentaje total.

Tabla 20.*Indicadores de la Dimensión Personal en Narrativas y Cuestionarios*

Indicadores de la Dimensión Personal	Presencia en las Narrativas	Presencia en los Cuestionarios Pregunta N°4
Indicador N°1_DP: Reconoce las representaciones sociales del alumnado en relación con hechos, protagonistas o procesos históricos y las utiliza para la construcción del conocimiento histórico (Jodelet, 1986; Pagès, 1996; Carretero y Borrelli, 2012)	40,6% (28)	20% (12)
Indicador N°2_DP: Vincula el contenido histórico con elementos propios de la identidad de los o las estudiantes (familiar, comunitario, cultural, ideológico o nacional) (Carretero, 2007; Pagès, 2011b; Carr, 2015 y 2017)	11,6% (8)	No hay presencia en los cuestionarios
Indicador N°3_DP: Genera instancias para desarrollar o considerar experiencias históricas a través de estrategias como testimonios, televisión, objetos, etc. (Carr, 2017; Meneses et al., 2019 y 2020).	2,9% (2)	No hay presencia en los cuestionarios
Indicador N°4_DP: Considera la memoria como parte de la construcción histórica, desarrollando oportunidades para que los y las estudiantes utilicen la memoria individual o colectiva (Pagès, 2008; Mattozzi, 2008; Pagès y Santisteban, 2009)	14,5% (10)	No hay presencia en los cuestionarios
Indicador N°5_DP: Incluye en la enseñanza de la historia las emociones de los estudiantes o de los protagonistas históricos frente a procesos o hechos históricos determinados (Latapí y Pagès, 2018, Castellví et al., 2019)	14,5% (10)	No hay presencia en los cuestionarios
Promedio de los Indicadores de la Dimensión	17%	No reporta resultados

2.1. Indicador N°1 de la Dimensión Personal en Narrativas y en Cuestionarios

El indicador N°1 corresponde a: reconoce las representaciones sociales del alumnado en relación con hechos, protagonistas o procesos históricos y las utiliza para la construcción del conocimiento histórico (Jodelet, 1986; Pagès, 1996; Carretero y Borrelli, 2012)

En las narrativas un 40,6% (28) del estudiantado de formación inicial incluye las representaciones sociales de los estudiantes (ver tabla 20), mientras que en los cuestionarios el porcentaje alcanza sólo al 20% (12).

Los y las estudiantes que incluyen las representaciones sociales tanto en narrativas como en cuestionarios nos permiten identificar dos categorías en función de su inclusión. Estas categorías se exponen en la tabla 21.

Tabla 21.

Representaciones Sociales en la Enseñanza de la Historia

Categoría	Descripción de la Categoría	Presencia en Narrativas	Presencia en Cuestionarios Pregunta N°4
Representaciones sociales asociadas a significaciones culturales	Los y las docentes consideran, a través de preguntas y en diferentes momentos de la clase, el cómo los y las estudiantes significan culturalmente determinados acontecimientos sociales. Las preguntas están orientadas a vincular conceptos de primer orden (que se trabajarán durante la sesión) con la identidad, la experiencia, la memoria y/o las emociones de los y las estudiantes. Las correlaciones más significativas de esta categoría de representaciones sociales dan entre la identidad y la memoria (ver en anexo XXV la tabla de correlaciones de la dimensión personal)	8,7% (6)	20%
Representaciones sociales vinculadas a contenidos teóricos y conocimientos previos.	Los y las docentes consideran, a través de preguntas y al inicio de la clase, los conocimientos previos de tipo factual que poseen los y las estudiantes. Las preguntas están orientadas a recordar contenidos vistos en clases anteriores y a definir o describir conceptos de primer orden. Esta categoría posee una baja correlación con los otros indicadores de la dimensión personal (ver en el anexo XXV la tabla de correlaciones de la dimensión personal). Esto quiere decir que los y las estudiantes que incorporan las representaciones sociales vinculadas a contenidos previos vistos en clases anteriores, no incluyen en su relato otros elementos de la dimensión personal como la identidad, la experiencia, la memoria o las emociones	31,9%(22)	0%

Tanto en narrativas como en cuestionarios se incluyen las representaciones sociales en la categoría de significaciones culturales. En el caso de los cuestionarios todos los y las estudiantes que consideran las representaciones sociales están en esta categoría, a diferencia de lo que ocurre con las narrativas donde la mayoría del

estudiantado las incluye, pero en la categoría vinculada a contenidos teóricos y conocimientos previos.

La diferencia que se aprecia entre la inclusión de representaciones sociales en las narrativas y en los cuestionarios es que: en las narrativas, y en todos los casos en que se incluyen las representaciones sociales en la categoría de significaciones culturales, están asociadas a la identidad, la memoria, la experiencia y/o las emociones. Esta particularidad no ocurre con los cuestionarios. En los cuestionarios las representaciones sociales están vinculadas a los pensamientos y creencias y no a componentes específicos de la dimensión personal (identidad, memoria, experiencia y/o emociones).

Ejemplos en las narrativas

Un ejemplo sobre la inclusión de las representaciones sociales asociadas a significaciones culturales lo proporciona Carla (A44_Zona Centro 2). La futura docente expone diferentes imágenes sobre la dictadura militar en Chile y luego pregunta a sus estudiantes: “(...) si saben o han escuchado acerca qué elementos motivaron el Golpe de Estado (a través de la familia, los documentales, la televisión, su círculo cercano, etc.)”. A través del ejemplo precedente, Carla incorpora las representaciones sociales y además las vincula con la identidad y la memoria.

Un ejemplo sobre la inclusión de las representaciones sociales asociadas a contenidos teóricos y conocimientos previos, lo proporciona la futura docente Alejandra (A2_Zona Sur 1). Ella expone:

En primer lugar, se recogen ideas de los estudiantes acerca de lo visto en las clases anteriores, también las dudas que pudieron quedar, para que, con ello se concluyan ideas. Para esto se plantean las siguientes preguntas ¿Qué recuerdan de las clases anteriores? ¿Qué ocurría en Europa durante la conquista y la colonización americana? ¿Qué aspectos de la sociedad americana cambiaron con dichos procesos?

Ejemplos en los cuestionarios

Del 20% de estudiantes de formación inicial que incluye las representaciones sociales, un 16% (10) de ellos y ellas las incluyen en relación a lo que sus estudiantes piensan sobre los mapuches y el conflicto territorial, para ello plantean preguntas como:

- ¿Qué creen las personas [en Chile] hoy sobre la devolución de tierras que exige el pueblo mapuche? (Gabriela, A112, Zona Centro 1)
- ¿Te relacionas con los pueblos originarios? ¿Qué apreciaciones tienes de ellos en la realidad? (Irma, A78, Zona Centro 3)

2.2. Indicador N°2 de la Dimensión Personal en Narrativas

El Indicador N° 2 de la dimensión personal expone: vincula el contenido histórico con elementos propios de la identidad de los o las estudiantes (familiar, comunitario, cultural, ideológico o nacional) (Carretero, 2007; Pagès, 2011b; Carr 2015 y 2017)

El vínculo entre el conocimiento histórico y la identidad de los y las estudiantes sólo lo incorpora un 11,6% (8) de los y las docentes de FI. Ellos incorporan la identidad considerando elementos como la comunidad, la familia y la nación. La identidad familiar es la que posee mayor representación 5,8% (4) y en todos los casos está vinculada a la memoria.

Por ejemplo, Alejandro (A15_Zona Centro 1), propone:

Para que el conocimiento sea más significativo y por tanto mucho más fácil de aprender, creo que sería bueno consultar sobre las empresas que se generan a través del modelo ISI³⁵. Preguntar, si alguien tiene familiares que hayan trabajado en estas empresas. Esto dado que en un contexto de colegio municipal los abuelos o padres de los estudiantes deberían provenir de estratos sociales no privilegiados y en términos etarios estarían en el rango de funcionamiento de las empresas originadas en el proceso de industrialización. (LAN, IANSA, ENAP³⁶, etc.)

En el caso que propone Alejandro, la identidad familiar vinculada a la memoria se desarrolla a través de la relación del contenido histórico con la realidad familiar, social y económica del estudiante.

2.3. Indicador N° 3 de la Dimensión Personal en las Narrativas

El indicador N°3 de la dimensión personal consiste en: genera instancias para desarrollar o considerar experiencias históricas a través de estrategias como testimonios, televisión, objetos, etc. (Carr, 2017; Meneses et al., 2019 y 2020).

³⁵ Modelo económico desarrollado en Chile desde 1930 (a consecuencia de la crisis del 29, la crisis del salitre y los efectos de la segunda Guerra Mundial) y hasta la década de los 70. La sigla ISI significa Industrialización a partir de la Sustitución de las Importaciones.

³⁶ Empresas creadas en el contexto del modelo ISI. LAN Línea Área Nacional. IANZA Industria Azucarera Nacional Sociedad Anónima. ENAP Empresa Nacional del Petróleo.

Respecto a este indicador sólo un 2,9% (dos estudiantes) consideran la experiencia, vinculada a los sentidos, cuando piensan la enseñanza de la Historia. Ambos docentes abordan el tema de la Dictadura Militar en Chile y vinculan la experiencia, el espacio, la identidad, la memoria y las emociones. La explicación de Noa (A16_Zona Centro 1) es la más completa, ya que ejemplifica la presencia de la experiencia en las narrativas y su vinculación con los demás elementos de la dimensión personal. La futura docente señala:

Se pretende abordar un tema delicado: la represión, la tortura y la desaparición de muchos militantes y sujetos políticos en la época de la Unidad Popular (pobladores pobres del territorio). Este tema se abordará desde una perspectiva geográfica, con la categoría paisaje, ya que permite vincular los sucesos históricos con las emociones y sensaciones que aquel territorio o espacio produce. De esta manera las y los estudiantes lograrán situarse y entender cómo se sentían los ciudadanos durante esa época, sobre todo al inicio del golpe y durante las protestas de 1985 y 1986. Este punto se pretende abordar con material audiovisual proporcionado por el museo de DDHH [Derechos Humanos], por el sitio web Memoria Chilena y con la lectura de poemas realizados por los mismos detenidos en el Estadio Nacional. Se pretende de esta manera que los estudiantes logren empatizar con lo sucedido desde una visión humana del periodo.

La noción de experiencia que incluye Noa consiste en que las y los jóvenes perciban, a través de los sentidos, la represión que sufrieron muchas personas durante la Dictadura en Chile. La experiencia está mediada por el material audiovisual (que muestra espacios y testimonios), los poemas y las memorias. Los propósitos de la experiencia están, estrechamente, vinculados con las emociones y la empatía.

Del total de narrativas analizadas (69), el relato de Noa es el que incluye de manera más completa y acabada la dimensión personal del Pensamiento Histórico.

2.4. Indicador N° 4 de la Dimensión Personal en las Narrativas

El indicador N° 4 de la dimensión personal plantea: Considera la memoria como parte de la construcción histórica, desarrollando oportunidades para que los y las estudiantes utilicen la memoria individual o colectiva (Pagès 2008, Mattozzi 2008, Pagès y Santisteban 2009).

Un 14,5% (10) del estudiantado incorpora la memoria en sus narrativas, estableciendo vínculos con la identidad, las emociones y la experiencia. Los vínculos

que están más presentes son memoria-identidad (familiar) con un 5,6% (4) y memoria-emociones 4,2% (3).

Un 9,8% (7) de los y las estudiantes que incorporan la memoria en sus relatos abordan el tema de la Dictadura militar en Chile y, específicamente, la violación a los DDHH. El restante 4,7% (3) relata el tema de la Guerra Fría, el modelo ISI en Chile y Chile a principios del siglo XX. Por ejemplo, Evelyn (A28_Zona Centro 2), en el tema de la Guerra Fría y la caída de la Unión Soviética, incorpora la memoria y la vincula con la identidad familiar y con las emociones. Esto se puede apreciar en el siguiente párrafo:

Entendiendo que el quiebre y caída de la URSS [Unión de Repúblicas Socialistas y Soviéticas] como potencia en la década del 90 y la inminente hegemonía de EEUU al quedar sin competencia. Pregunten a sus familiares ¿Qué recuerdan de este período de finalización de la guerra? ¿Cómo se enteraron de la caída de la URSS? ¿Qué sintieron? ¿Sienten ustedes que este conflicto global afectó en la vida cotidiana de sus familias?

2.5. Indicador N° 5 de la Dimensión Personal en las Narrativas

En este indicador se considera que: incluye en la enseñanza de la historia las emociones de los estudiantes o de los protagonistas históricos frente a procesos o hechos históricos determinados (Latapí y Pagès 2018 y Castellví et al., 2019)

Un 14,5% (10) del estudiantado incorpora las emociones en sus narrativas. La mitad de ellos, un 7,25% (5), hace referencia sólo a las emociones, sin establecer vínculos con los otros indicadores de la dimensión personal. El otro 7,25% vincula las emociones con la memoria y sólo en el relato de Noa (expuesto previamente en el indicador N°3) se vinculan las emociones con la identidad, la memoria y las experiencias.

Las formas cómo los y las estudiantes de FI incorporan las emociones en sus relatos nos permiten afirmar que:

Un 8,5% (6) vinculan las emociones a la empatía histórica y a preguntas como ¿qué habrán sentido las personas que vivieron una época determinada? Por ejemplo, el relato que presenta Arlette (A67_Zona Centro 4):

La clase se concentrará en analizar relatos de personas que vivieron el Golpe Militar para ver diversas posturas, los que estaban a favor y en contra de esto, y cómo vieron y sintieron lo que pasaba a su alrededor, tomando en cuenta los derechos humanos, la violencia y la represión.

Todos los y las estudiantes que incluyen las emociones en sus relatos lo hacen desde temas conflictivos y apelando a emociones negativas relacionadas con la represión, la esclavitud y la violencia. Por ejemplo, el relato de Alicia (A38_Zona Centro 2) sobre la Guerra Fría incluye las emociones de la siguiente forma: “Para explicar el proceso [Guerra Fría] utilizaré afiches políticos con las diferentes consignas nacionalistas o de odio, así como también la idolatría militar y la idea de nación”.

Ningún docente de formación inicial considera en sus narrativas las emociones que podrían experimentar sus estudiantes frente a sucesos históricos. Aunque incorporan oportunidades de aprendizaje en las que esto se podría desarrollar. Por ejemplo, la propuesta de Alexandra (A12_Zona Centro 1):

Se proyectarán imágenes que ilustren (...) Vietnam. Por ejemplo la fotografía tomada por Nick Ut, durante la Guerra de Vietnam (1955-1975). En la cual se aprecia a niños y niñas vietnamitas huyendo luego de un bombardeo con napalm. Para el análisis de esta imagen se desarrollarán las siguientes preguntas para ser contestadas por los estudiantes: ¿Qué ven en la imagen?, ¿De qué país creen que son estos niños y niñas?, ¿Por qué?, ¿Qué les llama la atención?, ¿Conocían esta imagen?, ¿Cuál es el sujeto principal?, Fíjense si hay un(a) fotógrafo(a) en la escena: ¿Dónde está? ¿Qué está haciendo?, ¿Se puede fotografiar todo tipo de situaciones?

2.6. Conclusiones generales sobre la Dimensión Personal en narrativas y cuestionarios

La inclusión de la dimensión personal en las narrativas y en los cuestionarios es desigual. Está más presente en las narrativas sobre la enseñanza de la historia que en la pregunta N°4 del cuestionario. Esto se refleja en que el análisis del cuestionario sólo nos permite obtener información del Indicador N° 1 de la dimensión personal. Esto a pesar de que las fuentes primarias que los y las estudiantes deben considerar para responder a la pregunta N° 4, involucran un tema propicio para vincular el uso de fuentes con la identidad, la memoria, la experiencia y las emociones.

Se han calculado las correlaciones en los resultados de ambos instrumentos (ver tabla de correlaciones en anexo XXV). Sólo las narrativas nos arrojan correlaciones significativas que nos permite afirmar que:

El indicador N°3, que hace referencia a la inclusión de la memoria, es el único que se correlaciona significativamente con todos los demás indicadores de la dimensión. En consecuencia, el desarrollo de la dimensión personal en las narrativas está fuertemente influenciado por la incorporación de la memoria histórica.

Cuando las y los futuros docentes consideran representaciones sociales vinculadas a los significados culturales, también incluyen otros elementos de la dimensión personal como la identidad, la memoria, las emociones y/o las experiencias. Esto no ocurre cuando incorporan las representaciones sociales vinculadas a contenidos teóricos y conocimientos previos. En consecuencia inferimos que la categoría representaciones sociales vinculadas a significados culturales, permite un mayor desarrollo del Pensamiento Histórico.

El tema de la Dictadura Militar en Chile es el que tiene mayor relación con los indicadores de la dimensión personal. Un 11,6% (8) de las y los estudiantes que desarrollan la dimensión personal lo hace a través de este tema.

Respecto a los cuestionarios es posible concluir que no existen correlaciones entre los indicadores de la dimensión personal. Por ejemplo, los y las futuras docentes incluyen representaciones sociales vinculadas a significaciones culturales, pero no incorporan los otros componentes de la dimensión, por ejemplo, la identidad, la memoria, la experiencia y las emociones. Pese a que la pregunta N° 4 del cuestionario era propicia para incluir estos elementos.

3. Dimensión Metodológica: Método del Historiador(a) y Representación Histórica.

Se han analizado las narrativas y los cuestionarios considerando la presencia, la ausencia y las características de los indicadores que componen la dimensión metodológica del Pensamiento Histórico. Se expondrán los resultados en función de cada instrumento y por cada uno de estos indicadores. En la tabla 22, se exponen los indicadores y los resultados. Posteriormente se explicará cada indicador en detalle y con ejemplos.

Tabla 22.*Indicadores de la Dimensión Metodológica en Narrativas y en Cuestionarios*

Indicadores	Presencia en Narrativas	Presencia en Cuestionarios
Indicador N°1_DM_MH: Problematisa y plantea preguntas históricas o genera instancias para que el estudiantado por sí mismo pueda problematizar o proponer preguntas del contenido (Martineau, 1999; Dalongeville, 2003; Bain, 2005; Hassani, 2005; van Drie y van Boxtel, 2008; Ford, 2014).	Problema 7,2% (5) Pregunta 23% (16) ³⁷	Problema 8,3% (5) Pregunta 55% (33)
Indicador N°2_DM_MH: Utiliza fuentes históricas y desarrolla estrategias que les permitan a las y los estudiantes contextualizar, analizar y contrastar las fuentes. (Santisteban, 2010; Seixas y Morton, 2013; Seixas, et al., 2015; Domínguez, 2015)	Utiliza Fuentes: 72,5% (50) Desarrolla la contextualización, el análisis y la contrastación: 5,9% (4) ³⁸	Utiliza Fuentes: No se puede analizar con la información del cuestionario Desarrolla la contextualización, el análisis y la contrastación: 39% (19)
Indicador N°3_DM_RH: Representa la historia utilizando formas diversas o complementarias, por ejemplo, narrativa, narrativa y medios audiovisuales, narrativas y testimonios (Chávez, et al., 2019).	80% (55)	No se puede analizar con la información del cuestionario
Indicador N°4_DM_RH: Incluye en la representación histórica diferentes protagonistas (Lautier, 1994; Santisteban, 2010; Plá, 2014; Pinochet, 2015; Massip y Pagès, 2016; Marolla, 2016)	41% (28)	Identifica: 100% Sugiere otros: 48% (29)
Indicador N°5_DM_RH: Considera en la representación histórica el espacio y la perspectiva geohistórica (Hassani, 2005; Damatté, et al., 2012; Lotti y Tiazzoldi, 2012; Mattozzi, 2014; Borghi y Dondarini, 2019).	22% (15)	No se incorpora el indicador en las respuestas del cuestionario.
Promedio de los Indicadores de la Dimensión	39%	No reporta resultados

³⁷ Para calcular el promedio de la dimensión se sumara el 7,2% de estudiantes que problematiza con el 23% de estudiantes que exponen preguntas y se dividirá el resultado, obteniendo un promedio. Esto da un total de 15,1%. Porcentaje que se utilizará para sumar con el porcentaje de los demás indicadores y obtener un promedio.

³⁸ Para calcular el promedio general de la dimensión se sumara el 72,5% de uso de fuentes, más el 5,2% de estudiantes que contextualizan, analizan y contrastar. Posteriormente se sacará un promedio entre ambos, promedio que equivale a un 39,2%. Porcentaje que se utilizará para sumar con el porcentaje de los demás indicadores y obtener un promedio.

3.1. Indicador N° 1 de la Dimensión Metodológica en Narrativas y en Cuestionarios

En el indicador N° 1 se expone: problematiza y plantea preguntas históricas o genera instancias para que el estudiantado, por sí mismo, pueda problematizar o proponer preguntas del contenido (Martineau, 1999; Dalongeville, 2003; Bain, 2005; Hassani, 2005; van Drie y van Boxtel, 2008; Ford, 2014).

El análisis de las narrativas arroja que un 7,2% (5) de las y los futuros docentes considera la problematización del contenido histórico, un 23% (16) incluye en su relato preguntas de índole histórica. No obstante, un 70% (48) de ellos o ellas relata la enseñanza de la historia sin problematizar ni incluir preguntas. No se ha analizado ninguna narrativa en la que los y las estudiantes consideren la problematización del contenido histórico y en función de esto planteen preguntas, es decir, sólo consideran la problematización o sólo plantean preguntas, pero no ejecutan ambos procedimientos en conjunto (situación que sólo se da en una respuesta del cuestionario).

Los resultados del análisis de la pregunta N° 4 del cuestionario, aportan que un 8,3% (5) del estudiantado problematiza el contenido histórico. Mientras que un 55% (33) de ellos plantea preguntas históricas. Sólo un estudiante, Buenaventura (A106_Zona Centro 1), considera la problematización del contenido y plantea preguntas históricas a la vez.

Las diferencias entre las narrativas y los cuestionarios respecto al indicador N°1 son: i) en las narrativas la problematización del contenido histórico es sólo declarativa mientras que en los cuestionarios, se desarrolla; ii) las preguntas históricas que se exponen en las narrativas se vinculan a la dimensión cognitiva incluyendo sus componentes temporalidad y cambio y causa consecuencia, mientras que en los cuestionarios se vincula a la dimensión cognitiva (y se suma el componente de perspectiva histórica) y a la dimensión social, incluyendo el juicio moral.

Ejemplos en las Narrativas

La problematización del contenido histórico se incorpora en las narrativas. Sin embargo, no se desarrolla. Por ejemplo, Ximena propone como objetivo de enseñanza analizar y comprender los conceptos de pobreza, marginalidad y exclusión. Además de discutir el impacto que esto genera en la actualidad. Para ello, comienza indagando en su relato sobre las representaciones sociales de sus estudiantes, luego utiliza fuentes para entregar los contenidos y para comprender los conceptos desde las distintas corrientes historiográficas y sociológicas existentes. Posteriormente, incluye en su relato la problematización, pero no la desarrolla:

Se desarrollará un análisis de esquemas y gráficos que representan la pobreza alrededor del mundo, la desigualdad y la exclusión, para esto proyectaremos las imágenes en la pizarra y se harán preguntas de comparación y análisis (...) Para finalizar, se les pide a los estudiantes opinar libremente respecto al tema tratado en clases, pidiendo que esta opinión sea de análisis y que éste sea relacionado con la actualidad nacional e internacional. También se solicita que al finalizar la reflexión los estudiantes sean capaces de entregar una propuesta que plantee una solución a esta problemática [la pobreza] (Ximena, A11, Zona Centro 1).

Ximena aborda el problema de la pobreza, la marginalidad y la exclusión a nivel nacional e internacional, pero no problematiza el contenido histórico, sin embargo, espera que sus estudiantes sean capaces de hacerlo. En consecuencia, la problematización del contenido no se desarrolla y sólo se incorpora de forma declarativa.

El estudiantado de FI, propone en sus relatos preguntas relacionadas con la dimensión cognitiva del Pensamiento Histórico, específicamente con dos de sus componentes: la temporalidad y el cambio y las causas y las consecuencias.

Por ejemplo, Alejandra, quien relata el proceso de descubrimiento y conquista de América y Chile, plantea dos preguntas históricas asociadas a la temporalidad y el cambio: “¿Qué ocurría en Europa durante la conquista y la colonización americana? ¿Qué aspectos de la sociedad americana cambiaron con dichos procesos? Alejandra” (A2_Zona Sur 1)

Otro ejemplo, pero de preguntas históricas vinculadas a la causalidad, lo proporciona Diego, quien relata el proceso de Imperialismo y Colonialismo en el siglo XIX: “¿Por qué las potencias europeas tienen posesión de territorios africanos y asiáticos? ¿Cuáles habrán sido los intereses de estos países? Diego” (A20_Zona Sur 2).

Ejemplos de los Cuestionarios

El 8,3% (5) de las y los estudiantes problematizan el contenido histórico. Ellos y ellas desarrollan la problematización y no sólo la exponen declarativamente (como en las narrativas). Por ejemplo, Alejandro (A15_Zona Centro 1) problematiza el contenido histórico cuando presenta y contextualiza las fuentes. Al respecto, Alejandro señala:

Ambas fuentes son pertinentes para explicación de la relación entre el Estado y el pueblo mapuche (...) El problema que abordan se puede proyectar a la actualidad haciendo eco de las vivencias colonialistas que siguen sufriendo los mapuches: el menosprecio por su modo de vida –no servil al capitalismo- y su cultura. En este sentido, un problema que es posible proyectar hacia el futuro es una tensa relación de dicha cultura con los organismos de dominación occidental (A15_Zona Centro 1).

De los y las futuras docentes que incorporan las preguntas históricas, el 55% (33) las vincula con otras dimensiones del Pensamiento Histórico. Se vinculan con la dimensión cognitiva y social. En la dimensión cognitiva incluyen la temporalidad y el cambio, las causas y las consecuencias y la perspectiva histórica. En la dimensión social consideran el juicio moral. Por ejemplo, en el relato de Dolores (A109_Zona Centro 1) se puede apreciar el vínculo entre la utilización de fuentes, la pregunta histórica y el juicio moral. Dolores explica cómo utilizaría, en clases con sus estudiantes, las fuentes propuestas en la pregunta 4 del cuestionario. Esto lo explica de la siguiente forma:

Estas fuentes las utilizaría en las clases para explicar la formación del Estado-Nación en Chile. Un proceso que involucró el ejercicio de la violencia política sobre el territorio mapuche, priorizando la civilización y los intereses sociales y económicos de la elite. Después de que las y los estudiantes hayan leído y analizado las fuentes les preguntaría ¿Es correcta la violencia política ejercida por el Estado hacia el pueblo mapuche durante la Ocupación de la Araucanía y en la actualidad?

El juicio moral está incluido en la pregunta, a través de la reflexión que Dolores espera que sus estudiantes realicen respecto de la violencia que ha ejercido el Estado con el pueblo Mapuche. Esta pregunta histórica además se vincula con componentes de la dimensión cognitiva. Por ejemplo, con la temporalidad y el cambio, porque Dolores propone comparar lo que ha ocurrido en dos períodos diferentes durante la Ocupación de la Araucanía y en la actualidad.

La perspectiva histórica también se vincula con el uso de fuentes y con la pregunta histórica. La explicación de Alejandra (A2_Zona Sur 1) nos permite apreciar la relación. Ella señala que: “después del análisis de las fuentes propondría la siguiente pregunta: ¿cuál es la posición de la iglesia ante la iniciativa de ocupación de la Araucanía?”. Alejandra se refiere a la posición de la iglesia, pero el contexto de su

relato y el contenido de las fuentes nos permiten comprender que lo que en realidad pretende desarrollar es la perspectiva histórica.

Problematizar el contenido y hacer preguntas históricas es un procedimiento que sólo lleva a cabo un futuro docente, Buenaventura (A106_Zona Centro 1). Él explica cómo trabajaría estas fuentes con sus estudiantes de la siguiente forma:

El contexto histórico es la guerra español-mapuche. Describiría elementos previos al análisis de fuentes. Después de leer, problematizaría el contenido señalando de dónde se sitúan estos discursos emitidos, desde que posturas se posicionan. Luego explicaría que en el mismo tema hay muchos más protagonistas que los que se presentan en las fuentes, que la historia no sólo la escriben los vencedores, sino que, también los vencidos (problematizaría el tema en función de la siguiente pregunta ¿los mapuches fueron los vencidos?). Ante este problema presentaría otras preguntas como: ¿los mapuches se sienten parte de la nación chilena? ¿cuál es ese sentido de la nación chilena?

La problematización del contenido que realiza Buenaventura, en función de la invisibilidad de las interpretaciones mapuches sobre el proceso de Ocupación de la Araucanía, lo conduce a plantear preguntas históricas relacionadas con la continuidad y las consecuencias del proceso. Elementos que son articulados a través de la idea de Nación.

3.2. Indicador N° 2 de la Dimensión Metodológica en Narrativas y en Cuestionarios

En el indicador N° 2 se expone: utiliza fuentes históricas y desarrolla estrategias que les permitan a las y a los estudiantes contextualizar, analizar y contrastar las fuentes (Santisteban 2010, Seixas y Morton 2013, Seixas, et al., 2015, Domínguez 2015).

En las narrativas un 72,5% (50) de los y las estudiantes considera la utilización de fuentes cuando piensa en la enseñanza de la historia. Sin embargo, un 27,5% (19) del estudiantado no las incorpora en su relato. Respecto al uso o no de fuentes en el cuestionario, hemos incorporado la pregunta N°3 (ver anexo X) con el objetivo de analizar la valoración que las y los estudiantes le asignan al uso de diferentes fuentes.

El 72,5 % (50) de estudiantes que sí incorpora el uso de fuentes en sus narrativas lo hace considerando diferentes tipos de fuentes, como se precisa en las tablas 23 y 24.

Tabla 23.

Tipos de Fuentes

Tipo de Fuente	Porcentaje
Primaria	20,3% (14)
Secundaria	27,5% (19)
Primarias y Secundarias	24,6% (17)

Tabla 24.

Tipos de Fuentes

Tipo de Fuente	Porcentaje
Audiovisuales	24,6% (17)
Escritas y Visuales	21,7% (15)
Escritas	13% (9)
Visuales	8,7% (6)
Visuales, escritas y orales	2,9% (2)
Orales	1,4% (1)

En la pregunta N°3 del cuestionario se expone una obra de arte de la Guerra del Pacífico, específicamente del combate de Punta Gruesa (21-05-1879) y se plantea la siguiente situación y pregunta: para enseñar la Guerra del Pacífico un(a) docente utilizará la siguiente fuente ¿Qué piensas respecto a la fuente utilizada por el o por la docente? En la tabla 25, se describen las alternativas y las categorías que representan y los resultados.

Tabla 25.*Resultados Pregunta N°3 del Cuestionario*

Alternativa del cuestionario	Categoría a la que corresponde	Porcentaje de estudiantes
a. Es una fuente sin sentido para su uso como fuente histórica puesto que es arte y no constituye una fuente objetiva.	El o la estudiante no valora la importancia de diferentes fuentes históricas como evidencia para la construcción del proceso histórico en su totalidad.	0%
b. Es una fuente menos confiable que el testimonio de un testigo ocular que haya sido transcrito porque el artista imaginó mucho de lo que allí ocurrió y la vista sólo es capaz de captar pequeños momentos, no el proceso completo.	El o la estudiante valora la obra de arte como fuente histórica pero considera que es menos confiable que los testimonios escritos.	3,3% (2)
c. Es una fuente que representanta el punto de vista del artista, sus pensamientos y el contexto histórico en el que vivió, lo cual constituye una visión sesgada del proceso.	El o la estudiante valora la obra de arte, sin embargo, identifica que es un punto de vista restringido del proceso sin comprender que esto es un elemento fundamental del desarrollo del Pensamiento Histórico, puesto que permite contrastar diferentes visiones.	18% (11)
d. Es una fuente que debe ser contrastada con otras fuentes para una mejor comprensión del proceso.	El o la estudiante valora la utilización de diferentes fuentes y su contribución para la comprensión del o los procesos históricos, fundamentalmente porque permiten analizar un hecho o proceso desde diferentes miradas.	78% (47)

La mayoría de las y los estudiantes valora la utilización de diversas fuentes en el proceso de enseñanza aprendizaje de la historia, sin embargo, esto no se ve ampliamente, reflejado en las narrativas, donde sólo un 27,7 % (15) de ellos y ellas incorporan fuentes escritas y visuales y un 2,9% (2) fuentes visuales, escritas y orales.

El para qué del uso de fuentes que está presente en narrativas y cuestionarios se puede clasificar en dos categorías: para desarrollar el Pensamiento Histórico o para extraer información explícita que permita complementar la narración del docente. Ambas categorías se exponen en la tabla 26.

Tabla 26.*Categorías sobre la utilización de fuentes en Narrativas y Cuestionarios*

Categoría	Descripción de la Categoría	Narrativas	Cuestionarios
Uso de fuentes para el desarrollo del Pensamiento Histórico	Los y las futuras docentes de formación inicial utilizan las fuentes e incorporan simultáneamente procedimientos como la contextualización, el análisis o la contrastación. La utilización de fuentes tiene como objetivo que las y los estudiantes puedan desarrollar el Pensamiento Histórico. En consecuencia, las fuentes no se utilizan para extraer información explícita.	46,4% (32)	87% (52)
Uso de fuentes para extraer información explícita que complemente la explicación histórica de la o el docente.	Los y las futuras docentes de formación inicial utilizan las fuentes con el propósito de complementar su explicación histórica y para que sus estudiantes obtengan información explícita que les permita conocer más acerca de un hecho, proceso o protagonista. En algunos casos los y las docentes que conforman esta categoría sólo contextualizan las fuentes.	26,1% (18)	13% (8)

La categoría uso de fuentes para el desarrollo del Pensamiento Histórico implica que las y los estudiantes puedan incluir procedimientos específicos como la contextualización, el análisis y las contrastación. Estos procedimientos se desarrollan y se combinan de diferentes formas en los relatos y en las respuestas, así como se expone en la tabla 27.

Tabla 27.*Uso de Fuentes y Procedimientos*

Procedimiento	Presencia en Narrativas	Presencia en Cuestionarios
Contextualización	0%	6,7% (4)
Análisis	26% (18)	12% (7)
Análisis y contextualización	11,6% (8)	23% (14)
Análisis y contrastación	2,9% (2)	20% (12)
Contextualización, Análisis y Contrastación	5,9% (4)	32% (19)

Ejemplos de las narrativas

Los relatos en los que mejor se expresa la categoría del uso de fuentes para el desarrollo del Pensamiento Histórico son aquellos que involucran los tres procedimientos: la contextualización, el análisis y la contrastación. Un ejemplo lo proporciona la narrativa de Josefina (A9_Zona Sur 1). Ella explica el proceso de Guerra Fría y propone el uso de fuentes de la siguiente manera:

Se ejemplificará y reducirá la Guerra Fría a dos potencias mundiales a través de mapas y discursos presidenciales para entender las características del bloque capitalista (EEUU) y del bloque comunista (URSS) (...) Para ello se presentará el emblemático discurso de Breznev en Moscú en la conferencia internacional de partidos obreros y comunistas en 1969. Este discurso se analizará y contrastará con el de Ronald Reagan y Mijaíl Gorbachov ante la inminente derrota rusa.

Josefina contextualiza las fuentes cuando brinda información del período y del contexto del discurso de Breznev. Posteriormente, señala las fuentes que contrastará y menciona que las analizará, puesto que su objetivo es que los estudiantes comprendan las ideologías capitalista y comunista a través de los discursos.

La categoría opuesta al uso de fuentes para el desarrollo del Pensamiento Histórico es la del uso de fuentes para extraer información explícita que complemente la explicación histórica de la o el docente. En esta categoría se sitúan un 26,1% de los relatos. Un ejemplo es proporcionado por Marta (A17_Zona Centro 1) quien explica la crisis de 1929 y el período entre guerras, proponiendo el uso de fuentes visuales con los siguientes propósitos:

A partir de una de las consecuencias [de la crisis de 1929], que sería la debilidad de los estados europeos frente a la crisis, comenzaría a revisar el surgimiento de los totalitarismos. El ejemplo que más conocerían ellos es el caso de Adolf Hitler y la Alemania Nazi. En este caso recurriría al uso fuentes, específicamente de imágenes para representar la imagen de Hitler y las características de su régimen.

Las narrativas sólo nos permiten identificar que las y los estudiantes utilizan las fuentes y declaran su intención de vincularlas con procedimientos como la contextualización, el análisis y la contrastación. No obstante, esta información es limitada porque no nos permiten analizar con mayor profundidad cómo lo harían, qué preguntas propondrían o qué estrategias utilizarían. Por esto, hemos planteado la pregunta cuatro N° 4 del cuestionario, que nos permite profundizar esta información.

Ejemplos de los cuestionarios

Al igual que ocurre con las narrativas, los relatos en los que mejor se expresa la categoría del uso de fuentes para el desarrollo del Pensamiento Histórico son aquellos que involucran los tres procedimientos: la contextualización, el análisis y la contrastación. Los cuestionarios, a diferencia de las narrativas, nos reportan información más detallada sobre cómo los y las estudiantes desarrollan la contextualización, el análisis y la contrastación.

Por ejemplo, Néstor (A86_Zona Centro 3) incluye la contextualización, el análisis y la contrastación en la siguiente propuesta sobre el uso de fuentes:

Las dos fuentes históricas (...) nos muestran dos miradas que se tenían de los pueblos originarios durante la segunda mitad del siglo XIX. Los y las estudiantes (...) [han de] identificar que los textos son contemporáneos entre sí, pero que poseen un enfoque diferente de los pueblos originarios (mapuches o Araucanos).

Después de revisar los textos los estudiantes deberán participar en un debate con respecto a la visión que se tiene en la actualidad de los mapuches; y ¿cuál es el rol que tiene el Estado frente a este proceso histórico?

Néstor desarrolla una contextualización temporal de las fuentes precisando que corresponden a la segunda mitad del siglo XIX. Posteriormente, desarrolla una contrastación de los documentos a través de un debate y analiza el proceso mediante la pregunta histórica. El uso de fuentes que propone Néstor se enmarca en la categoría de uso de fuentes para el desarrollo del Pensamiento Histórico.

En adelante revisaremos cada procedimiento de forma independiente (contextualización, contrastación y análisis) y presentaremos los resultados en relación a su 100%. Por ejemplo, un 61,7% de los y las estudiantes contextualiza.

Respecto a la contextualización es posible observar que se desarrolla de diversas formas y haciendo énfasis en diferentes elementos. Un 61,7% de las y los docentes de formación inicial contextualiza las fuentes o genera instancias para que sus estudiantes lo hagan. Las formas como se lleva a cabo este procedimiento se exponen en la tabla 28.

Tabla 28.*Uso de Fuentes y Contextualización*

Categoría	Descripción	Porcentaje
Contexto Temporal	Se sitúa temporalmente el contexto en el que fue escrita la fuente, esto a través de períodos, hechos o marcadores cuantitativos.	6,6% (4)
Contexto Histórico	Se describen las principales características del contexto histórico previo a la utilización de fuentes por parte de las y los estudiantes.	30% (18)
Contexto Histórico y Temporal	Se sitúa temporalmente el contexto en el que fue escrita la fuente y se describen características de su contexto histórico.	16,6% (10)
Contexto de Autoría	Se describe información relativa al autor o autores de la fuente.	8,3% (5)

Ningún estudiante en su respuesta a la pregunta N°4 logra contextualizar las fuentes considerando la autoría, el contexto temporal y el contexto histórico, tampoco contextualizan las fuentes considerando el espacio. La mayor complejización respecto a la contextualización es cuando los y las docentes de formación inicial vinculan el contexto histórico y temporal. Abril (114_Zona Sur 2) nos proporciona un ejemplo de este tipo de contextualización:

El contexto histórico en el cual se sitúan las fuentes es la guerra de Arauco, o más bien las consecuencias que se generaron a partir de ella dos siglos atrás y que posibilitan en el siglo XIX un fortalecimiento de las ideas de conformación de un Estado-Nación que unifique el territorio.

La contextualización de autoría es poco común en las respuestas a la pregunta N°4, en su mayoría los estudiantes no reparan en la procedencia de las fuentes y lo que ello implica. Sólo el 8,3% de los y las futuras docentes incorpora este tipo de contextualización. Un ejemplo de esto lo proporciona la explicación de Félix (A111_Zona Sur 1): “En primer lugar haría que las y los estudiantes reconozcan quién es la persona que escribe la fuente, es decir, enfocarme en el apartado que está al inicio del texto”.

Las respuestas a la pregunta N°4 del cuestionario, nos reportan que un 86,7% (52) de las y los estudiantes de formación inicial incorpora el procedimiento de análisis en su propuesta sobre cómo utilizaría las fuentes para la enseñanza de la historia. Mirko (A84_Zona Centro 3), a través de su propuesta, nos permite caracterizar cómo el estudiantado de formación inicial considera el análisis de fuentes:

Con cada texto se puede hacer una lectura guiada y compartida con el propósito de analizar ambos textos y responder preguntas como ¿Cuál es la idea principal del texto? ¿Cuál es la visión del autor de cada fuente? ¿Por qué? ¿Qué piensa usted como estudiante acerca de lo planteado en el texto? ¿El conflicto que se expone en las fuentes tiene relación con el conflicto mapuche actual?

La propuesta de Mirko permite reconocer ciertos elementos estructurales que los y las estudiantes de formación inicial vinculan a la idea de análisis, por ejemplo:

- Extraer información literal de las fuentes reconociendo fundamentalmente sus ideas principales.
- Vincular el análisis con las preguntas históricas.
- Relacionar el proceso histórico que subyace a las fuentes con aspectos de la actualidad.
- Vincular el uso de fuentes con la perspectiva histórica (en el caso de Mirko) y con el juicio ético (en el caso de otros estudiantes de formación inicial).

Un 45% de las y los estudiantes de formación inicial consideran estos elementos cuando incluyen el análisis de las fuentes. En ninguna respuesta a la pregunta N°4 es posible constatar que los y las estudiantes generen instancias para verificar la fiabilidad de las fuentes, ni para distinguir entre hechos y opiniones.

La contrastación de fuentes la incluye un 50% de las y los estudiantes de formación inicial. Un 32% (19) de ellos y ellas la vincula a ideas como comparar y/o discrepar. El restante 18% (11), además de vincular la contrastación a la comparación y/o discrepancias entre las fuentes, propone desarrollar el procedimiento a través de debates entre las y los estudiantes.

Un ejemplo de la contrastación como comparación y/o discrepancia lo menciona Olga (A87_Zona Centro 3). Ella propone:

Haría que los [y las] estudiantes compararan las visiones que tiene el religioso Pedro José Múños y la visión que sostiene el grupo de intelectuales conservadores elitistas y burgueses. Luego solicitaría a los estudiantes encontrar diferencias y similitudes entre ambas visiones.

3.3. Indicador N° 3 de la Dimensión Metodológica en Narrativas y en Cuestionarios

En el indicador N°3 de la dimensión metodológica se expone: representa la historia utilizando formas diversas o complementarias, por ejemplo; narrativa, narrativa y medios audiovisuales, narrativa y testimonios (Chávez, et al., 2019).

Para analizar este indicador sólo se ha obtenido información a través de las narrativas. Esta información nos permite constatar que: i) un 80% (55) de las y los docentes de formación inicial representan la historia incluyendo más de una forma y; ii) el 20% (14) de ellos y ellas sólo representa la historia a través de la narración del docente. Las diferentes formas de representación histórica que incorporan los y las futuras docentes cuando piensan en la enseñanza de la historia se exponen en la tabla 29.

Tabla 29.

Formas de Representación Histórica, en Narrativas

Forma de Representación	Presencia en las Narrativas
Narración del(a) docente	20% (14)
Narración + Medio Audiovisual (fuentes audiovisuales)	17,4% (12)
Narración + Análisis de Fuentes (escritas, visuales, orales o materiales)	55.1% (38)
Narración del(a) docente + narración del(a) estudiante	7,2% (5)

3.4. Indicador N° 4 de la Dimensión Metodológica en Narrativas y en Cuestionarios

En el indicador N°4 de la dimensión metodológica se expone: incluye en la representación histórica diferentes protagonistas (Lautier, 1994; Santisteban, 2010; Plá, 2014; Pinochet, 2015; Massip y Pagès, 2016; Marolla, 2016). Los resultados de este indicador se han obtenido de la información procedente de las narrativas y de la preguntas N°5 del cuestionario.

En las narrativas un 41% (28) de las y los estudiantes incluye protagonistas históricos en sus relatos. El resultado de las narrativas nos condujo a proponer en el

cuestionario la pregunta N°5, siendo el objetivo de esta pregunta evaluar si las y los estudiantes reconocen los diferentes protagonistas que se mencionan en las fuentes.

Los protagonistas y actores sociales que el estudiantado podría reconocer en las fuentes son: araucanos o mapuches (retratados como bárbaros), ciudadanos [chilenos], el religioso José Muños, los conservadores (descritos como elitistas, burgueses e intelectuales), la prensa, los monarcas españoles, los soldados de la República. Un 100% de las y los estudiantes identifica protagonistas históricos en las fuentes. Un 38% (23) de ellos y ellas identifica sólo dos protagonistas. Un 13,3% (8) identifica a 3 protagonistas. Un 26,7% (16) identifica cuatro protagonistas, Un 13,3% (8) a cinco y sólo un 1,7% (1) identifica a los seis protagonistas o actores sociales incluidos en las fuentes.

Las narrativas nos permiten reconocer qué protagonistas incluyen en sus relatos, el 41% (28) de las y los estudiantes. Estos se exponen en la tabla 30.

Tabla 30.

Protagonistas que se mencionan en Narrativas

Protagonista(s)	Estudiantes que lo incorporan en sus narrativas
Salvador Allende	12% (7)
Arturo Alessandri	5% (3)
Jorge Alessandri	5% (3)
Eduardo Frei Montalva	5% (2)
Carlos Ibáñez del Campo	3% (2)
Proletarios	5% (2)
Mapuches	3% (2)
Campesinos	3% (2)
Militares	3% (2)
Mujeres	1,70% (1)
Niños y Niñas	1,70% (1)

Los protagonistas que se incluyen en las narrativas son diversos y en la tabla hemos seleccionado aquellos que tienen mayor concurrencia. Al respecto es posible establecer que: i) todos los protagonistas individuales que se incluyen en las narrativas son hombres, en su mayoría presidentes y en menor medida militares y políticos; ii) cuando incluyen protagonistas colectivos mayoritariamente hacen referencia a grupos

subalternos como campesinos, proletarios o indígenas, y que; iii) mujeres y niños son protagonistas colectivos e individuales invisibilizados cuando los y las estudiantes piensan en la enseñanza de la historia.

Para complementar esta información que nos reportan las narrativas, en el cuestionario y en la interrogante N° 5, preguntamos a las y a los estudiantes de formación inicial si consideraban que eran suficientes los protagonistas que incluían las fuentes para explicar el proceso de Ocupación de la Araucanía. Ante esta interrogante el 90% contestó que los protagonistas que incluían las fuentes eran insuficientes.

En la misma pregunta N° 5 les pedimos que argumentaran su respuesta. Todos ellos y ellas argumentaron que los protagonistas no eran suficientes porque las visiones que se presentaban del proceso de Ocupación de la Araucanía no era completas, sugiriendo que se incorporan otras visiones. Sólo un 48% (29) sugirió específicamente otras visiones para incorporar. Un 18% (11), sugiere que se consideren fuentes primarias que permitan conocer la visión de los mapuches, otro 7% (4) sugiere que se incluya la visión de otras congregaciones religiosas y otros estudiantes en porcentajes menores mencionan a monarcas, liberales, pueblo chileno, sujetos fronterizos, ejército, elite, colonos alemanes, terratenientes y mujeres indígenas.

Por ejemplo, Domingo (A110_Zona Centro 1) sugiere que los protagonistas que incluyen las fuentes no son suficientes porque: “Podrían añadirse grupos de la elite del Estado, la empresa privada y los grandes terratenientes. Además, no basta con incluir a los indígenas en general, sino también hay que incorporar a la mujer indígena como actor social propiamente tal”. Domingo, es el único estudiante que repara en la necesidad de incluir como protagonista a las mujeres indígenas.

3.5. Indicador N° 5 de la Dimensión Metodológica en Narrativas y en Cuestionarios

En el indicador N° 5 de la dimensión metodológica se expone: considera en la representación histórica el espacio y la perspectiva geohistórica (Hassani, 2005; Damatté, et al., 2012; Lotti y Tiazzoldi, 2012; Mattozzi, 2014 o Borghi y Dondarini 2019). Las narrativas nos permiten identificar que un 22% (15) de los y las estudiantes considera el espacio en su relato sobre la enseñanza de la historia. Mientras que en los cuestionarios no es posible identificar la vinculación temporo-espacial, a pesar de que las preguntas N°4 (sobre la utilización de fuentes) y N°8 (sobre la explicación causal) son pertinentes para que las y los estudiantes desarrollen la vinculación.

Las y los estudiantes de formación inicial que incluyen el espacio en sus explicaciones históricas lo hacen desde dos categorías. Categorías que se exponen y explican en la tabla 31.

Tabla 31.

Vínculos temporo-espaciales

Categoría	Descripción de la Categoría	Presencia en las Narrativas
Vinculación temporo espacial a través de la localización geográfica	Los y las estudiantes de FID incluyen el espacio en su relato histórico para identificar, a través de mapas, la ubicación geográfica de un determinado territorio.	17,3% (12)
Vinculación temporo espacial a través de la comprensión del espacio vivido	Los y las estudiantes de FID incluyen el espacio en su relato histórico, considerando elementos como el paisaje, el espacio vivido y las experiencias de sus estudiantes.	4,3% (3)

Un ejemplo de la categoría vinculación temporo espacial a través de la ubicación geográfica lo proporciona José (A14_Zona Centro 1). Él explica en su relato la Guerra Fría y la vincula con el espacio de la siguiente forma:

Para trabajar el ámbito político y lograr que los estudiantes entiendan la constitución de zonas de influencia, por medio de un mapa se buscará identificar las zonas de influencia y las zonas de conflicto bélico que enfrentaron a los aliados de las potencias.

Otro ejemplo, pero de la categoría vinculación temporo espacial a través de la comprensión del espacio vivido lo proporciona Jorge (A42_Zona Centro 2). Él explica el tema de la conformación del territorio nacional entre los siglos XIX y XX, vinculando el tema histórico con el espacio de la siguiente forma:

Durante esta clase nos remitiremos a sintetizar los contenidos vistos en clases anteriores, esto nos permitirá comprender la conformación del territorio chileno. Para ello le daré mayor importancia a las dinámicas geográficas, teniendo en cuenta cómo estas repercuten en la actualidad en nuestro espacio. Uno de los conceptos que logramos trabajar durante las clases [anteriores] fue el concepto de territorio, vimos que este es un concepto que determina lógicas limítrofes y lógicas de percepción que se tienen del espacio.

La vinculación con el territorio se utilizará para comprender que los procesos migratorios llevados a cabo durante el siglo XIX configuraron y moldearon el territorio actual. Esto llevado al presente de los [y las] estudiantes nos presenta la interrogante ¿somos nosotros los actores que modelamos nuestro territorio? En este sentido me gustaría saber ¿qué piensan ustedes o si creen que el territorio actualmente lo conformamos y moldeamos nosotros o sólo se rige por las fronteras políticas administrativas?

3.6. Conclusiones sobre la Dimensión Metodológica en narrativas y cuestionarios

Las narrativas nos aportan información general respecto a si los y las estudiantes de formación inicial incorporan los indicadores de la dimensión metodológica cuando piensan en la enseñanza de la historia. En algunos casos también nos permiten profundizar la descripción y caracterización del indicador. Sin embargo, en las situaciones en que la información que reportan es superficial hemos aplicado un segundo instrumento de recogida de información, el cuestionario.

En las narrativas y en los cuestionarios es posible identificar que las y los estudiantes de formación inicial tienen dificultades para problematizar el contenido histórico y mayores dificultades para asociar la problematización a preguntas históricas. La diferencia que se ha podido observar es que en los relatos de las narrativas la problematización es sólo declarativa. En cambio, en los cuestionarios cuando la problematización se vincula al uso de fuentes ésta se desarrolla con mayor profundidad a través de una explicación.

De las preguntas históricas hemos podido observar que se desarrollan más en cantidad y complejidad cuando se vinculan al uso de fuentes. En relación a la cantidad, porque en las narrativas sólo en un 23% de los relatos se considera la pregunta histórica. Mientras que en las respuestas de la pregunta N°4 del cuestionario, un 55% de los y las estudiantes la incluye. En cuanto a la complejidad, porque en las narrativas la pregunta histórica sólo se vincula a la dimensión cognitiva (temporalidad y cambio, causa y consecuencia), mientras que en las respuestas del cuestionario la pregunta histórica se vincula a la dimensión cognitiva (temporalidad y cambio, causa y consecuencia, perspectiva) y social (juicio ético).

Las narrativas nos reportan que la mayoría de las y los estudiantes de formación inicial, un 72,5% (50) incluye el uso de fuentes primarias y/o secundarias cuando piensan en la enseñanza de la historia e incorporan fuentes escritas, visuales o audiovisuales. Pero hay ausencia del uso de evidencias materiales y una baja presencia de las fuentes orales. Asimismo, cuando los y las estudiantes incorporan el uso de fuentes en las narrativas, pocos de ellos y ellas, un 5,9% (4), desarrollan los tres procedimientos del uso de fuentes: contextualización, análisis y contrastación. Pese a esto, la pregunta de profundización del cuestionario (pregunta N°4) nos permite

identificar que cuando se proponen fuentes adecuadas, un 39% (19) de las y los estudiantes de FI son capaces de utilizarlas y desarrollar los procesos de contextualización, análisis y contrastación.

En las narrativas y en los cuestionarios se han calculado las correlaciones entre los componentes que se desprenden del método del historiador correspondiente a la dimensión metodológica: problematización, pregunta histórica, contextualización, análisis y contrastación. En ambos instrumentos sólo se observa una correlación significativa entre el procedimiento de análisis y contrastación del fuentes (ver anexo XXVI tabla de correlaciones de la dimensión metodológica en narrativas y en cuestionarios).

En cuanto a la representación histórica es posible afirmar, gracias a la información que reportan las narrativas, que: i) la historia se representa de diferentes formas, pero predomina la narración del docente por sí sola y junto al uso de fuentes; y ii) las y los docentes en formación inicial integran protagonistas a sus relatos históricos, pero ésta integración es sesgada porque son hombres, políticos o militares y se invisibilizan mujeres, niños, indígenas o grupos subalternos. La pregunta de profundización del cuestionario nos indica que los estudiantes de formación inicial reconocen diferentes protagonistas incluidos en las fuentes, pero cuando deben argumentar si estos son suficientes, siguen invisibilizando a mujeres, niños, indígenas o grupos subalternos.

Por lo general, la historia no se representa vinculada al espacio. Muy poco estudiantes generan el vínculo, alcanzando sólo un 22% (15) de ellos y ellas. Además, cuando establecen la vinculación (sólo en las narrativas), ésta se limita a la localización geográfica de ciertos territorios. En los cuestionarios no se aprecia la vinculación tiempo espacio, a pesar de que las preguntas N°4 y N°8 son idóneas para ello.

CAPÍTULO IX

DIMENSIÓN COGNITIVA DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO EN LAS NARRATIVAS Y LOS CUESTIONARIOS DE ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

En este capítulo se exponen los resultados obtenidos del análisis de narrativas y cuestionarios en relación a la dimensión cognitiva del Pensamiento Histórico. Esta dimensión la componen los procedimientos propios de la historia, que son: la temporalidad y el cambio, la significancia, la perspectiva y las causas y las consecuencias. En el capítulo se expondrán los resultados de, tres componentes de esta dimensión (son cuatro en total): la temporalidad y el cambio, la significancia y la perspectiva histórica.

1. Dimensión Cognitiva del Pensamiento Histórico: Temporalidad y Cambio, en Narrativas y Cuestionarios

Para analizar la temporalidad y el cambio en las narrativas y cuestionarios consideraremos los siguientes aspectos: i) la temporalidad considerando el pasado, el presente, el futuro, sus relaciones y cómo éstas configuran el tiempo histórico; ii) el cambio y la continuidad; y iii) los operadores temporales como la datación, la cronología y la simultaneidad. Estos aspectos están contenidos en los indicadores que hemos definido previamente para la temporalidad y el cambio. Indicadores y resultados de narrativas y cuestionarios que se exponen en la tabla 32.

Tabla 32.

Indicadores de la Dimensión Cognitiva: Temporalidad y Cambio

Indicadores Dimensión Cognitiva: Temporalidad y Cambio	Presencia en Narrativas	Presencia en Cuestionarios
Indicador N°1_DC_TyC: Incluye en la explicación histórica las tres dimensiones de la temporalidad humana y establece relaciones pasado, presente y futuro (Pagès, 1989; Santisteban, 2010; Torres, 2001a).	Temporalidad 13% (9)	Temporalidad 0% (0)
Indicador N°2_DC_TyC: Vincula a través de la explicación histórica el tiempo histórico lineal y simultáneo (Pagès, 1989; Koselleck, 2001; Torres 2001b).	Lineal 74% (51) Simultáneo 15% (10) Estático 12% (8)	Lineal 100% (60) Simultáneo 0% Estático 0%
Indicador N°3_DC_TyC: Brinda una o más explicación(s) sobre cómo algunas cosas continúan y otras cambian en cualquier período de la historia, estableciendo relaciones entre el cambio y la continuidad (Pagès y Santisteban, 1999; Seixas, 2006; Seixas y Morton, 2013)	41% (28)	53% (32)
Indicador N°4_DC_TyC: Organiza el relato histórico utilizando diferentes operadores temporales como datación, cronología o simultaneidad (Pagés y Santisteban, 1999; Mattozzi, 2000; Torres, 2001b).	Simultaneidad 61% (42) Datación 72,5% (50) Cronología 72,5% (50)	Simultaneidad 15% (9) Datación 45% (27) Cronología 45% (27)
Promedio de Indicadores	34,4%	26,37

1.1. Indicador N° 1: Temporalidad y Cambio, en Narrativas y Cuestionarios

En el indicador N° 1 se expone: incluye en la explicación histórica las tres dimensiones de la temporalidad humana y establece relaciones pasado, presente y futuro (Pagès, 1989; Santisteban, 2010; Torres, 2001a). En las narrativas y en los cuestionarios los y las estudiantes de formación inicial incorporan el pasado, el presente y el futuro de forma desigual.

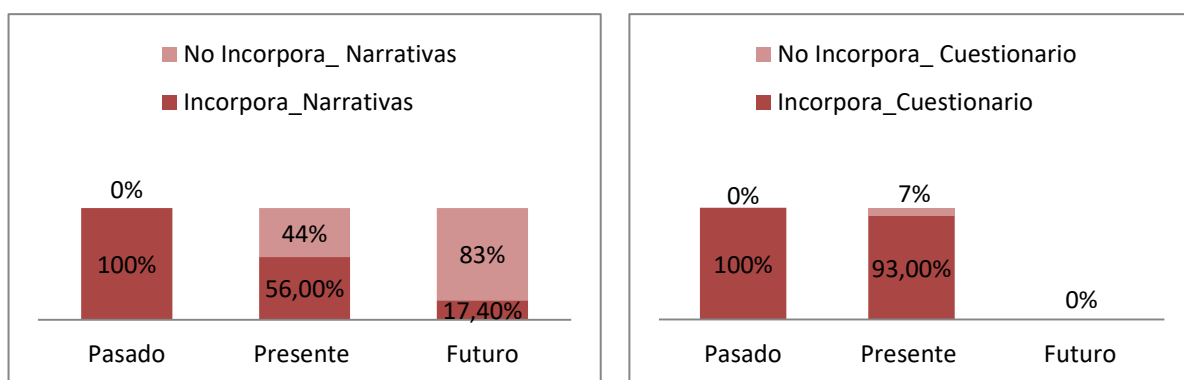
En las narrativas el pasado se incluye en todos los relatos, el presente en algunos de ellos con un 56% (39) y el futuro es la dimensión temporal menos considerada representando tan sólo un 17,4% (12). La presencia predominante del pasado en las narrativas y las dificultades para incluir el presente –y aún más el futuro– nos han conducido a plantear en el cuestionario las preguntas N° 4 y N°7 (ver anexo X)

La pregunta N°4 se ha de contestar en función de la lectura de dos fuentes primarias. Estas fuentes tratan los antecedentes del proceso de Ocupación de la Araucanía en Chile, específicamente la visión que tienen dos grupos de la sociedad decimonónica respecto al indígena y su autonomía territorial. Este tema ha sido considerado por varios motivos, uno de ellos, su relevancia actual para comprender el conflicto entre el Estado y los mapuches en la Araucanía. Pesé a la contingencia actual del proceso, sólo un 47% (28) de los y las estudiantes de FI incorporan en su explicación el presente. Mientras que el restante 53% (32) no lo hace y sólo aborda su explicación desde el pasado. Ningún estudiante incluye el futuro, a pesar de que esta categoría temporal es muy importante para la comprensión integral del conflicto.

En la pregunta N° 7 del cuestionario se insiste en indagar si las y los estudiantes vinculan el pasado-presente o el presente-pasado. En consecuencia, se les pregunta directamente: “lo descrito en las FUENTES (1 y 2) ¿tiene alguna relación con la actualidad? Explica y fundamenta tú respuesta”. En las respuestas a esta pregunta un 93,3% (56) de las y los futuros docentes reconocen que existe una vinculación del tema que proponen las fuentes con el presente, pero ningún estudiante considera el futuro. En el gráfico 1, se expone la presencia de las categorías temporales en narrativas y en cuestionarios (pregunta N°7).

Gráfico 1.

Temporalidad en Narrativas y Cuestionarios



Las formas como se incluyen las dimensiones temporales son diversas para el caso de las narrativas y homogéneas en el caso de los cuestionarios. Esto se expone en la tabla 33.

Tabla 33.

Temporalidad en Narrativas y Cuestionarios

Dimensiones Temporales	Presencia en las narrativas	Pregunta N°7 Cuestionarios
Narrativas que sólo incluyen el pasado	39% (27)	7% (4)
Narrativas que incluyen pasado y presente	43% (30)	93% (56)
Narrativas que incluyen pasado y futuro	4,3% (3)	0%
Narrativas que incluyen pasado, presente y futuro	13% (9)	0%

Ejemplos de estudiantes que sólo incluyen el pasado en las Narrativas

De la tabla 33 se desprende que para el caso de las narrativas un 60% (42) de las y los estudiantes vincula al menos dos dimensiones temporales, mientras que un 39% (27) sólo considera el pasado en su explicación histórica. Por ejemplo, la explicación de Carlos (A6_Zona Sur 1) es pasadista. Él explica la primera mitad del siglo XIX de la siguiente forma:

La síntesis de la unidad se explica por medio de líneas temporales las cuales dan cuenta del desarrollo histórico en lo “universal” y en lo “local”. Estas líneas de tiempo muestran los procesos políticos, económicos, sociales y culturales, ocurridos en el período de tiempo abarcado [primera mitad del siglo XIX en Chile]. Luego se utilizan recursos audiovisuales (...) para reforzar los contenidos expuestos. Se hace uso de fuentes escritas primarias y secundarias para que los [y las] estudiantes apliquen la crítica histórica a sucesos históricos como la Primera Guerra Mundial, el Totalitarismo, la Segunda Guerra Mundial y los inicios de la Guerra Fría en el aspecto “Universal”. En el ámbito nacional: la Cuestión Social, la presidencia de Arturo Alessandri Palma, el gobierno de Carlos Ibáñez del Campo, el período “anárquico”, la promulgación de la constitución de 1925, la Gran Depresión de 1929, los gobiernos radicales y el seguimiento del Estado de Bienestar.

La explicación de Carlos hace referencia a los procesos históricos que acaecieron en Chile y el mundo durante la segunda mitad del Siglo XIX. Carlos identifica, sitúa temporalmente los acontecimientos y los describe a través de la narración y el uso de fuentes, sin embargo, no logra desarrollar el vínculo con el presente y menos aún con el futuro. El ejemplo que proporciona Carlos, se acerca a una explicación factual de la historia.

En la pregunta N°7 de los cuestionarios un 93% del estudiantado reconoce la vinculación pasado presente en su sentido bidireccional. Sin embargo, un 7% no logra reconocer la vinculación, considerando que se les pregunta directamente si el proceso que se describe en la fuentes tiene relación con la actualidad.

Pasado-presente en narrativas y en cuestionarios

Los y las estudiantes que incluyen en sus narrativas el pasado y el presente (43%) lo hacen en diferentes niveles y de forma bidireccional, es decir, desde el pasado evocan el presente o, en su sentido contrario, desde el presente evocan al pasado. El vínculo pasado-presente está contenido en un 35% (24) de las narrativas, mientras que explicar la historia en retrospectiva desde el presente es menos común y sólo lo hace un 8% (6) de las y los estudiantes de formación inicial.

En los cuestionarios un 93% (56) de los y las estudiantes de FI reconocen la relación presente-pasado, todos y todas lo hacen retrospectivamente, pero varían en el nivel en que incluyen el presente. Los niveles en los que se incorpora el presente en las narrativas y en los cuestionarios han sido categorizados desde el análisis de los datos. Para el caso de nivel avanzado además se ha considerado la teoría existente. Estos niveles se exponen en la tabla 34.

Tabla 34.*Niveles en que se incorpora el presente*

Nivel	Descripción del Nivel	Narrativas	Pregunta N°7 Cuestionarios
Nivel Básico	Incorpora la dimensión temporal del presente a través de algún concepto o idea que no es principal ni predominante en el relato. Es decir, hace una mención fugaz al presente, desarrollando el relato histórico preferentemente desde el pasado. No hay referencias a la continuidad ni a la causalidad.	19% (13)	61% (37)
Nivel Intermedio	Incorpora la dimensión temporal del presente a través de preguntas o temas de análisis, estableciendo relaciones pasado/presente y/o considerando explícitamente aspectos de continuidad, causa y/o consecuencia (actuales). No obstante, el tiempo en el que se presenta el relato sigue siendo predominantemente el pasado.	37,7% (26)	32% (19)
Nivel Avanzado	Articula el relato a partir del presente, es decir, considera un problema o situación actual, lo vincula con el pasado, lo proyecta al futuro, exponiendo situaciones concretas del contenido histórico. Se establecen constantemente relaciones entre las tres dimensiones temporales pasado, presente y futuro, considerando explícitamente aspectos de la continuidad, el cambio y la causalidad. No existe una predominancia del pasado en el relato, sino una alternancia y equilibrio entre las dimensiones temporales. (Pagès, 1988 y 1989; 2012a; 2012b; Pagès y Santisteban 1999, 2010; Santisteban 2007, 2010; Santisteban, et al., 2010; Domínguez, 2015; Torres 2001a y 2001b)	0% (0)	

Fuente: Chávez y Pagès, 2020, p. 32

Ejemplos en las Narrativas

Para el caso de las narrativas expondremos los ejemplos de Alexandra y María Paz. Ambas incluyen el presente en nivel intermedio, pero en distintas direcciones; Alexandra avanza desde el pasado hacia el presente y María Paz explica el presente evocando al pasado.

Alexandra (A12_Zona Centro 1) nos proporciona un ejemplo donde incorpora el pasado-presente en un nivel intermedio. Esto lo hace en su explicación sobre la Guerra Fría:

Finalmente, para cerrar el proceso se finalizará con una explicación de cómo acabó la guerra fría, con la caída de la Unión Soviética y al mismo tiempo del bloque comunista. Pero siempre considerando que es un proceso que todavía tiene repercusiones hasta el día de hoy y sigue latente en nuestras vidas.

La conclusión de la clase finalizará con una actividad, en la que los estudiantes tendrán que explicar en una plana en qué hecho, conflicto, situación o proceso que se vive hoy en día se puede ver reflejada las consecuencias directas o indirectas de la Guerra Fría.

María Paz (A24_Zona Sur 2), a diferencia de Alexandra, explica la historia retrospectivamente e incluye el presente en nivel intermedio. Ella comienza su clase planteando la siguiente pregunta: “al comenzar la clase, se preguntará a los estudiantes ¿Qué repercusión cree que tiene para la actualidad la dictadura militar del 73?”.

Ejemplos en los Cuestionarios

Para el caso de los cuestionarios y refiriéndonos al análisis de las respuestas a la pregunta siete, expondremos los ejemplos de Danilo, quien incorpora el presente en un nivel básico y Cristina, quien lo hace en un nivel intermedio.

Danilo (A74_Zona Centro 3) reconoce que hay una relación entre lo que plantean las fuentes y la actualidad. Explica la relación incluyendo el presente en un nivel básico, de la siguiente forma: “la relación que se puede hacer está basada en el conflicto mapuche y en los puntos determinantes de cada uno de los períodos”

Danilo incluye el presente en un nivel básico porque reconoce la relación, pero no establece ninguna explicación respecto a los elementos que subyacen al problema y su conexión con el cambio, la continuidad o las consecuencias.

Cristina (A13_Zona Centro1), a diferencia de Danilo, reconoce la relación de lo que plantean las fuentes y el presente en un nivel intermedio. Ella explica que:

Considero que tiene relación con la actualidad porque es un problema que trasciende a lo largo de la historia. En este caso se mantiene una tensión en el lugar geográfico por los mismos actores sociales (tal vez renovados en el tiempo). En este caso el pueblo mapuche y el Estado y los propietarios de grandes terrenos. Si bien el conflicto ha cambiado de forma, ya que no se presenta como una guerra civilizadora, aún persisten problemas referentes al uso del territorio para fines de explotación económica por parte de los empresarios. También es posible evidenciar que aún persisten rasgos discriminatorios en no reconocerlos como parte de la civilización.

Narrativas³⁹ que incluyen pasado-futuro

El futuro es la dimensión temporal menos incluida en las narrativas, sólo un 17% (12) de las y los estudiantes la incluye. La inclusión se desarrolla a través de dos vínculos: pasado-futuro o pasado, presente, futuro.

El vínculo pasado-futuro está inmerso en tres narrativas, lo que corresponde a un 4,3% de las y los estudiantes de formación inicial. Este vínculo se desarrolla a través de la explicación de un hecho o proceso histórico en su contexto temporal pasado y desde allí se proyectan consecuencias a corto, mediano o largo plazo. Estas consecuencias se relacionan con las proyecciones futuras de uno o más hechos o procesos. Un ejemplo de esto lo proporciona el relato de Tatiana (A59_Zona Centro 4). Ella trata el tema del Golpe de Estado en Chile y para esto plantea lo siguiente:

De esta forma en grupos de cinco personas crearan un diario que refleje la situación de la sociedad chilena posterior al Golpe de Estado y a la dictadura militar. Diario en el que además deben incorporar una pequeña carta. Para escribir la carta ellos [y ellas] deberán simular ser el presidente inmediato a la dictadura, Patricio Aylwin. Quien les escribiría desde la década de los 90 a las personas que viven en Dictadura. En la carta les pediría que coloquen los desafíos que se deben enfrentar para retornar a la Democracia a consecuencia de lo ocurrido en dictadura.

Tatiana explica el Golpe de Estado y establece la vinculación pasado-futuro al solicitar a las y los estudiantes que escriban una carta hipotética desde la perspectiva (futurista) de Patricio Aylwin⁴⁰.

Narrativas⁴¹ que incluyen pasado-presente y futuro

El vínculo pasado, presente y futuro (en esta única dirección lineal) lo consideran un 13% (9) de las y los estudiantes. Un ejemplo de esto lo proporciona Maximiliano (A53_Zona Centro 4) a través de las preguntas que plantea para finalizar su clase: “¿Cómo se expresa la herencia de la dictadura en el Chile actual? ¿Qué desafíos tiene por delante la política chilena en el proceso de transición?”

³⁹ Este vínculo no está presente en los cuestionarios

⁴⁰ El ejemplo que propone Tatiana nos permite identificar el vínculo pasado-futuro y la perspectiva histórica. Respecto a la perspectiva histórica el ejemplo es cuestionable, puesto que no está vinculado al uso de fuentes. El ejemplo que proporciona Tatiana será tratado nuevamente en el punto 3 de este capítulo pero desde el enfoque de la perspectiva histórica.

⁴¹ Este vínculo no está presente en los cuestionarios.

Relaciones Temporales en narrativas

Que un 60% (42) de las y los futuros docentes (narrativas) incluyan en sus relatos más de una relación temporal, como se ha especificado en la tabla 34, no significa necesariamente que establezcan relaciones pasado-presente o pasado, presente y futuro. Sólo establecen relaciones un 49% (34) de ellos y ellas.

Por ejemplo, Lorena (A10_Zona Centro 1) explica la segunda mitad del siglo XX en Chile y sus vínculos con la Guerra Fría y el contexto internacional. Ella, durante el inicio y el desarrollo de su clase, explica linealmente las características del período y los acontecimientos ocurridos durante las presidencias de Jorge Alessandri, Eduardo Frei Montalva y Salvador Allende. Al finalizar la clase Lorena explica: “Por último, los estudiantes deberán realizar una reflexión final basada en la importancia de los movimientos sociales y la organización local para el devenir histórico de un país”. Lorena incluye el pasado y el presente en su explicación histórica. Sin embargo, no establece relaciones temporales entre ambas categorías.

El ejemplo que nos proporciona María Paz (A24_Zona Sur 2)⁴², es diferente al de Lorena. Ella incluye el pasado y el presente y establece relaciones entre las categorías temporales. En su explicación histórica sobre la Dictadura en Chile, comienza la clase situando a sus estudiantes desde el presente, a través de la pregunta “¿Qué repercusión cree que tiene para la actualidad la dictadura militar del 73?”. María Paz argumenta que a través de esta pregunta pretende: “que los [y las] estudiantes alcancen el nivel de reflexión que les permita dimensionar lo controversial que es el proceso. Puesto que, provoca transformaciones estructurales en la sociedad, nos permite comprender cómo funciona nuestra sociedad actual y el porqué de dicho funcionamiento”.

Posteriormente, María Paz explica las principales transformaciones ocurridas en Chile durante la dictadura y las relaciona (en otras dos oportunidades) con las consecuencias, el cambio y la continuidad. Ella finaliza su clase explicando: “A modo de síntesis, repasaría las ideas globales de lo visto, luego plantearía una pregunta que se oriente a que mis estudiantes vislumbren elementos de cambio y continuidad entre la dictadura y la realidad histórica que viven ellos (la actualidad)”

⁴² Anteriormente se citó una parte de la narrativa de María Paz para advertir cómo las y los estudiantes explican retrospectivamente el contenido histórico.

1.2. Indicador 2: Temporalidad y Cambio, en Narrativas y en Cuestionarios

En el indicador N°2 se expone: Vincula a través de la explicación histórica el tiempo histórico lineal y simultáneo (Pagès, 1989; Koselleck, 2001; Torres, 2001b).

En el apartado teórico hemos identificando tres tipos de configuraciones del tiempo histórico: lineal, simultáneo y estático. Estas tres categorías del tiempo histórico están presentes en las narrativas expuestas en la tabla 35.

En los cuestionarios no es posible apreciar las diversas categorías del tiempo histórico a pesar de que en la pregunta N°8 se solicita al estudiantado que: elijan un tema de HISTORIA y elaboren una explicación donde incorporen causas, consecuencias, cambio y continuidad. Todos los futuros docentes elaboran sus explicaciones considerando únicamente el tiempo histórico lineal. Una posible explicación de esto es que sus respuestas las elaboran siguiendo la misma estructura de la pregunta, es decir, causas, consecuencias, cambio y continuidad.

Tabla 35.

Tiempo Histórico, en Narrativas y Cuestionarios

Categoría	Descripción de la Categoría	Narrativas	Cuestionarios
Tiempo Lineal	Se presenta a través de un relato basado en una escala temporal progresiva y ascendente (Chávez y Pagès, 2020), donde la cronología y las relaciones causa efecto tienen un papel fundamental (Asensio, et al., 1989; Maestro, 2001). Son relatos que se vinculan generalmente a líneas de tiempo y/o períodos presidenciales.	74% (51)	100% (60)
Tiempo Simultáneo	Se presenta a través de un relato en el que se articulan las dimensiones temporales multidireccionalmente, a través del cambio, la continuidad, las causas y las consecuencias (Braudel, 1974; Torres, 2001b).	15% (10)	0%
Tiempo Estático	Se presenta a través de un relato que posee escasos marcadores temporales ya sean estos cualitativos o cuantitativos (Chávez y Pagés, 2020). Estos relatos generalmente se centran en la larga duración que propone Braudel (1974). Torres (2001b) lo denomina tiempo estacionario.	12% (8)	0%

La información que nos proporcionan las narrativas no nos ha permitido observar claramente la articulación ente el tiempo lineal y el tiempo simultáneo, en consecuencia, hemos omitido una cuarta categoría denominada: Tiempo articulado: lineal y simultáneo.

Ejemplos en las narrativas

Un ejemplo del tiempo histórico lineal lo proporciona Loreto (A57_Zona Centro 4) cuando expone una introducción de lo que haría durante la clase: “en primer lugar, tomaría los contenidos de primer año medio, correspondientes a la República Liberal, propondría una línea de tiempo de los presidentes y describiría en síntesis sus períodos para tener una visión panorámica en el ámbito político-económico”

Oscar (A55_Zona Centro 4), a diferencia de Loreto, nos presenta un relato en que el tiempo histórico es simultáneo. Él explica la crisis de 1929 y sus efectos en Chile. Para ejemplificar cómo Oscar incorpora el tiempo simultáneo hemos considerado sólo la explicación de la primera parte de su clase: “comenzaría explicando qué es el capitalismo, cómo funciona, qué conlleva, diferenciar capitalismo mercantil de capitalismo financiero y sobre todo la crisis capitalista de 1873. De tal modo que mis estudiantes puedan comprender la crisis de 1929 y los Estados liberales”.

El tiempo desde el cual se sitúa Oscar corresponde a 1929, pero para explicar la crisis, él retrocede hasta el siglo XVI con el capitalismo mercantil y luego se posiciona a principios del siglo XX con el capitalismo financiero. Posteriormente regresa al pasado del pasado para explicar un precedente de la depresión de 1929 que corresponde a la crisis de 1873 y nuevamente avanza hasta 1929. El relato de Oscar es un ejemplo del tiempo simultáneo.

El tiempo estático está presente en el 12% (8) de las narrativas. Un ejemplo de esta categoría lo proporciona Paul (A45_Zona Centro 4) quien explica los Derechos Humanos y el Estado de Derecho. En su explicación de lo que haría en la clase expone:

En la clase se verán y ejemplificarán los conceptos que deben aprender los alumnos. Ejemplo; ciudadanía, derechos humanos, Estado de Derecho, Constitución, etc. Posteriormente se solicitará a los [y las] estudiantes que apliquen los conceptos valorándolos y ejemplificándolos. Esto a través de una actividad en grupo, donde por escrito planteen un caso que involucre al menos cinco de los conceptos tratados.

El relato de Paul es estático porque carece de marcadores temporales precisos, sin embargo, no es atemporal porque hay marcadores cualitativos que nos permiten situarlo en un rango temporal. El rango temporal se extiende desde la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad, es un rango amplio.

1.3. Indicador 3: Temporalidad y Cambio en Narrativas y en Cuestionarios

En el indicador N° 3 se expone: Brinda una o más explicación(es) sobre cómo algunas cosas continúan y otras cambian, en cualquier período de la historia, estableciendo relaciones entre el cambio y la continuidad (Pagès y Santisteban, 1999; Seixas, 2006; Seixas y Morton 2013). La información para analizar este indicador la hemos obtenido de las narrativas y de la pregunta (de profundización) N° 8 del cuestionario⁴³. A través de estos instrumentos hemos podido identificar y describir cómo los y las estudiantes incorporan el cambio, la continuidad o ambos. También hemos podido categorizar niveles para el cambio, la continuidad y las relaciones cambio continuidad. Los resultados se exponen en la tabla 36.

Tabla 36.

Cambio y Continuidad, en Narrativas y Cuestionarios

Cambio y Continuidad	Presencia en Narrativas	Presencia en Cuestionarios Pregunta N°8
No incorpora el Cambio ni la Continuidad	29% (20)	17% (10)
Incorpora sólo el Cambio	23% (16)	13% (8)
Incorpora sólo la Continuidad	7,2% (5)	17% (10)
Incorpora juntos Cambio y Continuidad	41% (28)	53% (32)

La información que nos reporta la tabla 36 nos permite afirmar que las y los estudiantes de formación inicial tienen dificultades para incluir en sus explicaciones históricas el cambio y la continuidad. Esto dado que en el caso de las narrativas sólo lo hace un 41%(28) de ellos y ellas y en las respuestas a la pregunta de profundización del cuestionario el porcentaje se eleva discretamente al 53% (32) (considerando que en esta pregunta, y a diferencia de las narrativas, se les solicita explícitamente que elaboren una explicación en la que incluyan el cambio y la continuidad).

⁴³ Recordemos que en la pregunta N°8 se solicita a las y los estudiantes de Formación Inicial que: elijan un tema de HISTORIA y elaboren una explicación donde incorporen causas, consecuencias, cambio y continuidad

De los resultados expuestos en la tabla 3,6 también podemos afirmar que no existe un predominio del cambio o de la continuidad. Puesto que, en las narrativas es más común incluir el cambio, pero en las respuestas de la pregunta N°8 ocurre lo contrario, resulta más común incluir la continuidad. Los y las estudiantes incluyen el cambio y/o la continuidad en diferentes niveles (tanto en narrativas como en cuestionarios). Estos niveles se exponen en la tabla 37.

Tabla 37.

Niveles de Cambio y Continuidad, en Narrativas y Cuestionarios

Niveles	Cambio	Continuidad	Narrativas	Pregunta 8
Básico	Identifica implícitamente algunos aspectos de cambio, sin describir ni explicar.	Identifica implícitamente algunos aspectos de continuidad que corresponden al período, estableciendo elementos de continuidad de corto plazo (entre dos períodos consecutivos) y a largo plazo (entre períodos alejados).	Cambio 25% (17) Continuidad 33,3% (29)	Cambio 43% (26) Continuidad 53,3% (32)
Intermedio	Identifica explícitamente algunos aspectos de cambio, los describe y/o explica.	Identifica explícitamente algunos aspectos de continuidad que corresponden al período, estableciendo elementos de continuidad de corto plazo (entre dos períodos consecutivos) y a largo plazo (entre períodos alejados).	Cambio 32% (22) Continuidad 14,5% (10)	Cambio 25% (15) Continuidad 16,7% (10)
Avanzado	Identifica y explica explícitamente ⁴⁴ la mayoría de los elementos de cambio que corresponden al proceso o período, enmarcándolo cuantitativa y cualitativamente, lo que le permite establecer relaciones de cambio/continuidad con otros períodos o procesos consecutivos y no consecutivos al período o proceso que relata, considerando al menos dos de las siguientes habilidades: i).Da cuenta de la intensidad del cambio (brusco, gradual o lento). ii).Relaciona el cambio con la temporalidad pasado, presente y futuro. iii).Relaciona el cambio con elementos de causalidad y consecuencia. iv).Evalúa el cambio (progreso o retroceso).	Identifica y explica explícitamente la mayoría de los elementos de continuidad que corresponden al período, distinguiendo entre aquellos elementos de la continuidad que se desarrollan a corto plazo (entre dos períodos consecutivos) y a largo plazo (entre períodos).	Cambio 7%(5) Continuidad 0%	Cambio 0% Continuidad 0%

Fuente: Chávez y Pagés, 2020, p.35.

⁴⁴ Los niveles avanzados del cambio y de la continuidad han sido categorizado a partir del análisis de los datos y de la teoría (Pagès, 1988; 1989; 2012a; 2012b; Pagès y Santisteban 1999, 2010; Santisteban 2007, 2010; Santisteban, et al., 2010; Domínguez, 2015; Torres 2001a y 2001b)

Los y las estudiantes de FI que incorporan el cambio y la continuidad, tanto en narrativas como en cuestionarios, se concentran en su mayoría en los niveles básicos e intermedio. Sólo en las narrativas, y para el caso del cambio, es posible distinguir el nivel avanzado en un 7% (5) de las y los futuros docentes. Esto nos permite reafirmar que poseen dificultades para integrar el cambio y la continuidad en sus explicaciones históricas.

El análisis de la pregunta N°8 del cuestionario y de los niveles en los que las y los estudiantes incorporan el cambio, la continuidad o el cambio y la continuidad, nos permite apreciar que existen más dificultades para incorporar la continuidad que el cambio. Esto a consecuencia de que un 53,3% (32) de las y los estudiantes se sitúa en el nivel básico y que no existen estudiantes que demuestren un nivel avanzado de continuidad (ni en narrativas, ni en cuestionarios).

Ejemplos en las Narrativas

Los y las estudiantes de formación inicial incorporan el cambio, la continuidad o el cambio y la continuidad en diferentes niveles en sus narrativas. Por ejemplo, Alejandra (A2_Zona Sur 1) incorpora sólo el cambio y lo hace en un nivel básico. Ella explica en su relato cómo enseñaría a sus estudiantes de secundaria el Descubrimiento y la Conquista de Chile e incorpora el cambio en nivel básico exponiendo la siguiente pregunta al inicio de la clase: “¿Qué aspectos de la sociedad americana cambiaron con dichos procesos?”.

Noa (A16_Zona Centro 1) incorpora el cambio y la continuidad. El cambio en un nivel intermedio y la continuidad en un nivel básico. Ella relata cómo enseñaría la Dictadura Militar en Chile e incorpora el cambio a través de la siguiente explicación:

Ésta clase tiene como objetivo que mis estudiantes comprendan desde un nivel macro los acontecimientos históricos que se vivieron durante esa época, para comprender los cambios estructurales –económica y políticamente- que se viven aún en el país (...) Una vez explicado esto, se pretende avanzar en las reformas políticas y económicas realizadas durante la dictadura (...) Entre las reformas que se pretende ver: el paso hacia una economía neoliberal, los pilares de apertura económica en negociación directa con países tales como EEUU e Inglaterra (...) y la reforma laboral realizada por José Piñera.

Noa hace alusión al cambio a través del concepto “reformas”, centrándose fundamentalmente en el cambio económico que se introduce en Chile tras la

implantación del neoliberalismo. Ella también considera la continuidad pero en un nivel básico y asociada a las consecuencias, esto se expone en la siguiente idea de Noa:

Además, se presentará la constitución política de 1980, sus mecanismos de aprobación social mediante plebiscito, sus cuestionamientos por parte de la oposición –aún de bajo perfil o en clandestinidad- y las consecuencias actuales para el sistema político del país.

Noa reconoce que hay una continuidad del proceso de Dictadura que perdura hasta la actualidad y que está dada por la constitución de 1980. Sin embargo, no explica explícitamente cómo esto afecta la vida de las personas, sólo lo menciona.

En el nivel avanzado sólo está presente en el cambio y lo logra un 7% (5) de las y los estudiantes de formación inicial. Una de estas estudiantes es Aranzazu (A39_Zona Centro 2) ella explica la década de los 60 y 70 en Chile e incorpora el cambio en un nivel avanzado de la siguiente forma:

Posteriormente recapitularía los principales procesos que llevaron a considerar a esta etapa una época de cambios estructurales (...) procesos como la masificación de la participación política, la reforma agraria, el surgimiento de nuevos partidos políticos, la revolución cubana, y la consolidación de la ciudad a consecuencia de la migración campo ciudad (...) ubicaré estos procesos en una línea de tiempo y luego junto con los [y las] estudiantes explicaremos las conexiones que existen entre ellos (...) Luego explicaré que cuando la historia se fragmenta sus conexiones pueden ser complicadas y difusas, tal como las relaciones que hemos graficado en pizarra (...) y que hay procesos que sobrepasan el tiempo contemplado en nuestra línea de tiempo y otros que vienen de mucho antes y que continuarán más allá.

Aranzazu en su explicación sobre el cambio considera la dimensión del cambio cuando especifica que son estructurales. También nombra los cambios que califica como estructurales y establece conexiones con la temporalidad, la cronología y la continuidad. En consecuencia, el nivel en que ella incorpora el cambio es avanzado.

Ejemplos en los cuestionarios

El análisis de las narrativas nos permitió identificar que las y los estudiantes tenían dificultades para incorporar el cambio y la comunidad en sus explicaciones históricas. A través de la pregunta N°8 del cuestionario pudimos confirmar que las y los estudiantes mantienen, y en algunos casos agudizan, las dificultades para incluir estos elementos en sus explicaciones históricas. A pesar de que en la pregunta se les insta directamente a incluir el cambio y la continuidad a través de la explicación de un hecho o proceso, un 17% (10) de ellas y ellos no lo logran hacer y sólo un 53% (32) incluyen en conjunto el cambio y la continuidad.

Respecto a las respuestas es llamativo que un 22% (13) de ellos y ellas responden a la pregunta listando las causas, las consecuencias, los cambios y las continuidades de un hecho o proceso. Ellos y ellas son incapaces de elaborar una explicación en la que incorporen estos elementos y den cuenta de sus diferentes relaciones. Un ejemplo de este tipo de respuestas lo proporciona Lidia (A81_Zona Centro 3) quien explica la Revolución Industrial de la siguiente forma:

Causas: aumento de la población en Inglaterra, mayor producción, cambio en la agricultura, cambio sistema de producción.

Consecuencias: Explosión demográfica que se traduce en mucha gente, migración campo ciudad y crisis sanitaria, sociedad fabril, incorporación de maquinaria, creación de bancos modernos, creación de bolsa de comercio, economía de libre mercado y expansión del capitalismo.

Cambio: La industrialización afecta a la economía global.

Continuidad: El cambio climático a consecuencia de la producción industrial indiscriminada.

Las explicaciones que las y los estudiantes brindan a través de la preguntas N°8 del cuestionario son similares a las que incluyen en las narrativas. En consecuencia, los niveles en los que se incorpora el cambio, la continuidad o el cambio y la continuidad no presentan variaciones evidentes. Por ejemplo, Estela (A75_Zona Centro 3) quien explica el proceso de Reforma Protestante, incluye la continuidad en un nivel intermedio. Ella explica:

Esta crítica que nace con las 95 tesis de Martín Lutero trae consigo la creación de: la iglesia calvinista y la iglesia anglicana. En estas nuevas instituciones se mantiene la necesidad de una religión y el monoteísmo occidental. Pero hay cambios en los nuevos valores que incorporan y que se oponen a los valores católicos. Por ejemplo, después de la Reforma el valor de la riqueza es bien visto. Esto jugará un papel clave en desarrollo del capitalismo y en la burguesía. Valor que se mantiene hasta la actualidad.

1.4. Indicador 4: Temporalidad y Cambio en Narrativas y en Cuestionarios

En el indicador N°4 se expone: organiza el relato histórico utilizando diferentes operadores temporales como datación, cronología o simultaneidad (Pagés y Santisteban, 1999; Mattozzi, 2000; Torres, 2001b).

El indicador N°4 lo hemos analizado a partir de la información que nos reportan las narrativas y la pregunta N°8 del cuestionario. Los resultados de la presencia de estos operadores temporales se exponen en la tabla 38.

Tabla 38.*Operadores Temporales, en Narrativas y Cuestionarios*

Articulador	Presencia en las Narrativas	Presencia en los Cuestionarios
Simultaneidad	61% (42)	15% (9)
Datación	72,5% (50)	45% (27)
Cronología	72,5% (50)	45% (27)

De los datos que exponemos en la tabla 38, es posible concluir que en las narrativas los y las estudiantes de formación inicial utilizan más operadores temporales que en los cuestionarios. Por ejemplo, María (A1_Zona Sur 1) explica la primera mitad del siglo XX en Chile y en ella incorpora la simultaneidad, la datación y la cronología.

Explica que:

Para iniciar la clase mostraría un video introductorio con el fin a que se comprenda un poco la vida en los comienzos del siglo XX (...) para luego dar inicio al contenido apoyándome de un PPT. Comenzaré por hablar sobre los locos años 20 en EEUU, explicaré por qué se les llamaba así y cómo repercutía eso en Chile. Luego pasaría al contexto político donde explicaría los gobiernos radicales, comenzando con el presidente Pedro Aguirre Cerda, luego con Ríos y finalmente Videla.

María incorpora la datación en dos oportunidades refiriéndose a principios del siglo XX y posteriormente especifica la década del 20. La cronología está presente en la organización del relato en un antes y un después que va acompañado por la datación y en la exposición lineal de los tres presidentes que menciona. La simultaneidad la desarrolla cuando compara lo que ocurre con EEUU y Chile en un mismo período.

2. Dimensión Cognitiva del Pensamiento Histórico: Significancia Histórica, en Narrativas y Cuestionarios

Para analizar la Significancia Histórica en las narrativas y cuestionarios consideraremos los indicadores que se exponen en tabla 39.

Tabla 39

Indicadores Dimensión Cognitiva: Significancia Histórica

Indicadores Dimensión Cognitiva: Significancia Histórica	Presencia en Narrativas	Pregunta N°1 Alpaca	Pregunta N°1 Salitre
Indicador N°1_DC_SH: Relaciona el hecho, proceso o elemento con la cantidad de personas afectadas (Seixas y Morton, 2013)	36,6% (25)	53,3% (32)	23,3% (14)
Indicador N°2_DC_SH: Explicita que algún o algunos de los elementos que incluye en su explicación histórica es o son significativos porque provocaron cambios o consecuencias en un período prolongado de tiempo (Seixas y Morton, 2013).	32% (22)	5% (3)	36,7% (22)
Indicador N°3_DC_SH: Considera en su explicación histórica la vinculación de un hecho, proceso o elemento con diferentes ámbitos, por ejemplo, el político, el económico, el social o el cultural. (Seixas y Morton, 2013).	75,4% (52)	15% (9)	45% (27)
Indicador N°4_DC_SH: Vincula el hecho, proceso o elemento con el presente (Seixas, 2006)	56,5% ⁴⁵ (39)	20% (12)	30% (18)
Promedio de los Indicadores de la Dimensión	50%	23,25%	33,75%

En las narrativas analizamos la significancia histórica en el relato en general, mientras que los cuestionarios incluimos dos preguntas específicas (la N°1 y N°2) que nos permitan profundizar en la descripción de este procedimiento propio de la historia.

En la pregunta N°1 del cuestionario se otorga una definición sobre lo que es la Significancia Histórica y posteriormente se expone a las y los estudiantes una tabla

⁴⁵Sólo para el caso de las narrativas, el porcentaje de estudiantes que incorporan el presente, tanto en la temporalidad y el cambio como en el Indicador 4 de la Significancia Histórica, es el mismo y representa a los estudiantes similares. Para el caso de los cuestionarios la relación no es homologable porque se están analizando diferentes preguntas (para la temporalidad y el cambio se analiza la pregunta N°5 y para la Significancia Histórica la N°1).

comparativa con preguntas (tabla 40). Sus respuestas han sido analizadas en función de los indicadores de Significancia Histórica.

Tabla 40.

Pregunta N°1 del Cuestionario

Contexto	Hecho, elemento, personaje o proceso	¿Es Significativo Históricamente? Sí o No	Argumento: Explique por qué sí o por qué no.
Pueblos originarios del norte de Chile, antes de la llegada de los españoles.	Lana de Alpaca		
Guerra del Pacífico	Salitre		

Posteriormente, se propuso una segunda pregunta de respuesta cerrada en el cuestionario. En esta pregunta se plantea: según su perspectiva ¿qué es aquello importante y significativo que se debe enseñar en Historia?

Para analizar la significancia histórica en narrativas y en cuestionarios, lo haremos considerando todos los indicadores (y no cada indicador por separado como lo hemos hecho con el análisis de los resultados anteriores). Esto nos ha permitido construir tres categorías de significancia histórica a partir de la información obtenida tras el análisis de los datos: nivel básico, nivel avanzado y nivel intermedio. Estas categorías se exponen y describen en la tabla 41.

Tabla 41.*Niveles de Significancia Histórica*

Categoría	Descripción de Categoría	Presencia en Narrativas	Pregunta N°1 Alpaca	Pregunta N°1 Salitre
Nivel Básico	Las y los estudiantes de formación inicial desarrollan un relato explicativo que supera la mera exposición de hechos y/o procesos. Para el caso de los cuestionarios son capaces de reconocer la significancia histórica. Sin embargo, tanto para narrativas como para cuestionarios, no se considera la extensión del cambio, la vinculación con el presente y se aborda la explicación sólo desde uno o dos ámbitos que pueden ser social, político, económico o cultural.	23% (16)	5% (3)	40% (24)
Nivel Intermedio	Las y los estudiantes de formación inicial desarrollan un relato explicativo que supera la mera exposición de hechos y/o procesos. Para el caso de los cuestionarios son capaces de reconocer la significancia histórica. Sin embargo, tanto para narrativas como para cuestionarios consideran la extensión del cambio o la vinculación con el presente, pero no ambos indicadores a la vez. La explicación histórica considera más de un ámbito.	64% (44)	53% (32)	57% (34)
Nivel Avanzado	Las y los estudiantes de formación inicial desarrollan un relato explicativo. Para el caso de los cuestionarios son capaces de reconocer y argumentar la significancia histórica. Tanto para narrativas como para cuestionarios reconocen que un hecho o proceso es significativo porque afecta a varias personas, porque genera uno o más cambios, porque provoca consecuencias que se extienden hasta la actualidad y además consideran más de un ámbito (social, político, económico y/o cultural) en la explicación. (Seixas 2006 y Seixas & Morton 2013).	13% (9)	1,7% (1)	3,3% (2)

Ejemplos en las narrativas

De las narrativas expondremos dos ejemplos. Uno que corresponde al nivel básico y otro al avanzado. Mireya (A69_Zona Centro 4) reporta una narrativa que hemos categorizado en un nivel básico de significancia histórica. Mireya explica de la siguiente forma cómo haría una clase de historia:

Se realizará un mapa conceptual en pizarra con los alumnos sobre la base de los conceptos que ellos mismos proponen de los contenidos vistos (previamente). Estos conceptos se definirán y problematizarán. Para continuar la segunda parte de la clase y a partir del mapa conceptual y la discusión de éste. Cada estudiante deberá escribir un ensayo en el cual logre sintetizar qué es el liberalismo, cuáles son sus orígenes y caracterizar el período de la segunda mitad del siglo XIX en Chile. Además deberá identificar sus presidentes y describir la Guerra del Pacífico (...)

El relato de Mireya posee un nivel básico de significancia histórica porque plantea “problematizar los contenidos”, en consecuencia, no es una enseñanza factual de la historia. Sin embargo, en su relato no considera las personas que se ven afectadas por el proceso, no dimensiona el cambio, tampoco incorpora el presente y sólo aborda el ámbito político.

Andrés (A40_Zona Centro 2) nos expone un relato que hemos categorizado en el nivel avanzado. En su relato Andrés presenta:

En el inicio de la clase de síntesis tendría presente realizar la revisión del desarrollo político, social, cultural y económico de Chile, desde el inicio del gobierno del presidente Salvador Allende, haciendo hincapié en los factores externos que buscaban intervenir en su elección y desarrollo de su mandato (intervención estadounidense) (...) Posteriormente pasaría a relatar el hecho coyuntural que significó el Golpe de Estado, donde se puso fin al gobierno de Allende acompañado de su muerte, y la instalación de un gobierno compuesto por los altos mandos de las fuerzas armadas en Chile. Poner el énfasis en los cambios impuestos en el país, orquestado por los militares de manera violenta sobre una gran parte de la población, siendo enfático en la violación de los DDHH (...) Para finalizar intentaría generar proyecciones del sistema neoliberal para visualizar y entender cómo ésta se presenta en la actualidad (...) y cómo ahora, con la liberación y apertura de Chile al mercado mundial, se privatizaron derechos sociales como la salud y la educación.

El relato de Andrés corresponde a un nivel de significancia histórica avanzada porque: i) explicita que el Golpe de Estado y, específicamente una de sus consecuencias (la violación de los Derechos Humanos, (DDHH), afectó a “una gran parte de la población”; ii) reconoce diferentes cambios que ocurrieron, como la instalación de los militares en el poder, las violaciones a los DDHH y la instalación del sistema neoliberal; iii) vincula el proceso con el presente a través de la continuidad y las consecuencias y,

iv) aborda la explicación histórica señalando que el Golpe de Estado de 1973 en Chile afectó a los ámbitos político, económico, social y cultural.

Ejemplos en los cuestionarios

En la pregunta N°1 de los cuestionarios hemos planteado a los y a las estudiantes de FID, si reconocen la significancia histórica de dos elementos: la lana de alpaca (en el contexto de los pueblos originarios de la zona norte) y el salitre (en el contexto de la Guerra del Pacífico). Ambos elementos no son significativos históricamente en sí mismos, sino que cobran significancia por los procesos que involucran. La crianza de alpacas es significativa para los pueblos indígenas del norte de Chile y la producción del salitre es significativa porque constituye un antecedente de la Guerra del Pacífico. Además, para que los y las estudiantes de formación inicial demuestren un nivel avanzado de significancia histórica han de explicar estos elementos considerando la cantidad de personas afectadas por el proceso, el cambio que originó, su vinculación con el presente y cómo se relaciona con los ámbitos social, político, económico y cultural.

Las respuestas a la pregunta N°1 del cuestionario nos han permitido observar las tres categorías de significancia histórica: nivel básico, nivel intermedio y nivel avanzado. Tanto para el caso de la lana de alpaca como para el caso del salitre así se expone en la tabla 41 (niveles de significancia histórica). También, cabe señalar que para las y los estudiantes de formación inicial es más sencillo reconocer la significancia histórica del salitre que de la lana alpaca. Un 100% (60) de ellas y ellos reconoce que el salitre es relevante, argumentando que tiene significancia porque forma parte de la Historia de Chile, mientras que sólo un 60% (36) de ellos y ellas logra reconocer que la lana alpaca es significativa históricamente.

En el nivel básico de significancia histórica presentamos la respuesta de Bruno (A72_Zona Centro 3). Él reconoce la significancia del salitre y argumenta de la siguiente manera su respuesta: “El salitre nos permite comprender la causa de la guerra y el contexto de la época. El origen de la guerra se debe a la búsqueda de territorio y esa materia prima [salitre] para llevar a cabo su explotación”

Bruno, además de reconocer la significancia histórica del salitre, lo vincula al ámbito político y económico, advirtiendo que su explotación es una causa de la guerra.

Sin embargo, no dimensiona el cambio, no vincula con el presente y tampoco relaciona la extracción del salitre con los ámbitos social y/o cultural.

En el nivel intermedio de significancia histórica presentamos la respuesta de Irma (A78_Zona Centro 3). Ella reconoce la significancia de la lana de alpaca y la argumenta de la siguiente forma: “La lana de alpaca corresponde a un elemento que permite explicar y abordar cómo su utilización llega a nuestros días, pero además cómo este elemento fue de vital importancia para el período y el lugar geográfico”.

Irma reconoce que la lana de alpaca es significativa porque tiene importancia en el período y contexto geográfico, además establece relaciones con la actualidad. En consecuencia, se sitúa en el nivel intermedio de significancia histórica.

En el nivel avanzado de significancia histórica presentamos la respuesta de Lidia (A81_Zona Centro 3). Ella reconoce la significancia del salitre y la argumenta de la siguiente forma:

La explotación del salitre provoca la Guerra del Pacífico. Este hecho es un proceso muy importante de la historia reciente (contemporánea) de Chile, ya que representa un período de estudio económico, social, geográfico y político, que provoca cambios y consecuencias visibles para la actualidad, como lo es la incorporación del territorio del norte (Arica, Iquique, Antofagasta) y las fronteras con los países vecinos. Este hecho concreto quedó en la memoria colectiva de muchas generaciones.

Lidia en su argumentación sobre la significancia histórica incluye todos los indicadores de este procedimiento propio de la historia: i) considera que afectó a muchas personas cuando expone “quedó en la memoria colectiva de muchas generaciones”; ii) dimensiona el cambio cuando señala las modificaciones territoriales; iii) vincula con el presente y; iv) relaciona la explotación del salitre con los ámbitos social, político, económico y geográfico.

Para indagar más en profundidad las concepciones de las y los estudiantes sobre lo que es significativo para la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, propusimos la pregunta N°2 del cuestionario. A continuación presentamos la pregunta y las alternativas.

Pregunta N°2

Según su perspectiva ¿Qué es aquello importante y significativo que se debe enseñar en Historia?

- a. Lo que está en los libros de texto de la asignatura porque es una buena síntesis de contenido para el estudiante y ellos deberían saber todo lo que allí se concentra.
- b. Lo que establece el currículum ministerial porque determina los objetivos que se deben lograr y además precisa los indicadores que el estudiante debe alcanzar, especificando el contenido que debe revisar exhaustivamente en el aula.
- c. Lo que establece el currículum a la luz de lo que el docente de la asignatura prioriza como importante considerando la relación con la actualidad, las repercusiones para otras personas y la extensión del fenómeno.
- d. Lo que establece el currículum y también una serie de procesos, hechos y protagonistas que no están precisados en el currículum pero que son necesarios para el conocimiento a fondo y acabado de la Historia, estos elementos son incorporados por el docente.

Ante esta pregunta las y los estudiantes respondieron en un 58% (35) que para ellos y ellas es más significativo el “c”, lo que establece el currículum a la luz de lo que el docente de la asignatura prioriza como importante, considerando la relación con la actualidad, las repercusiones para otras personas y la extensión del fenómeno. Los y las estudiantes de formación inicial que han contestado la alternativa “c” comprenden lo que es la significancia histórica.

Un 42% (25) de ellos y ellas contestaron la alternativa “d”: Lo que establece el currículum y también una serie de procesos, hechos y protagonistas que no están reflejados en él. Pero que son necesarios para el conocimiento a fondo de la Historia, estos elementos son incorporados por el docente.

Los y las estudiantes de FI que han contestado la alternativa “d” comprenden lo que es la Significancia Histórica, pero además tienen una mirada crítica del currículum.

3. Dimensión Cognitiva del Pensamiento Histórico: Perspectiva Histórica, en Narrativas y Cuestionarios

Para analizar la Perspectiva Histórica en las narrativas y cuestionarios consideraremos los indicadores que se exponen en la tabla 42.

Tabla 42.

Indicadores Dimensión Cognitiva: Perspectiva Histórica

Indicadores Dimensión Cognitiva: Perspectiva Histórica	Presencia en Narrativas	Presencia en Cuestionarios
Indicador N°1_DC_PRH: Incluye la perspectiva histórica de diferentes protagonistas (Seixas, 2006; Seixas y Morton, 2013; Seixas, et al., , 2015)	17,4% (12)	Pregunta N°4 23,3% (14)
Indicador N°2_DC_PRH: Vincula la perspectiva histórica con la utilización de fuentes (Seixas, 2006; Seixas y Morton, 2013; Seixas, et al., 2015)	11,6% (8)	Pregunta N°4 23,3% (14)
Indicador N°3_DC_PRH: Desarrolla una perspectiva histórica contextualizada que permita comprender el actuar de personas en el pasado, sin caer en el presentismo (Wineburg, 2001; Seixas, 2006; Seixas y Morton, 2013)	11,6% (8)	Pregunta N°6 23,3% (14)
Indicador N°4_DC_PRH: Vincula la perspectiva histórica con la empatía (David, 2001; Lee y Ashby, 2001; Barton y Levstik, 2004).	1,4% (1)	Pregunta N°4 1,6% (1)
Promedio Indicadores de la Dimensión	10,5%	18,3%

Para el caso de las narrativas analizamos el relato que nos reportan las y los estudiantes de formación inicial e identificamos la presencia o ausencia de los indicadores de perspectiva histórica. Para el caso de los cuestionarios analizamos la pregunta N°4 y la pregunta N°6. En la pregunta N°4 las y los docentes de formación inicial han de leer dos fuentes diferentes y luego contestar: ¿Qué harías o cómo utilizarías estas fuentes en clases?, esta pregunta nos permite analizar si las y los estudiantes incorporan perspectivas históricas y las vinculan al uso de fuentes.

En la pregunta N°6 han de elegir un protagonista histórico y explicar en qué se diferencia y en qué se asemeja con creencias, valores y motivaciones actuales. Esta pregunta nos permite analizar si las y los estudiantes son capaces de desarrollar una perspectiva histórica contextualizada e incluir la empatía histórica, es por ello que se les pregunta, además, por creencias valores y motivaciones.

Tanto las narrativas como las respuestas a la pregunta N°4 del cuestionario, nos han permitido identificar tres categorías: nivel inicial, nivel intermedio y nivel avanzado. Estas categorías, su descripción y resultados se exponen en la tabla 43.

Tabla 43.

Niveles de Perspectiva Histórica, en Narrativas y Cuestionarios

Categoría	Descripción	Presencia en las Narrativas	Presencia en Cuestionarios
Nivel Básico	Incluye perspectivas históricas en su explicación sin vincular al uso de fuentes, sin contextualizar las perspectivas, ni considerar la empatía histórica.	4% (3)	0% (0)
Nivel Intermedio	Incluye perspectivas históricas en su explicación y las vincula al uso de fuentes pero no las contextualiza, ni considera la empatía histórica.	10% (7)	21,6% (13)
Nivel Avanzado	Incluye perspectivas históricas en su explicación, las vincula al uso de fuentes y considera, uno o ambos, de los siguientes indicadores: <ul style="list-style-type: none"> - La contextualización histórica - La empatía histórica (Wineburg, 2001; David, 2001; Lee y Ashby, 2001; Barton y Levstik, 2004; Seixas, 2006; Seixas y Morton, 2013; Seixas, et al., 2015)	3% (2)	1,7% (1)

Ejemplos en las narrativas

Para el caso de las narrativas un 17,4% (12) de las y los estudiantes consideran en sus relatos una o más perspectivas históricas. Un 11,6% (8) las vincula al uso de fuentes. Un 11,6% (8) de ellos y ellas incluye la empatía y sólo un 1,4% (1) desarrolla una perspectiva histórica contextualizada.

Las perspectivas que incluyen corresponden en su mayoría a actores sociales colectivos y en muy pocos casos a protagonistas específicos. En el caso de actores sociales colectivos se mencionan capitalistas y comunistas, clases populares y elites, y víctimas de la dictadura. En cuanto a los protagonistas específicos se considera la perspectiva de presidentes como Salvador Allende o Patricio Aylwin.

Un ejemplo para el nivel básico de perspectiva histórica se expone el relato de Tatiana (A59_Zona Centro 4)⁴⁶. Ella explica el Golpe de Estado en Chile e incluye la perspectiva histórica en un nivel básico a través de la siguiente idea:

De esta forma en grupos de cinco personas, crearán un diario que refleje la situación de la sociedad chilena posterior al Golpe de Estado y a la dictadura militar. Diario en el que además deben incorporar una pequeña carta. Para escribir la carta ellos [y ellas] deberán simular ser el presidente inmediato a la dictadura, Patricio Aylwin. Quién les escribiría desde la década de los 90 a las personas que viven en Dictadura, en la carta les pediría [a las y los estudiantes] que coloquen los desafíos que se deben enfrentar para retornar a la Democracia [en la década de los 90] como consecuencia de lo ocurrido en Dictadura.

Tatiana incluye la perspectiva histórica de Patricio Aylwin, considerando además el futuro desde el pasado, y solicita a sus estudiantes que elaboren un diario. Ella incluye la perspectiva en un nivel básico porque no la vincula al uso de fuentes y sólo se ampara en la imaginación. No contextualiza la perspectiva, es decir, cómo era vivir en dictadura y cómo es vivir en Democracia (lo que genera una confusión temporal), y tampoco vincula el tema a la empatía histórica.

Un ejemplo para el nivel intermedio de perspectiva histórica es el relato de Antonio (A21_Zona Sur 2), quien explica el tema de la Cuestión Social en Chile a principios del siglo XX y para ello considera la perspectiva histórica de los obreros. Antonio explica que:

Para abordar este tema (...) es importante explicar los principales idearios que adoptaron los obreros afectados por la cuestión social. Para esto se utilizarán las fuentes primarias de Marx, Bakunin y el Papa León XIII (...) Luego se hará una síntesis del proceso abordado, permitiendo que los [y las] estudiantes dimensionen los dos extremos de una política cerrada en sus intereses y un nuevo sujeto que surge (el proletariado).

Antonio considera la perspectiva histórica de obreros o proletarios para explicar el proceso de la Cuestión Social en Chile. También, recurre al uso de fuentes, para que sus estudiantes puedan entender la perspectiva histórica.

Un ejemplo para el nivel avanzado de perspectiva histórica se expone el relato de Isabel (A37_Zona Centro 2). Ella explica los cambios ocurridos en la primera mitad del siglo XX en Chile y plantea la siguiente actividad:

Para que mis estudiantes entiendan la primera mitad del siglo XX, entregaré fichas con fuentes primarias y secundarias. Además de aquellas fichas, se les entregarán cartas con desafíos de actores sociales del período. Con ambos elementos claros (cartas de actores

⁴⁶ Antes habíamos mencionado su ejemplo para explicar el pasado-futuro en las narrativas.

sociales y fuente histórica), los alumnos deberán personificarse en el momento histórico y actor que les tocó, respondiendo de forma oral a una serie de preguntas cotidianas que serán realizadas por la docente. A cada estudiante se le harán un total de tres preguntas. Siendo evaluado de acuerdo a su capacidad de posicionarse en el momento histórico que le tocó.

Isabel incluye la perspectiva histórica en un nivel avanzado porque incorpora las perspectivas desde diferentes actores sociales de principios del siglo XX (aunque no las identifica explícitamente). También vincula la actividad al uso de fuentes y lo contextualiza históricamente cuando solicita a sus estudiantes “posicionarse en el momento histórico que le tocó”.

Ejemplos en los cuestionarios

Los resultados de la pregunta N° 4 del cuestionario nos indican que un 23,3% (14) de las y los estudiantes de formación inicial incluyen perspectivas históricas, cuando describen cómo utilizarían dos fuentes sobre la Ocupación de la Araucanía en sus clases. La mayoría de ellos y ellas en nivel intermedio y sólo una estudiante en nivel avanzado. Las perspectivas que incorporan corresponden a chilenos, mapuches, autores de las fuentes (religiosos y conservadores). Un ejemplo para el nivel intermedio lo proporciona Olga (A87_Zona Centro 3), quien considera la perspectiva de los autores de ambas fuentes y explica:

Haría que los [y las] estudiantes compararan las visiones que tiene el religioso Pedro José Muños y la visión que sostiene el grupo de intelectuales conservadores elitistas y burgueses. Luego solicitaría a los estudiantes encontrar diferencias y similitudes entre ambas visiones y, desde ahí, que los estudiantes puedan criticar su opinión [de los autores de la fuentes] sobre el papel jugado por estos sujetos históricos en el proceso de ocupación de la Araucanía.

Olga advierte que los autores de ambas fuentes están exponiendo la perspectiva histórica de ciertos sectores sociales de la época (religiosos y conservadores), en consecuencia, promueve que sus estudiantes las identifiquen y comparen. El único ejemplo para el nivel avanzado lo proporciona Pamela (A88_Zona Centro 3), a través de la siguiente idea:

Con mis estudiantes yo utilizaría estas y otras fuentes (que entreguen la visión de los Araucanos) y haría que realizaran una síntesis del pensamiento y lucha que debieron enfrentar los Araucanos. En cómo se habían sentido ellos, qué habrían hecho, cómo actuaron, por qué lo hicieron (si es que actuaron), entre otros, y finalmente haría relacionar tales sucesos con la actualidad, si es que hay algún cambio, alguna continuidad.

Pamela considera las perspectivas de los Araucanos (mapuches) y las vincula con el uso de fuentes, la empatía y desarrolla el pensamiento contextualizado.

En las narrativas advertimos que un bajo porcentaje de estudiantes eran capaces de desarrollar la contextualización y la empatía histórica, sólo un 11,6% (8) de ellos y ellas (en ambos indicadores). En consecuencia, incluimos la pregunta N° 6 del cuestionario: elige un actor social o protagonista de los que hayas identificado y explica en qué se diferencia, y en qué se asemeja en cuanto a creencias, valores y motivaciones actuales (para las y los chilenos en 2018). El desafío de esta pregunta era que elijan un actor o protagonista social y sean capaces de describir sus creencias, valores y/o motivaciones en el período en el que se sitúan las fuentes (segunda mitad del siglo XX) y en la actualidad. Utilizando las nociones temporales antes y después, cambio y continuidad. Para facilitar sus respuestas incluimos la tabla 44.

Tabla 44.

Pregunta N°6 del Cuestionario

Actor Social	¿En qué se diferencia con creencias, valores y motivaciones actuales?	¿En qué se asemeja con creencias, valores y motivaciones actuales?

Las respuestas a la pregunta N°6 nos permite identificar que un 25% (15) de las y los estudiantes logran establecer diferencias y semejanzas, utilizando las nociones temporales antes y después, cambio y continuidad. Esto significa que son capaces de desarrollar un pensamiento contextualizado. Mientras que un 75% (45) de ellas y ellos no logra desarrollar el pensamiento contextualizado. Ningún(a) estudiante en su respuesta incluye elementos que se puedan vincular a la empatía, es decir, creencias, valores o motivaciones de los o las protagonistas o actores sociales.

Néstor (A86_Zona Centro 3) logra establecer diferencias entre el mapuche como actor social en el siglo XIX y en el siglo XXI. Él señala en su respuesta:

La imagen de los mapuches en el siglo XIX que se proyecta en el texto es de un héroe, por un lado, y de un bárbaro, por otro. En cambio hoy al mapuche desde el Estado se le asigna otra imagen: la de terrorista.

Un elemento de continuidad respecto a este actor social es el valor de gran apego a la tierra y una simbiosis con la naturaleza.

Néstor elabora su respuesta utilizando las nociones temporales de antes y después, cambio y continuidad, lo que le permite desarrollar un pensamiento contextualizado. Un ejemplo contrario al de Néstor, en el que no se desarrolla el pensamiento contextualizado, corresponde a la respuesta que nos proporciona Fermín (A76_Zona Centro 3). Él selecciona como actor social a los “empresarios” y argumenta:

En realidad no hay mucha diferencia en la medida que siempre los empresarios buscan el beneficio económico, pero ya no se trata de una ganancia territorial, sino de maximizar lo que se tiene. Los empresarios del siglo XIX y del siglo XXI se asemejan en muchos elementos, ya que siempre buscan el beneficio sin importar el costo o consecuencia en donde intencionen, ejemplo claro son las centrales hidroeléctricas

Fermín no logra desarrollar un pensamiento contextualizado porque selecciona un actor social que sólo es pertinente para analizar el conflicto entre el Estado y los Mapuches en el siglo XXI, ya que los empresarios no son actores sociales en el siglo XIX en Chile. Sí lo son los terratenientes. Fermín, además, no logra identificar elementos de cambios y cuando señala aspectos de continuidad lo hace sólo considerando elementos del presente, “las centrales hidroeléctricas”.

CAPÍTULO X

DIMENSIÓN COGNITIVA Y SOCIAL DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO EN LAS NARRATIVAS Y LOS CUESTIONARIOS DE ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

En este capítulo se exponen los resultados obtenidos del análisis de narrativas y cuestionarios en relación a la dimensión cognitiva y social del Pensamiento Histórico. En cuanto a la dimensión cognitiva se exponen los resultados sobre las causas y las consecuencias, además se incluyen las conclusiones finales sobre los cuatro procedimientos propios de la historia que componen la dimensión cognitiva. En cuanto a la dimensión social se exponen los resultados del juicio ético, de los valores morales y las conclusiones finales sobre la dimensión social.

1. Dimensión Cognitiva: Causas y Consecuencia en Narrativas/Cuestionarios

Para analizar las causas y las consecuencias en las narrativas y cuestionarios consideraremos los indicadores que se exponen en tabla 45.

Tabla 45.

Indicadores Dimensión Cognitiva: Causas y Consecuencias

Indicadores: Causas y Consecuencias	Narrativas	Cuestionarios
Indicador N°1_DC_CyC: Incluye en su explicación histórica causas y consecuencias (Seixas, 2006 y Seixas y Morton, 2013).	Causas y Consecuencias 40,6% (28)	Causas y Consecuencias 75% (45)
Indicador N°2_DC_CyC: Analiza los hechos o procesos históricos dando cuenta de la multicausalidad y la jerarquía causal (Seixas, 2006; Hassani, 2005; Seixas y Morton, 2013)	Multicausalidad 13% (9)	Multicausalidad 58% (35)
	Jerarquía 1,4% (1)	Jerarquía 6,7% (4)
Indicador N°3_DC_CyC: Establece relaciones entre las diferentes causas que explican un hecho o proceso histórico (Carr, 1978; Seixas y Morton, 2013; Domínguez, 2015).	8,7% (6)	11,7% (7)
Indicador N°4_DC_CyC: Analiza los hechos o procesos históricos dando cuenta de las múltiples consecuencias y la jerarquía de consecuencias (Le Goff, 1992; Seixas, 2006; Seixas y Morton, 2013)	Múltiples consecuencias 26,1% (18)	Múltiples consecuencias 41,7% (25)
	Jerarquía 0% (0)	Jerarquía 0% (0)
Indicador N°5_DC_CyC: Establece relaciones causa, consecuencia, cambio y/o continuidad (Lautier, 1994; Torres, 2011b; Stearns, 200; Duquette, 2011; Seixas y Morton, 2013)	36% (25%)	22% (13)

Promedio de los Indicadores de la Dimensión	25%	36,55%
--	------------	---------------

Para el caso de las narrativas analizamos los relatos que nos reportan las y los estudiantes de formación inicial e identificamos la presencia o ausencia de los indicadores de las causas y las consecuencias. Para el caso de los cuestionarios analizamos la pregunta N°8, donde se solicita a las y los estudiantes de formación inicial que: elijan un tema de historia y elaboren una explicación donde incorporen causas, consecuencias, cambio y continuidad. El análisis de las causas y de las consecuencias se expondrá por indicadores y considerando los resultados obtenidos tanto de las narrativas como de los cuestionarios.

1.1. Indicador N°1: Causas y Consecuencias, en narrativas y en cuestionarios

En el indicador N°1 se expone: incluye en su explicación histórica causas y consecuencias (Seixas, 2006 y Seixas y Morton, 2013). Tanto en narrativas como en cuestionarios las causas y las consecuencias se incluyen de diferentes formas. Estas formas se exponen en la tabla 46.

Tabla 46.

Causas y Consecuencias, en Narrativas y Cuestionarios

Causas y/o Consecuencias	Presencia en Narrativas	Presencia en Cuestionarios
Incorpora sólo causas	11,6% (8)	15% (9)
Incorpora sólo consecuencias	18,8% (13)	8,3% (5)
Incorpora causas y consecuencias	40,6% (28)	75% (45)

La información que se expone en la Tabla nos permite afirmar que en las narrativas hay estudiantes de FI que consideran en su relato la incorporación de causas y consecuencias y que cuando se les solicita expresamente, a través de la pregunta N°8 del cuestionario, que incorporen causas y consecuencias la mayoría de ellas y ellas las logran incorporar.

Las formas como las y los estudiantes de FI incluyen en narrativas y en cuestionarios las causas y las consecuencias nos permiten hacer dos clasificaciones. La primera clasificación es que las incluyen explícita o implícitamente (como se expone en la tabla 47), y la segunda clasificación es que las incluyen explicando causas y consecuencias o listando causas y consecuencias (como se expone en la tabla 47).

Tabla 47.*Cómo se incorporan Causas y Consecuencias, en Narrativas y Cuestionarios*

Categoría	Descripción	Narrativas	Cuestionarios
Incluye causas y/o consecuencias explícitamente	Las y los estudiantes incorporan declarativamente en sus relatos, explicaciones que contienen causas y/o consecuencias. En la mayoría de los relatos en los que se declara la incorporación de causas y consecuencias se desarrolla paralelamente la multicausalidad.	Causas 29% (20) Consecuencias 35% (28)	Causas 90% (54) Consecuencias 83%(50)
Incluye causas y/o consecuencias implícitamente	Las y los estudiantes incluyen en sus relatos, explicaciones que contienen causas y/o consecuencias pero no aclaran (en el relato) que lo que están explicando corresponde a este procedimiento propio de la historia. En la mayoría de los relatos en los que se incorporan implícitamente las causas y las consecuencias no se desarrolla la multicausalidad.	Causas 21, 7% (15) Consecuencias 25% (17)	Causas 0% (0) Consecuencias 0% (0)

En el caso de las narrativas una dificultad de incorporar causas y consecuencias es que se hace de forma implícita (en algunos casos). Esto constituye una dificultad puesto que, en los relatos en los que se advierte esta categoría, los y las estudiantes no logran desarrollar la multicausalidad.

La forma cómo las y los estudiantes incorporan las causas y las consecuencias en sus relatos y respuestas a la pregunta N°8 del cuestionario, también nos han permitido identificar otras dos categorías al respecto. Estas categorías son: explicación de causas y consecuencia y listado de causas y consecuencias. Ambas categorías se exponen y describen en la tabla 48.

Tabla 48.*Cómo se incorporan Causas y Consecuencias, en Narrativas y Cuestionarios*

Categoría	Descripción	Presencia en Narrativas	Presencia en Cuestionarios
Explicación de causas y consecuencias	Las y los estudiantes de formación inicial incorporan y explican diferentes causas y/o consecuencias cuando enseñan un hecho o proceso histórico. Desarrollan la multicausalidad y son capaces de establecer diferentes relaciones entre las causas, las consecuencias, el cambio y la continuidad. Esta categoría permite desarrollar la comprensión y de análisis de hechos y procesos históricos.	14,4% (10)	54% (32)
Listado de causas y consecuencias	Las y los estudiantes de formación inicial identifican y nombran una o más causas y/o consecuencias de un hecho o proceso. Desarrollan la multicausalidad, pero no son capaces de establecer diferentes relaciones entre las causas, las consecuencias, el cambio y la continuidad. Esta categoría se vincula al desarrollo de una enseñanza factual de la historia.	26,2% (18)	21%(13)

La información que nos reporta la tabla 48 nos permite afirmar que otra dificultad en la incorporación de causas y consecuencias (en narrativas y cuestionarios), es que algunos y algunas estudiantes de formación inicial consideran sólo un listado de causas y consecuencias, y no son capaces de brindar una explicación histórica que incluya diferentes relaciones entre las causas, las consecuencias, el cambio y la continuidad.

Ejemplos en las narrativas

Carolina (A8_Zona Sur 1) explica el proceso de Ocupación de la Araucanía en Chile, en su esta explicación señala:

(...) comenzaría narrando los momentos anteriores a la Ocupación de la Araucanía. Desde la llegada de la hueste española hasta la muerte del gobernador Oñez de Loyola en 1598. Posteriormente haría una línea de tiempo, en donde estarían los principales hitos del período (1598-1601-1608). Hasta llegar al proceso de Ocupación de la Araucanía.

Carolina incorpora sólo causas en su relato y lo hace de manera implícita. Inferimos que explica el proceso previo a la ocupación de la Araucanía para que sus

estudiantes comprendan cuáles fueron sus causas, sin embargo, en ningún momento las explicita.

Joaquín (A4_Zona Sur 1) relata, al igual que Carolina, la Ocupación de la Araucanía. Él incorpora las causas y las consecuencias explícitamente y de la siguiente forma:

Darí­a inicio a la contextualización sobre la Ocupación de la Araucanía, explicando sus causas y partiendo de la necesidad que presentó el Estado chileno de delimitar sus fronteras y mejorar su mercado interno, especialmente en la segunda mitad del siglo XIX. Estas necesidades, también darán paso a la ocupación del norte minero, en donde la producción de salitre es una de las bases de la economía nacional y finalmente permitiría el sustento económico para llevar a cabo la ocupación de la Araucanía (...) Luego darí­a paso al proceso en sí, lo que significó y sus consecuencias. Es de mucha más importancia comprender el ¿Por qué y para qué? Les hablarí­a de la necesidad mejorar la economía, de la expansión del ferrocarril y el efecto que tuvo este en el desarrollo regional. Es importante mencionarles el progresivo avance mediante la fundación de fuertes y ciudades. Finalmente les hablarí­a del costo que tuvo esto para el pueblo mapuche, la masacre, la usurpación y el desconocimiento histórico de sus necesidades, privilegiando las del Estado, los colonos, los habitantes chilenos de la época.

Joaquín desarrolla la categoría explicación de causas y de consecuencias y además lo hace de manera explícita. Él señala, que las causas de la Ocupación de la Araucanía son: la necesidad que presentó el Estado chileno (a fines del siglo XIX) de delimitar sus fronteras y mejorar su mercado interno, además del sustento económico y la estabilidad política que proporcionó la incorporación del norte minero. Joaquín, también, relaciona dos procesos simultáneos la Ocupación de la Araucanía y la ocupación del norte minero. Además explica las múltiples consecuencias del proceso de Ocupación.

Carolina y Joaquín explican un mismo proceso, sin embargo, Carolina lo hace de forma muy limitada. Ella sólo es capaz de incorporar causas y además lo hace bajo la categoría de listado de causas y consecuencias. Joaquín, por el contrario nos proporciona una explicación de causas y consecuencias mucho más elaborada y consistente en la que logra incluir la multicausalidad, la relación entre causas, las múltiples consecuencias, las relaciones causa-consecuencia y la simultaneidad.

Ejemplos en los cuestionarios

En su respuesta a la pregunta Nº 8 del cuestionario Danilo (A74_Zona Centro 3) aborda las causas y las consecuencias de la Guerra Fría. Él expone:

Causas: término de la segunda guerra mundial, repartición del mundo en dos bloques capitalista y comunista, diferencias ideológicas, económicas y sociales, carrera por la hegemonía mundial.

Consecuencias: Golpes de Estado en Latinoamérica, la guerra en Corea y en Vietnam, la construcción del muro de Berlín, y la separación y la polarización del mundo.

Danilo responde a la pregunta N°8 del cuestionario incorporando las causas y las consecuencias a través de un listado. Danilo no desarrolla una explicación histórica, ni establece relaciones que involucren las causas, las consecuencias, el cambio o la continuidad.

Un ejemplo diferente al de Danilo, en el que se incorporan las causas y las consecuencias a través de una explicación es el que proporciona Sandra (A93_Zona Centro 3). Ella explica las causas y las consecuencias de la instauración del sistema feudal:

El Feudalismo se instala en Europa debido a la reciente caída del imperio romano, esto provoca que las personas comienzan a migrar al campo en búsqueda de seguridad donde se genera una dependencia con el dueño de estas tierras, esta es la iniciación de este sistema político y económico que en años posteriores, que transformará en un sistema complejo, trajo como consecuencia cambio en el sistema económico que paso de ser monetario a trueque, una reciprocidad de todos los estamentos, fue un proceso largo y no paso lo mismo a lo largo de toda Europa.

Sandra incorpora explícitamente las causas y las consecuencias y lo hace a través de una explicación en la que desarrolla, además, la multicausalidad, la relación entre causas, y la vinculación causa-consecuencia.

1.2. Indicador N°2 Causas y Consecuencias, en narrativas y en cuestionarios

En el indicador N°2 se expone: Analiza los hechos o procesos históricos dando cuenta de la multicausalidad y la jerarquía causal (Seixas, 2006; Hassani, 2005; Seixas y Morton, 2013). Para el caso de las narrativas sólo un 13% (9) de las y los estudiantes incorpora la multicausalidad. Hemos considerado que se incorpora la multicausalidad si las y los estudiantes nombran y/o explican al menos dos causas. Aquellos y aquellas que consideran la multicausalidad para el caso de las narrativas incluyen en promedio 3,5 causas. Además cabe señalar que existe una correlación directa entre la declaración explícita de las causas en el relato y desarrollo de la multicausalidad.

En las narrativas sólo hemos podido identificar un estudiante (1,4%) que logra incorporar la multicausalidad y además la jerarquía causal. En el caso de los

cuestionarios las y los estudiantes incorporan con mayor frecuencia la multicausalidad. Un 58% (35) de ellas y ellos realiza este procedimiento e incorpora en promedio 2,8 causas. En los cuestionarios un 6,7% (4) de las y los estudiantes de FI incorporan la jerarquía causal. El porcentaje es superior a las narrativas, pero aún sigue siendo una cantidad muy descendida.

Ejemplos en las narrativas

En las narrativas un 13% (9) del estudiantado incorporan la multicausalidad. Los y las demás estudiantes no consideran las causas o cuando las consideran lo hacen de forma unicausal. Sólo un estudiante considera la multicausalidad y la jerarquía causal, no obstante, ambos elementos los incorpora superficialmente. Patricio (A43_Zona Centro 2). Él explica el proceso de Guerra Fría e incorpora la multicausalidad y la jerarquía causal de la siguiente forma:

Se señalarán dos de los principales factores que llevaron al término de la Guerra Fría y al derrumbe de los socialismos reales. Factores como la influencia de EEUU, sobre el continente americano y el triunfo del neoliberalismo a partir del caso chileno. Además de señalar algunas de sus principales consecuencias en lo político, económico y social.

Patricio incorpora explícitamente las causas y las consecuencias que provocan el fin de la Guerra Fría. Él sólo hace un listado de causas y consecuencias, a pesar de esto, logra desarrollar la multicausalidad y la jerarquía causal. Desarrolla la multicausalidad porque nombra dos causas que incidieron en la culminación de la Guerra Fría, refiriéndose a “la influencia de EEUU, sobre el continente americano y el triunfo del neoliberalismo a partir del caso chileno”. Y desarrolla la jerarquía causal porque expone “se señalarán dos de los principales factores que llevaron al término de la Guerra Fría”. La forma en que Patricio incorpora la multicausalidad y la jerarquía causal es superficial pero es el único ejemplo que hemos hallado en las narrativas.

Ejemplos en los cuestionarios

Para el caso de los cuestionarios, las y los estudiantes que consideran la multicausalidad y la jerarquía causal. Ambos elementos aumentan, levemente, en comparación con los resultados de las narrativas. En este caso un 6,7% (4) de las y los futuros docentes incorporan la multicausalidad y la jerarquía causal.

Un ejemplo de lo expuesto anteriormente lo proporciona Domingo (A110_Zona Centro 1), a través de su explicación sobre las causas que provocaron la Primera Guerra mundial:

Para entender el desarrollo de este proceso, hay que tener en cuenta la existencia de múltiples condiciones que culminarían para dar paso al conflicto. Causas mediatas e inmediatas o desencadenantes. Dentro de las causas mediatas por ejemplo, encontramos el nacimiento de los nacionalismos, la existencia de una política de alianzas secretas, el armamentismo de las naciones europeas, el imperialismo tendiente a conquistar estos espacios geográficos y los mercados. En caso de lo inmediato o desencadenante, está el asesinato del archiduque Francisco Fernando.

Domingo, incorpora la causalidad en la categoría listado de causas y consecuencias, pero a pesar de esto logra desarrollar la multicausalidad y la jerarquía causal. Domingo incorpora la jerarquía causal cuando advierte y ejemplifica que existen “causas mediatas e inmediatas o desencadenantes” y lo ejemplifica señalando que la causa desencadenante es “el asesinato del archiduque Francisco Fernando”.

1.3. Indicador N°3 Causas y Consecuencias, en narrativas y en cuestionarios

En el indicador N°3 se expone: establece relaciones entre las diferentes causas que explican un hecho o proceso histórico (Carr, 1978; Seixas y Morton, 2013; Domínguez, 2015). Para que las y los estudiantes puedan desarrollar el indicador N°3 han de haber incorporado la multicausalidad. Sin embargo, no todos los y las estudiantes que incorporan la multicausalidad establecen relaciones entre las diferentes causas que incluyen en sus narrativas o respuestas a la pregunta N°8 del cuestionario.

Recordemos que en las narrativas un 13% (9) de ellos y ellas incorpora la multicausalidad. De ellos y ellas sólo un 8,7% (6) establece relaciones entre las diferentes causas. El restante 4,3% (3) se limita a nombrar las causas de un hecho o proceso histórico. En los cuestionarios un 58% (35) de las y los estudiantes incorpora la multicausalidad, de ellos y ellas un 11,7% (7) establece relaciones entre las causas.

Ejemplos en las narrativas

Un ejemplo de la relación causal lo proporciona Andrés (A40_Zona Centro 2). Él explica las causas del Golpe de Estado en Chile y en su explicación señala:

En el inicio de la clase de síntesis [para explicar el Golpe de Estado de 1973 en Chile] tendría presente realizar la revisión del desarrollo político, social, económico de Chile, desde el inicio del Gobierno del Presidente Salvador Allende poniendo hincapié en los factores que buscaban intervenir en su elección y el desarrollo de su mandato (intervención estadounidense). Desde ahí tomar la arista de la economía, dejando claro

la importancia que esta tuvo, debido a que por medio de acciones intervencionistas como la paralización de las funciones del gremio de camioneros, el llamado al cierre de los almacenes de abastecimientos, la conformación de un mercado negro y el bloqueo económico de EEUU a Chile. Estos factores provocaron repercusiones intensas dentro de la sociedad, fomentando la polarización en dos bloques que venían conformándose de los gobiernos anteriores.

Andrés incorpora la multicausalidad y además establece la relación entre las causas cuando vincula la intervención económica de EEUU y “el cierre de los almacenes de abastecimientos, la conformación de un mercado negro y el bloqueo económico”, argumenta las relaciones causales cuando señala que “Estos factores provocaron repercusiones intensas dentro de la sociedad, fomentando la polarización en dos bloques que venían conformándose de los gobiernos anteriores”.

Ejemplos en los cuestionarios

Un ejemplo de relación causal lo proporciona Bruno (A72_Zona Centro 3). Él explica las causas de la Revolución Francesa y en su explicación señala:

La Revolución Francesa se debe a múltiples causas, donde podemos mencionar como causas políticas la asignación de votos por estamentos el clero, la nobleza y la plebe [burguesía y campesinado] (...) porque la plebe [burguesía y campesinado] no tenía la misma representatividad en la asamblea nacional que el clero y la nobleza, a pesar de que en cantidad de personas eran el estamento mayoritario. Otra causa es el déficit fiscal producto de la guerra que había sostenido Francia con Inglaterra. Pero para agudizar más la situación, Francia está un aumento demográfico, por lo que, necesitan más alimentos porque tienen más bocas que alimentar, pero el clima no favorecía las cosechas, debido a un crudo invierno que afectó las plantaciones. Como consecuencia de estas situaciones, la plebe [burguesía y campesinado] se juntará y harán revueltas, que van a desembocar en la Revolución Francesa.

Bruno en su explicación incluye una relación en cadena de las múltiples causas que van a desembocar en la Revolución Francesa. Por ejemplo la relación entre la asignación de votos por estamentos y la representatividad de la burguesía y el campesinado en la asamblea nacional. También se establecen relaciones entre el déficit fiscal y la Guerra de Francia con Inglaterra.

1.4. Indicador N°4 Causas y Consecuencias, en narrativas y en cuestionarios

En el indicador N°4 se expone: analiza los hechos o procesos históricos dando cuenta de las múltiples consecuencias y la jerarquía de consecuencias (Le Goff, 1992; Seixas, 2006; Seixas y Morton, 2013). En las narrativas un 26% (18) de estudiantes de FI incorpora más de una consecuencia en sus explicaciones históricas. Ellas y ellos incluyen en sus relatos un promedio de 2,6 consecuencias.

En las explicaciones sobre la enseñanza de la historia que se exponen en las narrativas no está presente en ningún caso una cierta jerarquía consecucional. Para el caso de los cuestionarios un 41,7 %(25) de estudiantes de FI incluyen múltiples consecuencias. En promedio incorporan en sus relatos 3 consecuencias. En los cuestionarios, al igual que en las narrativas, ningún y ninguna estudiante incorpora la jerarquía consecucional.

Ejemplos en las narrativas

En el caso de las narrativas las y los estudiantes incorporan múltiples consecuencias, pero en ninguna explicación es posible observar la jerarquía consecucional. Alba (A64_Zona Centro 4) es una de las estudiantes que incorpora las múltiples consecuencias a través de su explicación de la Guerra Fría donde señala:

En el desarrollo de la clase se explicará el mundo bipolar y sus consecuencias (...) como: el enfrentamiento entre las corrientes ideológicas preponderantes que van a generar la división para tener adherentes, estas tensiones y mecanismos llegarán a América latina, apoderándose del ideario local (...) formando el camino para las futuras dictaduras que se darán a lo largo de América latina.

Alba identifica las consecuencias de la polarización ideológica del período de Guerra Fría. Señalando el enfrentamiento ideológico, las tensiones políticas en América Latina y la concurrencia de dictaduras militares. Ella no sólo identifica estas consecuencias sino que las relaciona y además establece un vínculos entre las consecuencias y las causas al señalar que la polarización ideológica en América Latina va a permitir la concurrencia de dictaduras militares.

Ejemplos en los cuestionarios

Pamela (A88_Zona Centro 3), explica la Ocupación de la Araucanía en Chile. Ella considera en su explicación múltiples consecuencias, exponiendo que:

Las consecuencias de este conflicto, es que hay un gran número de muertes, tanto españoles como de araucanos, también se genera un sincretismo cultural, haciendo que los [y las] mapuches pierdan su cultura como tal. Y claramente que se ocupen de ciertos territorios que eran de un pueblo mapuche.

Pamela en su explicación incorpora múltiples consecuencias y explica parcialmente una de estas consecuencias la que hace referencia al “sincretismo cultural”. No obstante, ella no desarrolla relaciones entre las consecuencias y tampoco con las causas del proceso.

1.5. Indicador N°5: Causas y Consecuencias, en narrativas y en cuestionarios

En el indicador N°5 se expone: establece relaciones causa, consecuencia, cambio y/o continuidad (Lautier, 1994; Torres, 2011b; Stearns, 2004; Duquette, 2011; Seixas y Morton, 2013). Tanto en narrativas cómo en cuestionarios es posible identificar diferentes relaciones entre las causas, las consecuencias, el cambio y la continuidad. Los resultados se exponen en la tabla 48.

Tabla 49.

Causas, Consecuencias, Cambio y Continuidad

Relaciones	Presencia en Narrativas	Presencia en Cuestionarios
Causas y Consecuencias	15,9% (11)	8,3% (5)
Consecuencias y Cambio	8,7% (6)	6,7% (4)
Consecuencias, Cambio y Continuidad	5,8% (4)	1,7% (1)
Causas y Continuidad	1,4% (1)	3,3% (2)
Consecuencias y Continuidad	4,3% (4)	1,7% (1)

Los resultados que se exponen en la tabla 49, nos permiten afirmar que sólo un 36% (25%) de las y los estudiantes incluyen en las narrativas relaciones entre las causas, las consecuencias, el cambio y/o la continuidad. El porcentaje de estas relaciones disminuye a un 22% (13) en las respuestas a la pregunta N°8 de cuestionario. Lo que llama la atención de esta información es que en esta pregunta se solicita explícitamente que elaboren una explicación que incluya estos elementos y la mayoría de las y los estudiantes los incluyen, pero no logran establecer relaciones entre ellos. La relación que más se desarrolla es la de causas y consecuencias. Las relaciones que menos se desarrollan son las de causas y continuidad o consecuencias y continuidad.

Ejemplos en las narrativas

Evelyn (A28_Zona Centro 2) explica el proceso de Guerra Fría. En el desarrollo de su explicación incluye las causas y las consecuencias de la Guerra Fría, posteriormente considera las consecuencias y las vincula al cambio y a la continuidad. Evelyn explica:

El período de la guerra fría se genera a causa de una tensión permanente entre EEUU y la URSS esta tensión se provoca posterior a la segunda guerra mundial, cuando ambas potencias pasaron a ser líderes económicos pero con proyectos hegemónicos opuestos

(...) La competencia de estos bloques generó una división del mundo (...) que se mantuvo durante varios años. A modo de síntesis la idea de esta unidad es que mis estudiantes puedan comprender cuáles son las transformaciones que nos deja este proceso y cuál es el impacto que género a nivel mundial. En este contexto les entregaré la siguiente pregunta ¿Qué elementos de la Guerra Fría aún están presentes en el mundo?

Evelyn considera que las causas de la Guerra Fría fueron: las consecuencias de la segunda Guerra Mundial y las diferencias de los proyectos políticos de EEUU y la URSS. Estableciendo una primera relación entre causas y consecuencias. Posteriormente, ella establece una segunda relación entre consecuencia, cambio y continuidad, esto lo hace, cuando explica que una consecuencia y un cambio de la Guerra Fría es la división del mundo en dos bloques y posteriormente pregunta “¿qué elementos de la Guerra Fría aún están presentes en el mundo?”.

Ejemplos en los cuestionarios

Irma (A78_Zona Centro 3), nos explica la Independencia de Chile y a través en su respuesta incluye diferentes relaciones entre las causas, las consecuencias, el cambio y/o la continuidad. Ella expone en su respuesta:

Comenzaría la clase preguntando a mis estudiantes ¿por qué creen que se produjo, la Independencia?, para luego indicar las causas, internas (económicas, políticas y sociales) como las externas (Europa y EEUU), las principales. Luego procedería a mostrar imágenes de las consecuencias políticas (constitución, sistema de gobierno), sociales (elite dominante), económica (apertura del comercio) y poder identificar a través de las mismas imágenes aquellos elementos que han cambiado y los que no han cambiado. Finalmente, se realizaría una actividad de síntesis donde mis estudiantes puedan identificar los cambios que se producen de forma inmediata.

Irma reconoce que la independencia de Chile se provoca por múltiples causas, sin embargo no las explica en su respuesta. Después, también reconoce que este proceso originó diferentes consecuencias y las clasifica en distintos ámbitos. La relación que ella establece es consecuencia-cambio.

2. Conclusiones generales sobre la Dimensión Cognitiva en narrativas y cuestionarios.

Relativo a la temporalidad y el cambio, el primer componente de la Dimensión Cognitiva, concluimos que:

La forma como los y las docentes de formación inicial piensan, a través de las narrativas, la enseñanza de la historia es pasadista, ya que predomina esta categoría

temporal. Un 39% (27) de ellas y ellos sólo considera el pasado en su explicación. Sin embargo, cuando se les propone una pregunta y un tema explícito que contenga la vinculación pasado-presente o presente-pasado, ellos y ellas son capaces de reconocer el vínculo, así lo confirman los resultados de la pregunta N° 5 del cuestionario. Un 93% (56) de las y los estudiantes de formación inicial reconoce que el proceso de Ocupación de la Araucanía (1883-1891) en Chile tiene relación con el actual conflicto entre el Estado y los y las mapuches en la Araucanía. Aunque llama la atención que un 61% (37) de ellas y ellos incorpora el presente en un nivel básico.

La mayoría de las y los estudiantes de formación inicial, no considera el futuro cuando explican la historia. En las narrativas sólo lo incorporan un 17% (11) de ellas y ellos, mientras que en los cuestionarios no es visible.

Las y los estudiantes de formación inicial piensan la enseñanza de la Historia a través de una conformación lineal del tiempo histórico y sólo algunos o algunas incorporan la simultaneidad. Esta característica es corroborada por los resultados obtenidos de las narrativas en que un 74% (15) de las y los estudiantes relata linealmente el hecho o proceso histórico y por los resultados de la pregunta N°8 del cuestionario donde el 100% de las explicaciones son lineales.

Respecto al cambio y a la continuidad es posible afirmar que las y los docentes de formación inicial los incluyen en sus explicaciones históricas, pero con limitaciones. Estas limitaciones se traducen en que algunos(as) de ellos(as) no consideran el cambio o la continuidad, a pesar de que se solicite una explicación en la que incluyan estos conceptos. Así lo demuestran los resultados de la pregunta N°8 del cuestionario, en que un 17% (10) de las y los estudiantes de formación inicial no logran incluir el cambio y la continuidad en sus explicaciones. Otra limitante, en narrativas (41%) y en cuestionarios (53%), es que los y las estudiantes incluyen el cambio o la continuidad, pero tienen dificultades para considerar ambos elementos y establecer relaciones entre ellos.

Respecto al cambio y la continuidad, también es posible concluir que sólo el cambio alcanza un status avanzado (en narrativas). Respecto a los indicadores que componen la temporalidad y el cambio hemos analizado las correlaciones (Ver Anexo.....). Estas indican que hay dos elementos de la temporalidad y el cambio que se articulan con otros elementos. El primero de ellos es el presente, los y las estudiantes

que consideran el presente logran incluir además la continuidad o el cambio. El segundo elemento es el cambio que se relaciona con la continuidad y con la simultaneidad.

Conclusiones respecto a la significancia histórica, el segundo componente de la Dimensión Cognitiva:

En primer lugar, las y los estudiantes de formación inicial comprenden lo qué es la Significancia Histórica y además un 42% de ellos y ellas incorpora una visión crítica sobre el curriculum, así lo demuestran los resultados de la pregunta N°2 del cuestionario.

En segundo término, las y los estudiantes comprenden lo qué es la significancia histórica y para el caso de las narrativas y las respuestas a la pregunta N°1 del cuestionario, la mayoría de ellos y ellas, son capaces de alcanzar el nivel intermedio y avanzado de significancia histórica. En consecuencia muy pocos y pocas se sitúan en el nivel inicial de significancia histórica (a excepción de lo que ocurre con la significancia del Salitre).

No obstante a lo anterior, cuando analizamos los indicadores por separado es posible observar que: i) en las narrativas y en las respuestas sobre la significancia del salitre los y las estudiantes no relacionan la significancia histórica con la cantidad de personas a las que afectó el hecho o proceso; ii) en narrativas y en ambos resultados del cuestionario (especialmente en la significancia de la Lana de Alpaca) existen dificultades para reconocer los cambios que se desarrollan en función del hecho o proceso histórico; iii) en las respuestas de la significancia de la Lana de Alpaca los y las estudiantes en su mayoría la vinculan sólo ámbito cultural sin establecer relaciones con los ámbitos político, económico y/o social y; iv) en las respuestas de los cuestionarios los y las estudiantes tienen dificultades para relacionar el hecho o proceso con el presente.

En las narrativas hay mayor presencia de los indicadores de significancia histórica, se han calculado las correlaciones (ver anexo XXVII) y existen correlaciones significativas entre las personas a las que afectó y el presente, y entre la comprensión del cambio y el presente. En consecuencia incorporar el presente en explicaciones históricas permite un mayor desarrollo de la significancia histórica.

En las respuestas a la pregunta de profundización del cuestionario los indicadores de significancia histórica son menores. El descenso en cuanto al logro de los indicadores en las repuestas del cuestionario es más evidente, cuándo las y los estudiantes han de reconocer la significancia de la Lana de Alpaca, que cuando han de reconocer la significancia del Salitre.

Conclusiones respecto a la perspectiva histórica, el tercer componente de la Dimensión Cognitiva:

Las y los estudiantes presentan dificultades para incluir la perspectiva histórica en las narrativas y para desarrollar algunos de sus indicadores en las preguntas de profundización del cuestionario. Esto se respalda en que, sólo un 17,4% (12) de ellos y ellas incluye perspectivas en las narrativas en su mayoría en un nivel básico e intermedio. Otro argumento que avala esta aseveración es que en sus respuesta a la pregunta N°4 del cuestionario sólo un 23,3% (14) de ellos y ellas considera las perspectiva históricas. Esto a pesar de que, las fuentes a través de las que han de elaborar una propuesta para trabajar con sus estudiantes de secundaria: i) contienen las perspectivas de dos protagonistas del siglo XIX un religioso y el grupo de políticos conservadores; y, ii) además incluyen personajes y cuasipersonajes (concepto propuesto por Ricoeur, 1995), como los mapuches, la prensa, el Estado, la monarquía española, los chilenos. Personajes y cuasipersonajes respecto a los cuales se podría proponer trabajar con fuentes complementarias donde se expongan sus perspectivas. Sin embargo, no lo hacen.

De los indicadores de perspectiva histórica el que posee menor desarrollo es el de la empatía histórica, sólo la incluye una estudiante en las narrativas y otra en los cuestionarios. Además en la pregunta de profundización N°6 del cuestionario se insta a las y a los estudiantes a incluir las motivaciones, creencias y valores de protagonistas o cuasiportagonistas, sin embargo los y las estudiantes no logran incorporar estos elementos que forman parte de la empatía histórica.

Las y los estudiantes tampoco desarrollan, el pensamiento contextualizado. Sólo un 11,6% (8) de ellas y ellos lo incorpora en las narrativas. En las respuestas a la pregunta N°6 del cuestionario la mayoría no logran vincular perspectiva histórica y pensamiento contextualizado.

En narrativas y cuestionarios se han analizado las correlaciones (ver anexo XXVIII). Estas indican para el caso de las narrativas que existen correlaciones significativas entre perspectiva histórica, vinculación al uso de fuentes y pensamiento contextualizado. Mientras que para el caso de los cuestionarios sólo hay correlación significativa entre perspectiva y uso de fuentes, sin embargo, esta correlación está predeterminada por el tipo de pregunta (Pregunta N°4, que implica el uso de fuentes).

Conclusiones respecto a las causas y las consecuencias, el cuarto componente de la Dimensión Cognitiva:

Las y los estudiantes de formación inicial incorporan en sus explicaciones las causas, las consecuencias o ambas en conjunto. Es más frecuente que incorporen ambos elementos que cada uno por separado, un 40,6% (28) para el caso de las narrativas y un 75% (45) para el caso de los cuestionarios. Sin embargo, la incorporación de causas y consecuencias en las narrativas presenta algunas limitaciones. Estas limitaciones son; incluir implícitamente en el relato causas y/o consecuencias, e incluirlas como un listado de procesos o hechos. La inclusión implícita de causas y/o consecuencia sólo se observa en las narrativas alcanzando un 21,7% (15) en las causas y un 25% (17) en las consecuencias. Incluir las causas y las consecuencias como un listado de hechos y procesos alcanza un 26,2% (18) en las narrativas y un 21%(13) en los cuestionarios. Esto último a pesar de que en la pregunta N° 8 de cuestionario se solicita que elaboren una explicación que incluya las causas, las consecuencias, el cambio y la continuidad.

Las y los estudiantes de FI también presentan dificultades para explicar un tema histórico que incluya la multicausalidad y las múltiples consecuencias. Estas dificultades son más evidentes en el caso de las narrativas que en el caso de los cuestionarios. Los resultados nos permiten afirmar que no hay diferencias significativas entre la incorporación de la multicausalidad y las múltiples consecuencias.

El aspecto más descendido de las causas y las consecuencias es la jerarquía. Las y los estudiantes de formación inicial incluyen múltiples causas y múltiples consecuencias pero no son capaces de explicar por ejemplo qué causa tuvo más o menos importancia para un determinado proceso, cuál(s) fue(ron) la(s) causa(s) detonante(s), o qué consecuencias de un hecho o proceso se extendieron en el corto, mediano o largo plazo. La jerarquía sólo se puede observar en el caso de las causas (tanto en narrativas como en cuestionarios).

Establecer relaciones entre causas, consecuencias, cambios y/o continuidades también es un indicador poco desarrollado en estudiantes de formación inicial. Sólo un 36% (25%) de ellas y ellos lo hace en las narrativas y un 22% (13) en los cuestionarios, considerando que en la pregunta N°8 del cuestionario, se solicita explícitamente que hagan estas relaciones. La relación que se establece con mayor frecuencia es la que corresponde a causa-consecuencia.

Para el caso de las causas y las consecuencias se han analizado las correlaciones (ver anexo XXIX) éstas indican que existen relaciones entre la multicausalidad y la jerarquía causal.

3. Dimensión Social del Pensamiento Histórico: Juicio Ético y Valores Morales, en Narrativas y Cuestionarios

Para analizar la dimensión social en las narrativas y en los cuestionarios consideraremos los indicadores que se exponen en tabla 50.

Tabla 50.

Indicadores de la Dimensión Social

Indicadores Dimensión Social	Narrativas	Cuestionarios
Indicador N°1_DS_JEyVM: Incorpora analíticamente un tema moral y/o ético, asociado al proceso y/o acontecimiento histórico que relata (Seixas, 2006; Seixas y Morton, 2013)	20,3% (14)	13,3% (8)
Indicador N°2_DS_JEyVM: Reconoce las diferencias éticas y morales del contexto histórico en que operan y la actualidad (pensamiento contextualizado) (Wineburg, 2001 y Seixas, 2006)	2,9% (2)	6,7% (4)
Indicador N°3_DS_JEyVM: Vincula el juicio ético y/o moral a valores democráticos como la justicia, la igualdad, la libertad, la verdad, la tolerancia, el respeto de los DDHH (Orlandi, 1975; Carr, 1978; Heller, 1982; Todorov, 1993; Gadamer, 1993; Rösen, 2007)	8,7% (6)	8,3% (5)
Indicador N°4_DS_JEyVM: Vincula juicio ético y/o moral con el uso de fuentes y evidencias y/o perspectiva histórica (Seixas, 2006; Seixas y Morton, 2013; Seixas et al., 2015)	8,7% (6)	13,3% (8)
Indicador N°5_DS_JEyVM: Genera instancias para que los estudiantes por sí mismos puedan emitir juicios morales (Seixas, 2006)	10,1% (7)	8,3% (5)
Promedio de los Indicadores de la Dimensión	10,14%	10%

Para el caso de las narrativas analizamos los relatos que nos reportan las y los estudiantes de formación inicial e identificamos la presencia o ausencia de los indicadores de la dimensión social. Para el caso de los cuestionarios analizamos la Pregunta N°4. Recordemos que esta pregunta se presenta dos fuentes con diferentes visiones sobre la Ocupación de la Araucanía y se solicita a las y los estudiantes que expliquen cómo trabajarían esas fuentes con sus estudiantes. Estas visiones sobre la Ocupación de la Araucanía son plausibles para desarrollar juicios éticos por ejemplo: la ocupación armada y por la fuerza de la Araucanía en la que se extermina, en muchos casos, a los y las mapuches que las habitan, el respeto por la soberanía territorial de los y las mapuches, la imposición cultural post ocupación que debió enfrentar este pueblo originario o la discusión que se origina en torno a qué los y las indígenas son unos bárbaros.

El análisis de las narrativas nos reporta que las y los estudiantes que incluyen indicadores de la dimensión social lo hacen cuando relatan temas como: el Golpe de Estado y la Dictadura Militar en Chile, la Guerra Fría, los Totalitarismos en Europa, Chile en la segunda mitad del Siglo XX, la Globalización y la Pobreza, la Exclusión y la desigualdad. Los valores morales que incluyen son: igualdad, DDHH y Democracia (este último es el que posee mayor representación). En ninguna narrativa se nombran valores como la justicia o la verdad.

El análisis del juicio ético y los valores morales en narrativas y en cuestionarios, también nos ha permitido identificar tres categorías para comprender cómo los y las docentes en formación inicial incorporan la dimensión social cuando piensan en la enseñanza de la historia. Estas categorías son: nivel básico, nivel intermedio y nivel avanzado. Todas ellas se exponen y describen en la tabla 51.

Tabla 51.*Niveles de la Dimensión Social, en Narrativas y Cuestionarios*

Categoría	Descripción	Narrativas	Cuestionario
Nivel Básico	Las y los docentes de formación inicial, incorporan analíticamente un tema moral y/o ético, asociado al proceso y/o acontecimiento histórico que relata.	4,3% (3)	0% (0)
Nivel Intermedio	Las y los docentes de formación inicial, incorporan analíticamente un tema moral y/o ético, asociado al proceso y/o acontecimiento histórico que relata, y desarrollan uno o dos de los siguientes indicadores: vincular al uso de fuentes, desarrollar el pensamiento contextualizado, incluir valores morales y generar oportunidades para que los mismos estudiantes emitan juicios ético y morales.	10% (7)	6,6% (4)
Nivel Avanzado	Las y los docentes de formación inicial, incorporan analíticamente un tema moral y/o ético, asociado al proceso y/o acontecimiento histórico que relata, y desarrollan tres o más de los siguientes indicadores: vincular al uso de fuentes, desarrollar el pensamiento contextualizado, incluir valores morales y generar oportunidades para que los mismos estudiantes emitan juicios ético y morales.	5,8% (4)	6,6% (4)

Los resultados expuestos en la tabla 51 nos permiten afirmar que un porcentaje muy descendido de futuros y futuras docentes incorporan en la enseñanza de la historia los indicadores que corresponden a la dimensión social. Sin embargo, cuando lo hacen la mayoría de ellos y ellas lo desarrollan en un nivel intermedio y avanzado.

Ejemplos en las narrativas

En las narrativas encontramos los tres niveles que corresponden al juicio ético y los valores morales: básico, intermedio y avanzado. Un ejemplo del nivel básico lo proporciona María Paz (A24_Zona Sur 2). Ella explica el Golpe de Estado en Chile incluyendo un tema ético y/o moral de la siguiente forma:

Al comenzar la clase, se preguntará a los estudiantes ¿Qué repercusión cree que tiene para la actualidad la dictadura militar del 73? ¿Qué significa una dictadura? Y ¿Cómo cree que fue vivir en dictadura? Con estas preguntas buscaría que los [y las] estudiantes alcancen el nivel de reflexión que permite dimensionar lo controversial que es dicho proceso, que posee transformaciones estructurales en la sociedad, que nos permiten comprender como funciona nuestra sociedad actual y el porqué de dicho funcionamiento.

María Paz incluye en su explicación histórica un tema ético y/o moral: la dictadura militar en Chile y las transformaciones estructurales que provocó. Esto lo hace de forma analítica y no factual, pero no considera el pensamiento contextualizado, el vínculo con las fuentes, los valores morales, ni oportunidades para que sus estudiantes puedan emitir por sí mismos juicios morales y/o éticos (a pesar que se propone como objetivo con sus estudiantes “el nivel de reflexión”).

Otro ejemplo del juicio ético y los valores morales, pero en un nivel intermedio, corresponde al relato que nos proporciona Neus (A30_Zona Centro 2). Ella explica el tema de la Globalización e incluye el juicio ético y/o moral de la siguiente forma:

La clase está pensada para un segundo medio, donde cuya temática será la globalización. En los primeros 10 min., se sintetizará la clase previa. Luego, se proyectará un video donde aparecen los impactos de la globalización en el sistema mundial y las problemáticas contemporáneas de dicho fenómeno en los países del tercer mundo: trabajo infantil, subcontratación, entre otros. Se espera que los alumnos sean capaces de palpar de forma concreta cómo la globalización y en especial los elementos creados de forma material y que intervienen globalmente, generan un impacto en la localidad de otros individuos. Además, se espera que los alumnos comprendan cómo estos procesos se van desarrollando histórica y socialmente. Finalmente para cerrar se les pedirá que en no más de una media hora sintetizen su opinión la cual debería ser entregada al profesor en la próxima clase.

Neus incorpora el juicio ético y los valores morales en un nivel intermedio porque incluye un tema ético y/o moral que corresponde a la globalización y sus problemas colaterales por ejemplo el trabajo infantil, vincula el tema al uso de fuentes (medios audiovisuales) y además proporciona oportunidades para que sus estudiantes puedan por sí mismos efectuar juicios, cuando propone “se les pedirá a los [y las] alumnos [y alumnas] que en no más de una media hora sintetizen su opinión”.

En el nivel avanzado, mencionaremos el ejemplo que nos proporciona Ximena (A11_Zona Centro 1). Ella desarrolla el tema de la pobreza, la exclusión y la marginalidad e incluye el juicio ético y los valores morales a través de la siguiente explicación:

Ya entregados los contenidos teóricos, podemos dar paso al análisis de esquemas y gráficos que representan la pobreza alrededor del mundo, la desigualdad y la exclusión, para esto proyectaremos las imágenes y se harán preguntas. Con la finalidad de que los [y las] estudiantes logren comprender que el orden mundial establecido por las clases dominantes y países hegemónicos, se traduce en que estos mantienen una posición privilegiada en cuanto a los índices de pobreza que se evidencian en el mapa. Estos índices coinciden con el papel histórico que han tenido los países tercermundistas, subyugados bajo la dependencia económica y la explotación. Condiciones que les han sido establecidas por las naciones dominantes que han vivido a

costa de los recursos del continente americano y africano. De esta forma, se pretende derivar a los conceptos de crecimiento económico y/o desarrollo económico y explicar la diferencia entre ambos, recalcando la calidad de vida y la desigualdad en la repartición de los recursos (...) para finalizar, se les pide a los estudiantes opinar libremente respecto al tema tratado en clases, pidiendo que esta opinión tenga análisis y que este sea llevado a la actualidad con la situación país e internacional.

Ximena incorpora el juicio ético y los valores morales en un nivel avanzado porque: plantea una problemática ética y moral “la pobreza en países del tercer mundo a consecuencia de la explotación económica de los países desarrollados”, vincula este problema al uso de fuentes (esquemas, gráficos, imágenes y mapas), desarrolla el pensamiento contextualizado cuando solicita que vinculen la situación con la actualidad, incluye valores morales como la igualdad y la desigualdad, y proporciona oportunidades a sus estudiantes para que ellos y ellas por si mismos(as) puedan emitir juicios éticos y/o morales.

Ejemplos en los cuestionarios

En los cuestionarios encontramos sólo dos niveles de juicio moral y valores éticos, estos niveles son el intermedio y el avanzado. No está presente el nivel básico, porque en la pregunta N°4 los y las estudiantes han de considerar ineludiblemente el uso de fuentes, en consecuencia quiénes además incluyan un tema ético y/o moral son categorizados inmediatamente en el nivel intermedio.

Diana (A108_Zona Centro 1), incluye el juicio ético y los valores morales en un nivel intermedio. Ella expone en su respuesta a la pregunta N°4:

Ambas fuentes constituyen versiones conservadoras de lo que ha sido la resistencia indígena desde la invasión española. En este sentido, sería importante contextualizar de la mano de relatos nacidos en el seno de la otredad [pueblo mapuche] en busca de reivindicar la lucha indígena reconociendo que en la actualidad aún vive esta disputa territorial, política y cultural, con el fin de que se comprenda que si bien la invasión y el saqueo al pueblo mapuche comenzó a fines del siglo XV, está aún perdura de la mano del gobierno chileno y del empresariado.

Diana considera un tema ético y moral en función de lo que dicen y tratan las fuentes, el tema corresponde a que la Ocupación de la Araucanía que en su propuesta es vista como una “invasión y un saqueo [de bienes y territorios] al pueblo mapuche”. Ella también pone de manifiesto implícitamente el valor de la libertad cuando cuestiona la invasión territorial y es posible inferir que tiene intenciones de desarrollar el

pensamiento contextualizado, cuando señala “con el fin de que se comprenda que si bien la invasión y el saqueo al pueblo mapuche comenzó a fines del siglo XV, está aún perdura de la mano del gobierno chileno y del empresariado”.

En el nivel avanzado, mencionaremos el ejemplo que nos proporciona José (A14_Zona Centro 1). Él expone en su respuesta a la pregunta N°4:

En relación con lo anterior, por medio del título ¿pacificación o invasión de la Araucanía? En primera instancia presentaría ambas fuentes a los estudiantes pidiéndoles identificar:

- Visión de los indígenas
- Caracterización del proceso al que se hace alusión
- Permanencia de estas posiciones en la actualidad

Por medio de esos tres puntos se busca establecer las similitudes y diferencias en lo expuesto en cada fuente. A su vez se busca que logren identificar la permanencia de esta discusión, por lo cual luego de la actividad se mostrarán diversas noticias (escritas y audiovisuales) y cómo se trató y se trata el conflicto mapuche que se ve actualmente en el cono sur en Chile.

Por medio de lo anterior se solicita a los [y las] estudiantes realizar un escrito (bajo formato de columna de opinión) respecto al proceso actual de represión al pueblo mapuche, en donde deben evidenciar una opinión propia al argumentar lo que responden.

José desarrolla el nivel avanzado porque: i) incluye un problema ético y moral a través de la siguiente pregunta ¿pacificación o invasión de la Araucanía?; ii) vincula el tema al uso de fuentes; iii) desarrolla el pensamiento contextualizado cuando propone “identificar la permanencia de esta discusión, por lo cual luego de la actividad se mostrarán diversas noticias (escritas y audiovisuales) y cómo se trató y se trata el conflicto mapuche (...) en Chile, iv) finalmente el proporciona oportunidades para que sus estudiantes puedan expresar por sí mismos(as) juicios éticos y/o morales.

3.1. Conclusiones generales sobre la Dimensión Social en narrativas y cuestionarios.

Un porcentaje disminuido de futuras y futuros docentes consideran la dimensión social cuando enseñanza historia. Esta situación se observa tanto en narrativas como en cuestionarios (respuestas pregunta N°4). Llama la atención que en los cuestionarios el porcentaje de estudiantes que incluye analíticamente temas éticos y/o morales (13,5%) sea menor al de las narrativas (20,3%). Esto es curioso, puesto que las fuentes a través de las cuales han de contestar la pregunta N°4 permiten desarrollar diferentes problemáticas que aborden juicios éticos y valores morales.

En las narrativas cuando los y las estudiantes incluyen los indicadores de la dimensión social, lo hacen a través de temas que se desarrollan durante los siglos XX y XXI. Fundamentalmente Golpe de Estado y Dictadura Militar en Chile y en menor medida Guerra Fría y segunda mitad del siglo XX en Chile. Los indicadores de la dimensión social no están presentes narrativas en las que se explican temas como la independencia, la colonia en Chile o la ocupación de la Araucanía. La Democracia y los Derechos Humanos son los valores fundamentales a través de los cuáles se desarrolla la dimensión social.

El indicador menos desarrollado de la dimensión social de la historia corresponde al Indicador N°2: reconoce las diferencias éticas y morales del contexto histórico en que operan y la actualidad (pensamiento contextualizado) (Wineburg, 2001 y Seixas, 2006). Se han calculado las correlaciones para las narrativas y los cuestionarios (ver anexo XXX). Estas correlaciones indican en ambos instrumentos que existen relaciones significativas entre la inclusión de valores morales y la emisión de juicios éticos por parte de los mismos estudiantes. En los cuestionarios, en particular, es posible agregar correlaciones significativas entre el uso de fuentes, el desarrollo del pensamiento contextualizado, la inclusión de valores morales y la emisión de juicios éticos. En consecuencia es posible afirmar que el uso de fuentes permite un mayor desarrollo de los indicadores de la dimensión social.

4. Una comparación de los centros universitarios

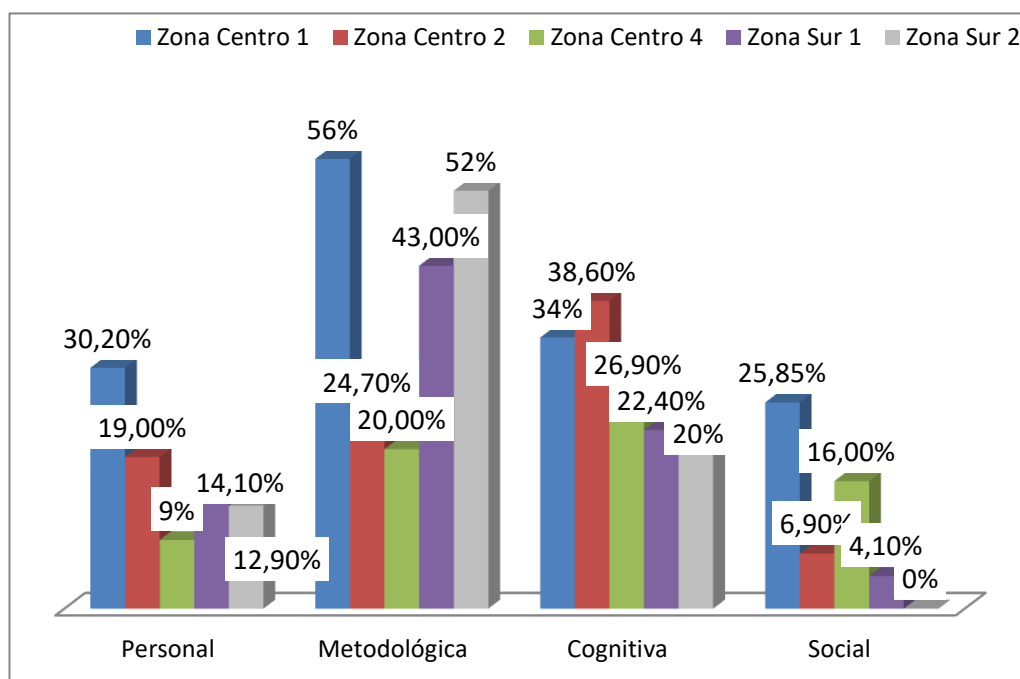
La información que nos reportan las narrativas y los cuestionarios la hemos analizado de forma general en los capítulos VIII, IX y X, sin establecer distinciones entre los centros universitarios que forman parte de la muestra. No obstante a esto, también nos parece relevante dar cuenta de los resultados por dimensión y por centro educativo. Estos resultados se han presentado, a través un informe, a cada centro universitario que forma parte de la investigación (ver anexo XXXI).

Los resultados, que se exponen en el gráfico 2, emergen del promedio de los indicadores de cada dimensión. Estos, además, corresponden sólo al análisis de las narrativas, porque los cuestionarios nos reportan información de la dimensión cognitiva

y social y no nos otorgan información de todos los indicadores de las Dimensiones Personal y Metodológica.

Gráfico 2.

Dimensiones del Pensamiento Histórico, por Centro Universitario



La información que nos entrega el gráfico nos permite reafirmar que en todos los centros educativos las dimensiones más desarrolladas por los y las estudiantes son la metodológica y la cognitiva. Mientras que la dimensión menos desarrollada es la social. El gráfico también nos permite concluir que los y las futuras docentes de la institución Zona Centro 1, comparados con los y las futuras docentes de las otras cuatro instituciones, logran un mayor desarrollo del Pensamiento Histórico en las Dimensiones: personal, metodológica y social.

También a partir de este gráfico, concluimos que las y los estudiantes, de los distintos centros que forman parte de la muestra, desarrollan de forma desigual las dimensiones del Pensamiento Histórico. Por ejemplo, los y las estudiantes de la universidad Zona Sur 2 presentan un desarrollo adecuado de la dimensión metodológica, pero no incorpora la dimensión social. Otro ejemplo es la universidad Zona Centro 2, cuyo estudiantado presenta el mayor desarrollo en la dimensión cognitiva pero menor desarrollo, que otras universidades, en las dimensiones metodológicas y social.

A partir de la información proporcionada por el gráfico, también hemos analizado las diferencias que existen en cuanto al desarrollo de cada dimensión. La dimensión en la que existe mayor diferencia en cuanto al centro que más la desarrolla y el que menos la desarrolla, es la dimensión metodológica. Para este caso, la universidad Zona Centro 1 alcanza un desarrollo de un 56% mientras que la “Zona Centro 4” desarrolla la dimensión sólo en un 20%. Existiendo entre ambos centros una diferencia porcentual de un 30%. Así mismo, la dimensión que posee mayor homogeneidad y menores diferencias entre los centros universitarios es la dimensión cognitiva. La universidad con mayor desarrollo es la Zona Centro 2, con un 38,6%. Mientras que la con menor desarrollo es la Zona Sur 2 con un 20%, esto se traduce en una diferencia porcentual de 18,6% entre el centro con mayor desarrollo y el con menor desarrollo.

CAPÍTULO XI

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE PRÁCTICAS DE DOCENTES EN LA ASIGNATURA DE DIDÁCTICA

La única posibilidad real de cambiar la enseñanza de cualquier disciplina escolar, de cualquier área de conocimiento escolar, es repensando y transformando la formación del profesorado responsable de su práctica. (Joan Pagés, 2002)

En este capítulo presentamos la descripción y el análisis de las observaciones de clases de didáctica en tres centros universitarios que corresponde a las zonas Centro 1 y Centro 2 y zona Sur 1. Los resultados de este capítulo responden a uno de los objetivos de esta investigación. El objetivo consiste en caracterizar, analizar e interpretar la formación del Pensamiento Histórico en la asignatura de didáctica, en estudiantes de formación inicial de pedagogía en historia, geografía y ciencias sociales, en Chile. Estos resultados también nos permiten dar respuesta a la pregunta de investigación ¿Cómo se enseña a desarrollar el Pensamiento Histórico en asignaturas de didáctica a los y las estudiantes de formación inicial docente?

El capítulo se divide en tres apartados. En el primero, se expone una tabla de síntesis con información general de las observaciones realizadas. En el segundo, se describen las prácticas del profesorado universitario y se expone el caso de Catalina, Santiago y Juan José. En el tercero se analizan las prácticas de Catalina, Santiago y Juan José en función de las dimensiones y componentes del Pensamiento Histórico.

1. Tabla de síntesis de las clases observadas

En total, se observaron seis clases de la asignatura de didáctica de la historia y las ciencias sociales en tres centros universitarios. En la tabla 52 se expone una síntesis de las observaciones realizadas.

Tabla 52.

Observaciones de Clases de Didáctica de la Historia

Docente	Centro	Clase	Tiempo de observación	Contenido de las clases	Actividades y Estrategias	Metodología – Rol del Docente y de los y las estudiantes
Catalina	Zona Centro 1	1	60 minutos	Temporalidad y Cambio	Exposición y discusión de contenidos Análisis de fuentes	Metodología: Expositiva Participativa en la que los y las estudiantes analizan una fuente iconográfica.
		2	190 minutos	Problematización Histórica	Exposición y discusión de contenidos Trabajo grupal y análisis de prácticas docentes	Metodología: Expositiva Participativa Trabajo Grupal: análisis de las prácticas docentes que los y las estudiantes han podido observar en los centros de práctica.
		3	190 minutos	Modelos de Pensamiento Histórico	Exposición y discusión de contenidos Análisis individual de fuentes escritas y secundarias	Metodología: Expositiva Participativa Análisis de fuentes secundarias: las y los estudiantes leen un texto de Sergio Grez Toso y analizan con el objetivo de relacionar el discurso con los conceptos estructurantes de la historia.
Santiago	Zona Centro 2	1	190 minutos	Corrientes Historiográficas	Exposición y discusión de contenidos Completar tabla comparativa	Metodología: Expositiva Participativa
Juan José	Zona Sur 1	1	135 minutos	Didáctica y Currículum	Exposición y discusión de contenidos Exposición de material audiovisual y reflexión Análisis grupal de fuentes escritas secundarias.	Metodología: Expositiva Participativa Trabajo Grupal: análisis de fuentes secundarias.
		2	135 minutos	Pensamiento Crítico	Exposición y discusión de contenidos	Metodología: Expositiva Participativa

2. Prácticas del profesorado universitario ¿Cómo se enseña a desarrollar el Pensamiento Histórico en asignaturas de Didáctica?

Se observaron en total seis clases de didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales en tres centros universitarios diferentes. Cinco de estas observaciones las desarrolló personalmente la investigadora entre el 01 y el 16 de octubre de 2019 y una de estas observaciones (la primera clase de la zona centro 1) se llevó a cabo a través de registro audio visual realizado el 17 de diciembre de 2018⁴⁷ (ver en el anexo XXIII transcripción de las observaciones). Cada clase posee una extensión temporal particular dependiendo del centro universitario.

2.1. Clases de Didáctica en la universidad Zona Centro 1

En la universidad Zona Centro 1 se observaron tres clases. Estas fueron impartidas por la profesora Catalina. Ella es docente de historia y ciencias sociales y doctora en didáctica de las Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Barcelona. Imparte la asignatura de didáctica desde el año 2010 y actualmente se dedica a la docencia universitaria y a la gestión e innovación en educación superior. Las clases de didáctica en este centro educativo poseen una extensión temporal de 190 minutos y se desarrollan en dos bloques separados por un descanso de 10 minutos. La organización espacial de la sala de clases se asemeja a un anfiteatro. Son espacios amplios y modernos para una capacidad aproximada de 60 personas equipadas con un computador, un proyector de diapositivas y un sistema de audio. En este espacio la docente se sitúa en la planta baja de la sala y los y las estudiantes en pupitres en los escalones superiores. A pesar de las dificultades que podría implicar esta distribución espacial, la docente se desplaza permanentemente a través de la sala de clases manteniendo contacto con sus estudiantes.

⁴⁷ Durante el transcurso de la presente investigación en Chile existieron diferentes movilizaciones sociales que provocaron inconvenientes inesperados para recoger adecuadamente la información. Estas movilizaciones sociales generaron que la mayoría de los centros universitarios del país vieran interrumpidas sus actividades académicas por períodos prolongados. En consecuencia, todos los centros universitarios que forman parte de esta muestra cesaron sus actividades académicas en distintos períodos, aspecto mencionado en la introducción de esta investigación.

Ante esta situación y para anticiparnos a posibles dificultades para observar clases en octubre de 2019 solicitamos a la docente de la universidad Zona Centro1 grabar una clase de Didáctica en diciembre de 2018. La clase se grabó satisfactoriamente y pudimos contar con los videos de registro. En consecuencia, esta sería la estrategia a seguir en caso de que se presentaran nuevos inconvenientes para la observación de clases en octubre de 2019. Afortunadamente no se produjeron otros acontecimientos negativos.

Todas las clases que se observaron siguen una estructura similar. Podemos explicar la estructura a través de cuatro momentos: antes de la clase, primer bloque, segundo bloque y cierre. Antes de cada sesión la profesora envía a sus estudiantes lecturas previas pertinentes a los contenidos a tratar en la clase presencial. En algunas oportunidades asigna los mismos textos para todo el grupo curso y en otras, textos diferentes para distintos grupos de estudiantes.

En el primer bloque de cada sesión, la docente desarrolla una clase expositiva participativa en la que recoge las representaciones sociales de sus estudiantes sobre los temas a tratar en clases. Durante la exposición de los contenidos, desarrolla constantemente interacciones a través de preguntas y ejemplos. Los ejemplos que expone la docente o sus estudiantes permiten vincular el contenido didáctico, los referentes teóricos, el contenido histórico y las prácticas de aula. Los y las estudiantes en todo momento están muy dispuestos(as) e interesados(as) en participar y relatar sus experiencias o conocimientos.

En el segundo bloque de la clase se desarrollan actividades aplicadas en las que los y las estudiantes trabajan de forma individual o grupal, y aplican los conocimientos adquiridos durante el primer bloque de la clase. Estas actividades están destinadas a que reflexionen sobre lo que han observado en sus centros de práctica o sobre cómo podrían diseñar una secuencia didáctica para enseñar historia.

En el cierre de la clase y una vez desarrollada la actividad se ponen en común, se discuten y se retroalimentan sus principales resultados.

En este centro universitario se desarrolla un sistema innovador que se denomina prácticas en alternancia. Este sistema consiste en que los y las estudiantes tienen en algún período del semestre asignaturas teóricas de didáctica de la historia y de la geografía con clases presenciales en la universidad. Pero también, paralelamente, visitan y observan clases de docentes guías en centros de práctica, donde identifican problemáticas asociadas a la enseñanza de la Historia y/o la Geografía. Problemas que trasladan del centro de práctica a la universidad a través de la asignatura de didáctica. En las clases de didáctica plantean estas problemáticas, las discuten y diseñan una secuencia didáctica para dar solución al problema identificado. Esta secuencia, para el caso particular de la didáctica de la Historia, ha de estar diseñada en función del desarrollo del Pensamiento Histórico. En la segunda clase observada, Catalina explica que son las prácticas en alternancia de la siguiente forma:

En este momento del semestre [segundo mes] donde se realiza un tipo de práctica que se denomina formación en alternancia. Esto significa que tenemos momentos de clases en la universidad, pero en paralelo los y las estudiantes en tres momentos del año van a la escuela a hacer sus primeras prácticas, el semestre pasado sólo de observación y este semestre los y las estudiantes van a tener que implementar una secuencia didáctica en el curso que observan y con el tema que han elegido.

La secuencia didáctica se aplica en los centros de práctica. Aquí se recogen evidencias a través de productos creados por los y las estudiantes de secundaria. Posteriormente los y las futuras docentes exponen en la asignatura de didáctica los principales resultados de su intervención en el centro de práctica. A continuación, se describen las tres clases que se observaron en la universidad Zona Centro 1.

Clase N° 1 profesora Catalina: Temporalidad y Cambio

La clase se observó el lunes 17 de diciembre de 2018. Fueron de una duración de 60 minutos realizada entre las 13:50 y las 14:50 horas. En la sala había 5 hombres y 8 mujeres, 13 estudiantes en total. Antes de la clase, Catalina solicita a los y las estudiantes (por grupos) que lean diferentes textos⁴⁸ sobre la temporalidad y el cambio y que además realicen un organizador gráfico que incluya las principales ideas de los(as) autores(as). La clase de Catalina se inicia proyectando una pintura de Salvador Dalí (1931): “La persistencia de la memoria” (ver figura 5)

Figura 5.

La Persistencia de la Memoria, Salvador Dalí (1931)



Catalina utiliza esta imagen para diferentes propósitos que están estrechamente relacionados: enseñar a utilizar una fuente iconográfica (contextualización, descripción e interpretación); recoger conocimientos previos de los y las estudiantes sobre el tiempo

⁴⁸ Referencias bibliográficas que las y los estudiantes han leído antes de la clase presencial: Pagès, y Santisteban, (2010), Santisteban (2007) y Pagès y Santisteban (1999).

y el tiempo histórico; vincular el contenido de la imagen con las lecturas desarrolladas antes de la sesión y; enseñar diversas estrategias sobre cómo se puede desarrollar un inicio de clases.

Después de iniciar la clase Catalina comienza a desarrollar el tema de la sesión: la temporalidad y el cambio. La docente proyecta diapositivas con los esquemas de síntesis de los textos de Santisteban y Pagès (2010), Santisteban (2007) y, Pagès y Santisteban (1999). Los y las estudiantes que han elaborado previamente los esquemas, explican su contenido y la docente destaca los temas fundamentales, comenta algunos contenidos o conceptos, señala ejemplos, hace preguntas y retroalimenta.

El tema central de la clase es la temporalidad y el cambio. Los principales contenidos que se consideran a partir de este concepto estructural de la historia se pueden observar en la figura 6.

Figura 6.

Contenidos, clase N°1 Catalina



Fuente: elaboración personal, nube de palabras ATLAS-ti.

La figura 6, es el resultado de los conceptos más reiterativos de la clase de Catalina. Estos resultados nos permiten afirmar que el tema central de su clase fue el tiempo y que para abordar la temática la docente consideró: el tiempo histórico, la temporalidad, la conciencia histórica (pasado, presente, futuro), la vinculación tiempo-espacio, los operadores temporales (la duración y la cronología), el cambio y la continuidad (la revolución y el progreso), la memoria histórica, el tiempo vivido y la experiencia. De todos los referentes teóricos el más nombrado en la clase fue Antoni Santisteban.

Para explicar el tiempo y el tiempo histórico Catalina proyecta el esquema de síntesis del estudiante Hernán. Él ha leído el texto de Santisteban (2007). Catalina le solicita que explique el contenido de su esquema. Hernán señala que:

El autor realiza primero una conceptualización del tiempo histórico y dice que hay dos visiones, una más cronológica y lineal que perdura en las representaciones de los docentes y otra que es más conceptual que tiene fundamentación histórica y que también tiene mucho que ver con el Pensamiento Histórico, con el pensamiento social y que entiende el tiempo como la continuidad y el cambio y la trascendencia (...) El autor concluye que en los planes de formación del profesorado el tiempo trabaja correctamente porque predomina este enfoque lineal y cronológico del tiempo histórico.

Catalina considera las aportaciones de Hernán y agrega que una categoría fundamental que utiliza Santisteban (2007), para explicar el tiempo histórico son las representaciones sociales de los estudiantes de formación inicial. A partir de esta reflexión, añade algunas características del tiempo y recoge, a través de preguntas, las representaciones sociales de sus estudiantes respecto al tiempo y al tiempo histórico. Otra estudiante, Natalia expone sus representaciones sociales sobre el tiempo señalando que: “Yo pienso que el concepto de tiempo es complejo, porque dice relación con la experiencia de las personas que viven ese tiempo. Porque al final ¿qué es el tiempo? Una forma de orden del mundo y de la experiencia”.

Catalina, considera la intervención de Natalia y agrega que el tiempo tiene algunas características: “El tiempo es una experiencia, se vive (...) lo experimentamos corporalmente, emocionalmente o cognitivamente, (...) se cuantifica, (...) tiene una duración, (...) es relativo, (...) existen diferentes concepciones del tiempo por ejemplo lineal o cíclica, (...) tiene un valor económico”. Después de explicar las características del tiempo, la docente introduce las ideas de Braudel de larga, mediana y corta duración. Esto lo hace recogiendo los conocimientos previos de sus estudiantes.

La clase de Catalina continúa con la proyección de un segundo esquema que corresponde a la síntesis de la lectura de Pagès y Santisteban (1999). Catalina solicita a la estudiante Millaray que explique el esquema elaborado por su compañera Magdalena (ambas han leído el mismo texto). Millaray señala:

Leí que en la enseñanza de la historia había que resignificar el tiempo histórico, no sólo considerando las relaciones tiempo-espacio, sino también estableciendo relaciones entre el presente, el pasado y la concreción del futuro. Se supone que a partir de esto se desarrolla la conciencia histórica.

Catalina considera la intervención de Millaray para abordar la temporalidad y la conciencia histórica, relacionando ambos elementos con el tiempo histórico. Catalina señala:

Muy bien, entonces llegamos a la categoría de conciencia histórica. Cuando hablamos del tiempo histórico, no es lo mismo que el tiempo vivido, supera la idea de cronología y de pasado y aspira a la relación entre el presente y el futuro. Pero no dice futuro a secas, dice construcción del futuro.

En el transcurso de la sesión hay estudiantes que continúan exponiendo los planteamientos de los autores citados. Esteban considera el texto de Santisteban (2007) y señala: “El autor está preocupado por desarrollar la conciencia histórica (...) Él dice que para desarrollarla hay que considerar la conciencia temporal, integrar el tiempo y el espacio. Contempla la idea de integrar la relación pasado, presente y futuro (...) Luego vincula todo esto con la idea de Ciudadanía”.

Catalina recoge todas las ideas vertidas por sus estudiantes y fortalece la explicación vinculando Pensamiento Histórico, conciencia histórica y temporalidad. Catalina señala que:

La idea de desarrollar el Pensamiento Histórico, la temporalidad y el tiempo, apunta al desarrollo de la conciencia histórica. Un estudiante o ciudadano puede desarrollar la conciencia histórica en la medida que comprende o entiende el tiempo histórico y evidentemente esto supera con creces la idea de cronología. Si yo en mi clase estoy enseñando fechas, períodos, hitos exclusivamente y en las pruebas pregunto eso mismo lo que estoy haciendo es que los estudiantes se aprendan eso exclusivamente. Por ejemplo, cuánto duró un período y en qué momento ocurrió. En qué año, en qué milenio, en qué siglo, si es antes o después de Cristo. Todas estas categorías son muy útiles porque nos permiten ordenar, pero por sí solas, no nos permiten desarrollar la conciencia histórica. Conciencia histórica que según estos autores sería una de las finalidades del tiempo histórico.

En el transcurso de la clase los y las estudiantes exponen constantemente algunas ideas sobre lo que han aprendido. Por ejemplo, Paulina verbaliza su reflexión sobre los conocimientos que ha adquirido acerca del tiempo y la enseñanza de la historia. Ella expresa que:

En relación a los textos y a lo que habíamos visto con anterioridad, además de esta idea de la conciencia histórica y la complejidad de comprender el tiempo histórico, me parecen relevantes sobre todo para el trabajo en el aula. La idea de que somos sujetos históricos y que podemos construir el futuro. A partir de esta noción, de que podemos ser actores sociales y construir el futuro, se rompe con esta idea tradicional de la enseñanza de la historia.

Catalina continúa la clase y proyecta un esquema elaborado a partir de la lectura de Pagès y Santisteban (2010). Luego plantea la siguiente interrogante a sus estudiantes

“¿Cómo sabemos que ha pasado el tiempo?”. La intención de Catalina es abordar el cambio y la continuidad, al respecto se genera el siguiente debate: agrega que:

- *Profesora Catalina:* Sabemos que ha pasado el tiempo a través de las categorías de cambio, continuidad y duración. Las duraciones que son relativas. La cronología y la periodización son duraciones. Pero lo que deben comprender los niños en la escuela es que estas duraciones, igual que el tiempo, son construcciones, son acuerdos, que tienen que ver con hitos que se establecen, que están relacionadas con la idea de continuidad y cambio. Cuando se pasa de una época a otra, cuando ocurre un quiebre un cambio. Por ejemplo, en el siglo XV termina la edad media y comienzan los tiempos modernos ¿Con qué se relaciona esto?
- *Tomás:* Con el proceso de cambio de las concepciones ideológicas e intelectuales que tienen al hombre como centro del quehacer, la expansión de las potencias.
- *Profesora Catalina:* En las cronologías hay hitos por ejemplo ¿con qué hito se pone a la edad media? Con el descubrimiento de América (...) La categoría de cambio nos permite establecer periodificaciones, continuidades ¿son todos los cambios iguales, tienen las mismas trascendencias, las mismas magnitudes? La diferenciación de los cambios en términos de su profundidad o rapidez. Aquí se distinguen dos categorías: la evolución y la revolución

Con la incorporación de las ideas de cambio y continuidad finaliza el primer bloque de la clase de Catalina.

Clase N° 2 profesora Catalina: Problematicación de los Contenidos

La clase se observó el miércoles 02 de octubre de 2019. Fueron 190 minutos realizados entre las 13:50 y las 17:00 horas. En la sala había 11 hombres y 8 mujeres, 19 estudiantes en total. En esta sesión la docente no asigna lecturas previas a la clase. La sesión se inicia presentando el tema a tratar que corresponde a la problematicación del currículum.

Catalina comienza recordando, junto con sus estudiantes, que en el semestre anterior ya han desarrollado el ejercicio de problematizar. Posteriormente explica que en esta clase en particular lo que van a abordar es “problematizar el currículum, ese currículum que ustedes analizaron y con el cual han trabajado la clase anterior”. Luego, la docente recuerda las representaciones sociales que sus estudiantes habían expuesto previamente respecto al currículum, señalando que lo habían definido como “una camisa de fuerza, de estas cosas que debemos enseñar (...) que eventualmente no se acerca a la realidad ni a las ideas de los estudiantes”.

- *Patricio*: Son los temas
- *Profesora Catalina*: ¿Cómo más se podrían denominar?
- *Carolina*: Podrían ser también conceptos estructuradores del tema en general, puede ser el título del tema.
- *Scarlet*: Sobre todo son temas problemáticos, no todo el mundo habla de golpe de Estado y dictadura.
- *Carolina*: Claro, pueden decir levantamiento militar en vez de golpe de Estado.
- *Profesora Catalina*: Es problemático en qué sentido.
- *Scarlet*: Hay un concepto para decirlos, temas controversiales creo. Es como por ejemplo cuando uno dice descubrimiento o encuentro (...)
- *Profesora Catalina*: Muy bien. La dictadura militar y el Golpe de Estado es un tema, es un concepto, que en sí mismo puede problematizarse y puede ser controversial. Pero que en sí mismo permite la problematización. Sólo con la categoría dictadura o golpe de Estado puedo diseñar una problemática para diseñar una clase, siempre y cuando le ponga algunos aderezos. Porque por sí sólo, si lo dejo así como título “Dictadura y Golpe de Estado” ¿los alumnos se darán cuenta que es un tema controversial?

A medida que va explicando los contenidos, Catalina también va interpellando a sus estudiantes, en tono socrático, para que vayan reflexionando respecto a lo que observan en sus prácticas, sobre cómo piensan la enseñanza de la historia y de qué manera el currículum, si no se problematiza, puede conducir a una enseñanza factual de la disciplina.

Mientras la docente, explica la problematización, va vinculando diferentes dimensiones y componentes del Pensamiento Histórico, que son considerados como los “aderezos” o “herramientas teórico-conceptuales” que ella señala han de tener la problematización. Catalina expone que uno de los “aderezos” de la problematización es la significancia histórica, señalando que:

Un hecho es significativo históricamente no sólo porque los historiadores decidieron investigarlo y escribir sobre él (...) [tiene significancia porque] es un hito que marca un antes y un después, que tiene gran repercusión y relevancia para mucha gente. Lo que ocurre es que cuando estos hitos o hechos tienen esta significancia histórica se convierten en objeto de estudio y a partir de esto se construye un relato historiográfico.

La docente considera otros elementos que han de formar parte de la problematización, como son las relaciones temporo-espaciales. Esto se puede ejemplificar con la siguiente interacción:

- *Profesora Catalina:* Un contexto qué debe tener: tiempo y espacio. Para que podamos ir ubicando y contextualizando. Yo sé que hablas de la dictadura chilena de 1973. ¿Cómo amplío esta categoría para poner a Chile en un contexto más general? Adriel.
- *Adriel:* ¿Cómo poner esta dictadura en un contexto más amplio?
- *Profesora Catalina:* Sí, yo quiero que amplíes el contexto.
- *Adriel:* Por ejemplo, que en América latina las dictaduras se dieron en fechas similares. Por ejemplo, en Brasil se les llama las dictaduras del cono sur.

Considerando las aportaciones de Adriel, Catalina pregunta al curso: “¿se podría utilizar esta categoría histórica [dictadura] en otra temporalidad?”. Ante la pregunta, las y los estudiantes piensan en cómo en otros períodos y contextos históricos se han desarrollado dictaduras. Señalan, por ejemplo: el caso de Bernardo O’Higgins en Chile y de Julio César en Roma. En este intercambio de ideas el estudiante Rodrigo, pregunta a Catalina: “Con estas categorías hay que ser cuidadoso de no caer en el anacronismo (...) tanto para el caso de O’Higgins como para el de Julio César (...) El tema es ¿cómo podemos explicar el concepto de dictadura sin caer en el concepto de anacronismo?”.

Catalina responde que las categorías históricas, como la dictadura en este caso, son “conceptos con historicidad” que incluyen la perspectiva histórica y el pensamiento contextualizado agregando que: “un concepto significa cosas diferentes dependiendo del momento histórico. Este es un modo de alfabetización histórica que tiene relación con cómo usamos determinados conceptos y cómo hacemos que las y los estudiantes los apliquen de forma diferente dependiendo del contexto”.

Después de la explicación de Catalina, Amanda reflexiona respecto a la contextualización histórica señalando que: “yo creo que es muy importante relativizar los conceptos, entendiendo que surgen y responden a contextos específicos”. Posteriormente, la docente sigue explicando la problematización de la historia en relación al uso de fuentes. Para ello, proyecta las siguientes fuentes iconográficas que exponemos en la figura 8.

Figura 8.

Fuentes Iconográficas y Problematización



Fuente: material utilizado en la clase N°2 de Catalina

Las intenciones de Catalina de proyectar ambas fuentes iconográficas son que sus estudiantes puedan reconocer diferentes protagonistas históricos, puedan plantear uno o más problemas y sean capaces de identificar elementos de cambio y de continuidad. Estos aspectos se pueden visibilizar a través de la siguiente interacción:

- *Profesora Catalina:* ¿A qué corresponde esta imagen? [refiriéndose a la imagen del lado izquierdo]
- *Patricio:* Es una foto de las oficinas salitreras
- *Profesora Catalina:* Muy bien, ahora asignemos un contexto.
- *Scarlet:* La cuestión social y las condiciones obreras.
- *Profesora Catalina:* Muy bien, ustedes están aportando conceptos. ¿Qué se propone a través de la imagen?
- *Millaray:* Pone en tensión la dignidad. Se muestran condiciones indignas.
- *Scarlet:* Creo que permite reconocer elementos de continuidad y cambio. No son las mismas personas, no están vestidos igual, se nota que han pasado muchos años, pero están exigiendo dignidad. A pesar de que hoy en día no tenemos las mismas condiciones laborales que en las salitreras, sigue siendo un problema las condiciones labores en Chile (...)
- *Profesora Catalina:* ¿A qué tipo de problema hacen alusión? ¿Qué ha cambiado y qué continúa? Aquí hay un cambio bien significativo en relación a los géneros, por ejemplo. (...)
- *Amanda:* Por ejemplo, en las salitreras una de las grandes demandas era la disminución de las horas de trabajo y justo ahora en el congreso se está discutiendo este tema, las 40 horas de jornada laboral, entonces esto es algo que sigue estando presente y socialmente vivo.

Luego de la intervención de Amanda la docente explica qué son los problemas socialmente relevantes (PSR) y las cuestiones socialmente vivas (QSV), señalando que ambas corrientes teóricas son plausibles e imprescindibles para el desarrollo de la problematización histórica. Catalina plantea:

¿Cómo la escuela se hace cargo de esto [PSR o QSV]? ¿Cómo la historia se hace cargo de esto? O de forma más básica ¿Cómo no extendemos esta idea de que la escuela no puede ser indiferente de estas QSV y de las cuales la educación aún no se hace cargo?

En el desarrollo de la clase y en el segundo bloque, Catalina lleva a cabo una actividad práctica que consiste en que las y los estudiantes se reúnan en grupos -por niveles en los que han impartido clases-, reflexionan y responden las siguientes preguntas:

- 1- Discutan los **propósitos** de la enseñanza (qué observaron en sus clases) y establezcan algunas conclusiones.
- 2- Analicen los **temas o contenidos** de las clases observadas y determinen cómo se plantean o representan.
- 3- Expliquen a través de qué actividades y estrategias se desarrollan las siguientes **habilidades de Pensamiento Histórico**: multicausalidad, contextualización histórica, temporalidad, indagación y uso de evidencias, perspectiva o empatía, organización y comunicación del conocimiento.

Los y las estudiantes se reúnen en tres grupos. En relación a sus respuestas hemos podido distinguir dos categorías que nos permiten explicar las prácticas de aula de los docentes guías. Estas se exponen y describen en la tabla 53.

Tabla 53.

Prácticas de Aula de Docentes Guías

Categoría	Descripción
Prácticas tradicionales que no promueven el desarrollo del Pensamiento Histórico	Enseñanza de una historia factual. Las prácticas de aula se caracterizan por la conceptualización y definición de términos históricos, se utiliza el libro de texto para que los y las estudiantes extraigan información y son clases de tipo expositivas con poca o nula interacción de el o la docente con sus estudiantes.
Prácticas contemporáneas que promueven el desarrollo del Pensamiento Histórico	Enseñanza de la comprensión histórica, a través de: la contextualización temporo-espacial de los hechos o procesos, vinculan los hechos o procesos históricos con elementos de la vida cotidiana del alumnado y utilizan fuentes para desarrollar habilidades de análisis e inferencia.

De las dos categorías que hemos identificado en cuanto a las prácticas de aula de los y las docentes guías, las más reiterativas en las descripciones de los y las estudiantes son las prácticas tradicionales. La estudiante Claudia relata su propia experiencia con su docente guía en el centro de práctica. Relata las prácticas que pudo observar fueron de tipo tradicional, señalando que:

Mi profesora no hace actividades, es completamente clase expositiva. En una clase sólo puso videos, durante una hora y el resto de la clase ella hablo (...) ella sólo habla, no hace que los estudiantes desarrollen actividades (...) ellos sólo escriben (...) yo no creo que se desarrollen habilidades (...) [mi profesora guía] les presenta cosas, pero desconectadas (...) La profesora pide que copien el título de la clase, comienza a hablar y anota algunas cosas y hace preguntas, pero los estudiantes no participan (...) Mi profesora igual dice “hagan un resumen de lo que aparece en el libro, en la página número diez”.

Un ejemplo diferente correspondiente a la categoría de prácticas contemporáneas que promueven el desarrollo del Pensamiento Histórico lo proporciona el estudiante Andrés cuando explica que:

El objetivo de la clase era comprender el proceso de reforma agraria en Chile, sus etapas y sus consecuencias en los ámbitos político, económico, social y el espacio geográfico. Esta era la primera clase, por ende, sólo analizo la cuestión social en Chile, como la situación de la toma de terreno y un poco la inestabilidad que se provocaba en el país (...) La actividad final de la profesora era vincular la reforma agraria con el movimiento mapuche, mediante un ensayo, como para traerlo a lo actual. [Para lograr sus propósitos la profesora utilizó] fotos de conventillos y tomas de terrenos (...) Las pone [las fotografías e imágenes] al frente [en la pizarra] y hace que los estudiantes discutan, que reflexionen sobre ellas. Luego plantea preguntas como ¿a qué clase social pertenecen? ¿Creen que esta persona fue o no beneficiada con la reforma agraria? Los estudiantes, a partir de estas imágenes, comienza a describir cómo vivían en un conventillo o cómo estaban hechas las tomas. Por ejemplo, mí profesora les pide que identifiquen los materiales con los que están hechas las casas, los pisos, etc.

Después de la discusión grupal los y las estudiantes responden a las preguntas expuestas por Catalina (20 min) y hacen una puesta en común de sus reflexiones. Catalina orienta la reflexión y hace preguntas que contribuyen al análisis.

Clase N° 3 profesora Catalina: Modelos de Pensamiento Histórico

La clase se observó el miércoles 09 de octubre de 2019. Fueron 190 minutos de una clase realizada entre las 13:50 y las 17:00 horas. En la sala había 13 hombres y 11

temporalidad y el cambio y la perspectiva histórica, utilizando como principal referente teórico a Peter Seixas.

Todos los elementos del Pensamiento Histórico que Catalina aborda en la clase los relaciona permanentemente con el diseño de la secuencia didáctica (que han de hacer sus estudiantes) y con ejemplos propios de la historia. La docente también incorpora en la sesión otros componentes del Pensamiento Histórico, pero estos no están presentes en la nube de contenido porque no son tan reiterativos en el discurso. Elementos como el uso de fuentes, causas y consecuencias, significancia histórica y dimensión ética.

En el desarrollo de la clase la docente proyecta en una diapositiva los seis grandes conceptos que proponen Seixas y Peck (2004): significancia histórica, cambio y continuidad, causa y consecuencia, perspectiva, uso de fuentes y dimensión ética. Posteriormente, pregunta a sus estudiantes qué recuerdan de estos conceptos. Algunas de las respuestas de los y las estudiantes fueron:

- *Daniel*: son conceptos estructurantes de la historia (...)
- *Patricio*: Son conceptos de segundo orden a diferencia de los hechos que son los conceptos de primer orden (...)

Catalina profundiza la explicación y señala que los seis conceptos que plantea Seixas son “grandes categorías que me permiten comprender lo que ocurrió y por consecuente estructurantes para cualquier análisis histórico (...) sirven para hacer comprensible y explicable la historia”. Posteriormente, plantea una pregunta dirigida: “Carlos ¿qué papel deberían jugar estas grandes categorías cuando enseño?, o cuando tomo decisiones sobre qué enseñar o para qué enseñar”. El estudiante responde lo siguiente:

Deberían ser fundamentales porque permiten hacer conexiones con las materias anteriores, conexiones con las consecuencias, con diferentes evidencias. Es cómo presentamos el contenido a los niños y niñas (...) El tema que voy a enseñar es la influencia de la Ilustración y la Independencia en Chile.

La docente percibe que Carlos no ha respondido directamente lo que ella le ha preguntado, por lo tanto, ella reformula su pregunta y señala: “Tienes conceptos de primer orden como la Independencia de Chile, las ideas de la ilustración, pero ¿qué papel va a jugar allí, según Seixas, el cambio y la continuidad, las causas y las consecuencias o el uso de evidencias?”. Carlos, piensa unos segundos y luego responde

dubitativamente: “yo estaba pensando considerar las relaciones que tienen las colonias con España, las decisiones que se van tomando, el impacto que tiene la caída del imperio español y cómo esto permite las revoluciones en América”. Catalina nuevamente se da cuenta de que Carlos tiene dificultades para responder a su pregunta, entonces ella decide explicar más en detalle la temporalidad y el cambio y relaciona su explicación con el proceso de Independencia de Chile.

Una vez finalizada la intervención de Catalina, el estudiante Borja levanta la mano y plantea una duda respecto al modelo de Pensamiento Histórico de Seixas:

Se supone que son categorías para organizar el Pensamiento Histórico. Pero si yo voy a explicar la Independencia de Chile, ¿es necesario tomar sólo una de estas categorías o para desarrollar el Pensamiento Histórico debo considerar esas seis? (...) Por ejemplo, en una clase yo sólo podría trabajar la dimensión ética de la historia ¿o debo considerar los seis grandes conceptos?

Catalina señala al estudiante que ha hecho una buena pregunta y que en esto consiste el desafío de desarrollar el Pensamiento Histórico, luego agrega que:

Sí estamos hablando de enseñar a pensar históricamente quien lo haga debería abordar esas seis dimensiones (...) Pero hay cosas que hay que considerar: el nivel en el que hace clases, la complejidad de cada uno de los conceptos, la secuencia didáctica y el momento en que incluimos estos seis grandes conceptos.

En el transcurso de la clase Catalina considera otros modelos que permiten comprender y desarrollar el Pensamiento Histórico. Cita y explica a Bague (2000), Santisteban et al., (2010) y la propuesta de Pensamiento Social de Gutiérrez y Pagès (2018). Catalina explica la propuesta de Bague (2000) y hace comparaciones y distinciones entre esta propuesta y el modelo de Seixas y Peck (2004). Se detiene, principalmente, en el uso de fuentes y evidencias, un elemento común entre ambos modelos. Para ello, la docente fomenta en sus estudiantes reflexiones y relaciones con los propios contenidos utilizados para diseñar las secuencias didácticas, aspecto que se puede observar en la siguiente conversación:

- *Profesora Catalina:* Seixas señala que podemos entender a las personas del pasado desde las condiciones materiales considerando el tiempo y el espacio [perspectiva histórica y pensamiento contextualizado]. Bague (2000) habla específicamente de la indagación histórica, como por ejemplo el uso de evidencia. Comparemos esto con lo que están diseñando [en sus secuencias didácticas]. Por ejemplo, usted Carolina ¿ha pensado con qué evidencias vas a trabajar?
- *Carolina:* Lo que me ha pedido mi profesor guía es que haga un repaso de todo el año.
- *Profesora Catalina:* Gran desafío.

- *Carolina:* Entonces en el objetivo N° 1 de tercero medio corresponde a la justicia social y al desarrollo económico. [Para desarrollarlo] estaba pensando trabajar con testimonios de dirigentes sociales u organizaciones que surgen en el contexto del modelo ISI (Industrialización a través de la sustitución de las importaciones).

Una vez finalizada la presentación, explicación y discusión de los diferentes modelos de Pensamiento Histórico, Catalina agrega que:

Hemos presentado cuatro modelos Seixas y Peck (2004), Bague (2000), Pagès y Gutiérrez (2018) y Santisteban et. al. (2010), que nos sirven para acercarnos a la complejidad de lo que es Pensar Históricamente y que, además, después debemos enseñarlo. Cada uno de ellos son modelos diferentes que persiguen facilitar el desarrollo del Pensamiento Histórico. Estos modelos tienen varios elementos en común. Sus autores denominan de forma diferente algunos ámbitos, pero cuando vamos a la explicación es posible ver que se refieren a cuestiones muy semejantes (...) Estos modelos de Pensamiento Histórico son nuestro marco teórico, a partir de aquí ustedes deben organizar lo que van a enseñar.

Luego, proyecta una dispositiva en la que relaciona los modelos de Pensamiento Histórico con la secuencia didáctica. Esta diapositiva se expone en la figura 10.

Figura 10.

Etapas de la Secuencia Didáctica



Fuente: material utilizado en la clase N°3 de Catalina

Catalina, sugiere a sus estudiantes considerar estas etapas para diseñar sus secuencias didácticas e incorporar los componentes del Pensamiento Histórico.

En el segundo bloque de la clase la docente desarrolla una actividad aplicada. Esta actividad consiste en leer un discurso actual de un historiador chileno e identificar los elementos del Pensamiento Histórico presentes en el discurso. La fuente corresponde al

discurso emitido por Sergio Grez Toso⁵⁰ titulado “El MIR⁵¹ chileno: Balance esencial”, emitido el 5 de octubre de 2019 para la conmemoración de la muerte de Miguel Henríquez, fundador del MIR. Las y los estudiantes leen individualmente el discurso y luego discuten su contenido en relación a las siguientes preguntas planteadas por la profesora:

- 1- ¿Qué componentes estructurales es posible distinguir en el planteamiento de esta problemática?
- 2- Identifique 5 conceptos históricos clave presentes en esta formulación.
- 3- ¿Cómo podemos definir la dimensión ética y la perspectiva histórica desde la que habla el autor?
- 4- Analice las preguntas que aspira a responder el historiador ¿Desde qué categorías de la comprensión y el Pensamiento Histórico se formulan?

En la revisión de las respuestas se puede percibir dificultades del alumnado para relacionar la lectura con los diferentes elementos del Pensamiento Histórico y para dar respuestas a las preguntas propuestas por Catalina. Esto se puede apreciar en la siguiente interacción:

- *Profesora Catalina:* ¿Qué componentes estructurales es posible distinguir en el planteamiento de esta problemática?
- *Patricio:* Yo lo que hice primero fue tratar de descubrir cuál es el planteamiento de la problemática. Para posteriormente responder la pregunta, en este sentido detecté que el problema es que la emergencia de la generación revolucionaria fue posible gracias a numerosos factores de crisis de la sociedad chilena a partir del declive del modelo ISI y gracias a diferentes experiencias políticas.
- *Profesora Catalina:* Esto no está respondiendo a la pregunta (...)
- *Gabriela:* Nosotras la abordamos desde los conceptos de Seixas, podemos distinguir la significación histórica, la causa y consecuencia, la perspectiva y (aunque no tengo muy claros estos organizadores) el de ética también lo identifiqué.
- *Profesora Catalina:* Bien, aquí nos acercamos más a una respuesta.

Catalina advierte las dificultades de sus estudiantes ante el ejercicio propuesto y en el transcurso de la clase explica cómo ciertos elementos del Pensamiento Histórico

⁵⁰ Historiador chileno, su línea de investigación se relaciona con la cuestión social y los movimientos populares en Chile.

⁵¹ Movimiento de Izquierda Revolucionaria

están presentes en el discurso de Sergio Grez. La sesión finaliza con la puesta en común de las respuestas de esta actividad y la retroalimentación que Catalina desarrolla.

2.2. Clases de didáctica en la universidad Zona Centro 2

En la universidad Zona Centro 2 se observó una clase. Esta fue impartida por Santiago, docente de Historia y Ciencias Sociales que cuenta con el grado de magíster en educación con mención en currículum educacional por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (Chile). Lleva dos años impartiendo la asignatura de didáctica en su centro universitario. Se dedica a la docencia universitaria y a desarrollar asesorías ministeriales en el ámbito de la formación ciudadana, entre otras actividades.

Las clases de didáctica en este centro educativo poseen una extensión temporal de 190 minutos y se desarrollan en dos bloques, separados por un descanso de 10 minutos. La sala de clases en la que trabaja Santiago dispone de una capacidad para 60 estudiantes aproximadamente, el espacio está equipado con el mobiliario correspondiente y una pizarra.

En la clase observada los 7 estudiantes presentes fueron ordenados por el docente en un círculo en el que él mismo se incorpora⁵². Durante la clase las y los estudiantes prestan atención al docente, desarrollan la actividad de aplicación que propone y algunas veces participan exponiendo sus respuestas. La mayoría de las preguntas que plantea Santiago están relacionadas con conocimientos específicos del quehacer historiográfico. En muy pocas oportunidades plantea preguntas que permitan a las y los estudiantes vincular el contenido con su experiencia en los centros de práctica.

Clase N° 1 profesor Santiago: Corrientes historiográficas.

La clase se observó el miércoles 16 de octubre de 2019, fueron 190 minutos entre las 14:30 y las 17:40 horas. Estaban presentes cuatro hombres y tres mujeres, siete estudiantes en total. Santiago comienza su clase identificando los temas a abordar en la sesión y plantea una pregunta de introducción: “¿Por qué es difícil construir una didáctica sin un enfoque disciplinar?”

⁵² La cantidad total de estudiantes corresponde a 30 personas. La baja asistencia el día de la observación corresponde a que el 16 de octubre en Chile se celebra el día del profesor(a) y algunas carreras habían suspendido las actividades.

Ante la pregunta que plantea Santiago sus estudiantes responden que es necesario construir un enfoque disciplinar para que el o la docente pueda posicionarse cuando enseña historia y ciencias sociales. Santiago advierte que la respuesta de sus estudiantes en cuanto “que el o la docente debe posicionarse” es muy amplia, en consecuencia, agrega que el posicionamiento tiene relación con el currículum, con el tipo de sujeto que se quiere formar y con el tipo de sociedad que se busca construir. Santiago explica que tener un enfoque disciplinar contribuye a:

(...) la co-construcción de un tipo de sujeto, para un tipo de sociedad, esto definido como Transversalidad Educativa, ejemplos: ciudadanía, alteridad, memoria. ¿Cómo podemos abordar la transversalidad educativa en el aula? Los objetos de estudio van a ser los problemas, los dilemas, o desafíos. El conocimiento histórico y los objetivos de aprendizaje, van a ser un medio para alcanzar la Transversalidad educativa. En este contexto los enfoques historiográficos nos ayudan a ver aquello que es relevante.

El tema central de la clase son las corrientes historiográficas. Los principales contenidos que se consideran a partir de este tema se pueden ver en la figura 11.

Figura 11.

Contenidos, clase N°1 de Santiago



Fuente: elaboración personal, nube de palabras ATLAS-ti

La clase de Santiago tiene como propósito que sus estudiantes identifiquen las principales características de algunas corrientes historiográficas. El docente relaciona estos elementos con la importancia de que el profesorado sepa posicionarse y pueda comprender qué es lo importante de cada uno de estos enfoques. Su clase es de carácter teórica, posee una fuerte influencia historiográfica y poca vinculación con la práctica educativa.

En el desarrollo de la clase Santiago propone a sus estudiantes completar de manera individual una tabla comparativa donde se abordan diferentes corrientes historiográficas: Esta tabla comparativa se expone en la tabla 54.

Tabla 54.

Actividad de Aplicación en la Clase de Santiago

Corriente	Objeto de Estudio	Método-Fuentes	Tipo de Narración	Lugar Social	Sustento Epistemológico.	Concepción del tiempo	Sustento ideológico
Positivista							
Materialismo histórico							
Escuela de los anales							
Nueva historia							
Historia Post-Moderna							

Fuente: Actividad de aplicación elaborada por Santiago

Las y los estudiantes desarrollan la actividad de manera individual y sólo en algunos casos intercambian ideas entre parejas. El tiempo para desarrollar la actividad es, aproximadamente, 40 minutos. Los y las estudiantes evidencian dificultades al completar los criterios de la escuela de los Anales y de la Nueva Historia, debido a la similitud entre ambas corrientes⁵³.

Transcurridos 40 minutos, el docente genera una discusión grupal para que sus estudiantes pongan de manifiesto sus reflexiones. Los y las estudiantes exponen vagamente algunas respuestas, la actividad es corregida fundamentalmente a partir de los comentarios de Santiago.

Santiago plantea como síntesis y conclusión de la actividad una reflexión en la que señala: “No hay ningún enfoque que resuelva todo, que permita comprender la complejidad de la realidad histórico social. Hay que mezclar, articular. Ustedes son los que deben construir coherencia”. Posteriormente pregunta a sus estudiantes “¿Cuáles serían los objetos de estudio más prolíficos o que ustedes no deberían excluir de su propuesta didáctica?”, ante esta pregunta José responde:

Pienso que se deben considerar aportes de las diferentes corrientes, incluso del positivismo, pero fundamentalmente los elementos que nos propone la escuela de los

⁵³ Estas dificultades han sido registradas por la investigadora gracias a la observación participante. Puesto que la actividad es individual y no ha sido posible obtener registro de audio.

Anales y la Nueva Historia. Hay que considerarlos dependiendo de lo que se quiera enseñar en la escuela.

Santiago finaliza su clase tomando la idea de José y explicando nuevos elementos que no había desarrollado anteriormente en la clase. El docente expone:

Para complementar lo que dice José, creo que es necesario considerar las traducciones categoriales del conocimiento, significa tomar conceptos pequeños, meterlos en grandes conceptos y hacer un aprendizaje más global, más extensivo. Por ejemplo, es lo que hacen los modelos de Pensamiento Histórico para la comprensión social y el desarrollo de habilidades.

Este va ser el desafío que ustedes deberán desarrollar. Hacer una traducción del conocimiento científico para enseñar un contenido histórico a sus estudiantes.

2.3. Clases de didáctica en la universidad Zona Sur 1

En la universidad Zona Sur 1 se observaron dos clases. Estas fueron impartidas por Juan José quien es docente de Historia y Ciencias Sociales y cuenta con el grado de magíster en investigación educativa mención desigualdades por la Universidad Autónoma de Barcelona. Imparte la asignatura de didáctica sólo desde el año 2019, es docente universitario y docente de aula en educación secundaria. En este centro educativo es la primera vez que se incluye la asignatura de didáctica en la malla curricular.

Las clases de didáctica en este centro educativo poseen una extensión temporal de 135 minutos y se desarrollan en dos bloques, separados por un descanso de 10 minutos. La sala de clases en la que trabaja Juan José es amplia con capacidad para 60 estudiantes aproximadamente, el espacio está equipado con el mobiliario correspondiente, una pizarra, un proyector y un sistema de audio. La sala de clases se divide en dos niveles, un estrado superior donde se sitúa el docente y un estrado inferior en el que se ubican las y los estudiantes.

Las clases que se observaron poseen estructuras diferentes. Para la primera clase se pueden distinguir cuatro momentos (similar a la estructura de las clases de Catalina): el momento antes de la clase, en que los estudiantes leen referencias bibliográficas, el primer segmento en que se exponen los contenidos, el segundo segmento en el que se realiza una actividad aplicada y el cierre en que se ponen en común las reflexiones resultantes de la actividad realizada.

En la segunda clase que se observó la estructura es diferente. El docente sólo expone los contenidos y las y los estudiantes participan a través de ejemplos y

reflexiones. En ambas clases el docente interacciona permanentemente con sus estudiantes y establece ejemplos y preguntas que permiten conectar la teoría con la práctica. Se observa que la mayoría de las y los estudiantes participan durante las clases y desarrollan las actividades sugeridas por Juan José. Sin embargo, esto no es generalizable para todos y todas, puesto que también ha sido posible distinguir un grupo reducido de estudiantes que denotan muy poco interés por la asignatura y los temas que se desarrollan durante las clases.

Clase N° 1 profesor Juan José: didáctica y currículum

La clase se observó el martes 01 de octubre de 2019, fueron 135 minutos entre las 18:00 y las 20:15 horas. En la sala había diez hombres y ocho mujeres, 18 estudiantes en total. Antes de la sesión las y los estudiantes leyeron el texto de Pagès (1994). Esta lectura fue utilizada en el desarrollo de la clase cuando Juan José describe los tipos de currículum (técnico, práctico y crítico) y en la actividad de aplicación donde las y los estudiantes analizaron la lectura a través de preguntas dadas por el docente.

Juan José comienza la clase proyectando un video en el que se expone una charla de 20 minutos de Ken Robinson, la intervención se titula “Las escuelas matan la creatividad”. El contenido de la charla trata sobre la valoración que la escuela le asigna a las disciplinas tradicionales como el lenguaje y la matemática en detrimento de disciplinas artísticas como la música, la danza o el arte. La charla concluye explicitando que las escuelas hoy en día no impulsan la creatividad, sino que la limitan y la desvalorizan. Finalizada la charla el docente y sus estudiantes desarrollan la siguiente interacción:

- *Profesor Juan José:* ¿Algún comentario? ¿Qué tiene que ver este video con lo que nosotros estamos viendo en clases? Es decir, la relación entre la didáctica de la historia y el currículum.
- *Gabriel:* Lo podemos unir al currículum teniendo en cuenta que el currículum está muy impregnado de la academia y las personas como se forman están muy influenciadas por este lugar, lo que lleva a ignorar toda una integridad humana.
- *Profesor Juan José:* Según el video ¿dónde están los énfasis de lo que se enseña?
- *Grupo Curso:* Matemática y lenguaje
- *Profesor Juan José:* Ahora, ¿cómo se relaciona el predominio de Lenguaje y Matemática con la enseñanza de la Historia? Esto no sólo se ve en Chile, sino que en muchos países.
- *Pablo:* Creo que con esto la enseñanza de la historia se ve perjudicada porque hay menos tiempo para tratar temas de historia. Me pregunto, si tengo que enseñar menos

historia y tengo menos tiempo ¿Cómo acorto esto? ¿Cómo le doy un sentido? En nuestras prácticas muchos niños nos preguntan y ¿para qué aprender historia?

Después de la intervención de Pablo, Juan José da inicio al desarrollo de su clase y proyecta diferentes diapositivas, que tienen como objetivo establecer una relación entre la didáctica, el currículum y la enseñanza de la historia. Los principales contenidos que se consideran a partir de estos temas se pueden ver en la figura 12.

Figura 12.

Contenidos, clase N°1 Juan José



Fuente: elaboración personal, nube de palabras ATLAS-ti

En su clase Juan José relaciona fundamentalmente tres temas: didáctica, currículum y enseñanza de la historia. El docente da mucho énfasis a que el currículum es una construcción ideológica de grupos hegemónicos que controlan el poder político y económico. En este sentido para él es importante que los y las profesoras puedan analizar el currículum desde una mirada crítica y transformadora, lo que les permitirá formar ciudadanos y ciudadanas que comprendan la sociedad en la que viven. El principal referente teórico que cita en su clase es Pagès (1994).

En la primera etapa de la clase Juan José expone el contenido a través de la proyección de diapositivas. Los referentes teóricos que sustentan su exposición son: Pagès (1994 y 2016) y Gazmuri (2013 y 2017). El docente comienza esta exposición explicando cuáles son las finalidades de la enseñanza de la historia, señala tres finalidades “la intervención social (...) el desarrollo de la diversidad (...) y el desarrollo del pensamiento crítico y creativo”. El propósito de la enseñanza de la historia en el que se detiene Juan José es el desarrollo del Pensamiento Crítico y creativo. Al respecto el docente señala:

Cuando nosotros hablamos que en Historia vamos a desarrollar el pensamiento crítico, este no puede darse por sí sólo, sino que debe ir acompañado del pensamiento creativo. Esto implica que el profesor patee estrategias didácticas que permitan que los niños

desarrollen estas capacidades (...) Es importante no sólo quedarnos con la crítica sino también proponer soluciones, pensando en el futuro. Uno de los elementos de la conciencia histórica tiene relación con ver el pasado, interrelacionado con el presente, pero fundamentalmente para mirar el futuro (...) la enseñanza, de la Historia (...) se relaciona con una práctica transformadora. Para que el estudiante se ubique en su contexto social y tenga capacidad de acción, en consecuencia, está muy ligado con el pensamiento creativo.

Posteriormente, el docente expone y describe el currículum técnico, práctico y crítico basándose en Pagés (1994). Juan José se detiene a reflexionar y plantea a sus estudiantes “lo que se busca aquí es la transformación de la realidad ¿Será ambicioso esto? ¿Cómo ven la transición hacia un modelo crítico? ¿Cómo lo pueden relacionar con sus prácticas?”. Ante la pregunta expuesta por el docente se desarrolla la siguiente interacción:

- *Eduardo:* Yo particularmente lo veo demasiado, demasiado difícil. Viene siendo algo que en mi realidad es muy difícil de lograr. Por ejemplo, en mi liceo “liceo industrial”, la profesora le dio una guía a los estudiantes en la que tenían que responder preguntas de desarrollo y selección múltiple. La pregunta de desarrollo era pequeña y muy específica y lo que hicieron los estudiantes para contestarla fue cortar y pegar. Buscaron la palabra que se repetía dentro de la pregunta y del texto y literalmente copiaron, ni siquiera citaron.
- *Profesor Juan José:* ¿Cuál es el análisis que haces de esta situación? ¿Qué podría hacer la profesora para mejorar esto?
- *Eduardo:* Cuando le pregunté a los estudiantes si sabían si lo que estaban respondiendo estaba bien, si podían confiar plenamente en el autor, porque lo que estaban escribiendo en base a lo que dijo esa persona era cierto o no, ellos no fueron capaces de concebir que lo que estaba en el texto no pudiera ser correcto, entonces aquí les pedí que borren lo que habían respondido, que no estaba bien copiar y pegar, que ellos también tenían que incluir su opinión. Pero los estudiantes tampoco fueron capaces de hacerlo. Con un currículum preestablecido y una enseñanza de la historia en la que se rememoran hazañas, es muy difícil desarrollar un pensamiento crítico. Desarrollar un currículum crítico es difícil por las prescripciones del currículum y porque los estudiantes no están dispuestos a pensar más allá de lo que se les pide.

Se puede observar que Eduardo (estudiante) intenta responder a la pregunta que propone Juan José, pero siempre observa el proceso como espectador, no se posiciona y tampoco aborda la respuesta sobre el ¿qué podría hacer la profesora para mejorar esto? Juan José revierte la pregunta y plantea a sus estudiantes “¿Hay currículum técnico en la escuela de nuestros días?”, y los y las futuras profesoras reflexionan sobre esta interrogante. Karen (estudiante) verbaliza sus reflexiones y señala:

Sí, lo que se impone en la enseñanza de la historia son las fechas y los protagonistas como O’Higgins. Pero es necesario en la práctica tratar de contextualizar, por ejemplo, comparar las instituciones de antes con las de ahora, rescatando los elementos de continuidad y cambio. Así los estudiantes pueden relacionar los contenidos con su

realidad y considerar sus preconcepciones. Esto se puede lograr con actividades muy simples, pero que funcionan.

El docente continúa el desarrollo de su clase exponiendo las características del currículum chileno en diferentes etapas, para estos propósitos considera la propuesta de Gazmuri (2013). Posteriormente identifica y describe los tipos de currículo que propone Gazmuri (2017).

En el segundo bloque de la clase los y las estudiantes se reúnen en grupos de cuatro a cinco personas⁵⁴ y en función del texto que han leído previamente (Pagès,1994)., responden las siguientes preguntas: ¿Qué se debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria? ¿Qué deberían aprender los jóvenes del pasado y cómo? Todos los grupos describen secuencialmente los principales puntos que aborda el autor, pero muestran dificultades para analizar el texto en función de las preguntas propuestas.

Los principales aspectos que exponen los y las estudiantes para maestros son: que en las escuelas se enseña una historia de museo sin personajes de carne y hueso; que los y las docentes se resisten al cambio; que sólo se han de enseñar los contenidos fundamentales y no los detalles; que no hay ningún fundamento que diga que la mejor forma de enseñar la historia es a través de un tiempo lineal y; que niños y niñas han de ser protagonistas de la historia.

Se puede destacar la reflexión que hace el estudiante Adrián respecto a la enseñanza de la temporalidad y el cambio. Él expresa que:

Lo que me llama mucho la atención [del texto de Pagès (1994)] es enseñar la historia con un modelo no lineal, es decir, comenzar con la historia contemporánea y luego volver y hablar de historia medieval. Entonces es posible enseñar la historia desde cualquier etapa o espacio. No sé si seré muy tradicional y a consecuencia de que aún somos estudiantes, pero creo que enseñar la historia de una forma no lineal generaría una confusión en los estudiantes. Porque yo creo que de la edad antigua hay que pasar a la edad media y de la edad media a la edad moderna, creo que es difícil enseñar la historia como plantea Pagès.

En el cierre de la clase, el docente invita a los diferentes grupos a exponer las respuestas de las preguntas planteadas. Sin embargo, ellos y ellas exponen una síntesis del texto más que una reflexión en relación a las preguntas.

⁵⁴ Se solicita a los y las estudiantes grabar el audio de la reflexión grupal, todos y todas acceden ([ver transcripción en anexo XXIII](#))

Clase N° 2 profesor Juan José: Pensamiento Crítico.

La clase se observó el martes 08 de octubre de 2019, fueron 165 minutos entre las 18:00 y las 20:15 horas. En la sala había 20 hombres y 21 mujeres, 41 estudiantes en total. Juan José inicia la sesión destacando la importancia de desarrollar el pensamiento Crítico y el Pensamiento Histórico a través de la enseñanza de la historia. Posteriormente explica un problema de la enseñanza de la historia. Problema que ha sido detectado por él mismo en su práctica como docente de secundaria. Juan José expone:

Como ustedes saben, yo también hago clases en un colegio y estoy en el proceso de evaluación docente. La evaluación incluye la reflexión donde el profesor tiene que dar cuenta de un error que sus estudiantes comenten en la asignatura (...). Yo he detectado que los estudiantes no son capaces de establecer relaciones de multicausalidad, generalmente asocian una sola causa a una consecuencia. Además tienen dificultades para asociar las causas de corta o larga duración, considerando estructuras o coyunturas. En este caso estoy tomando como base [el contenido de] Independencia de América. Generalmente mis estudiantes piensan que la independencia de América comienza con la captura de Fernando VII. Es decir, si Napoleón no captura a Fernando VII la independencia en América no habría ocurrido. Peor aún, vinculan causas a individualidades como Napoleón. También a O'Higgins o Rodríguez, es decir, que si ellos no hubiesen estado la Independencia no habría ocurrido. Ahora, lo importante es cómo nosotros como profesores de historia somos capaces de abordar estos errores.

Después de plantear este ejemplo, el docente formula una pregunta para recoger los conocimientos previos de sus estudiantes. La pregunta que propone es “¿Qué es el pensamiento crítico?”. Ante esta pregunta, Felipe contesta: “cuando ocurre un hecho, este hecho siempre tiene dos versiones y estas dos versiones son correctas. Ante esto, el estudiante tiene que analizar esas dos versiones y analizar cuál es la correcta y entender que no hay sólo una correcta”.

Los principales contenidos que se consideran en la clase N°2 de Juan José para abordar el pensamiento crítico se pueden ver en la figura 13.

Figura 13.

Contenidos, clase N°2 Juan José



Fuente: elaboración personal, nube de palabras ATLAS-ti

El concepto principal de la clase de Juan José es el pensamiento crítico. El docente intenta vincular el pensamiento crítico con el Pensamiento Histórico a través del ejemplo inicial de la sesión donde relata el problema de la multicausalidad. Sin embargo, no se logra observar claramente el vínculo. Durante la clase también establece relaciones entre pensamiento crítico y el currículum de secundaria e intenta ejemplificar el pensamiento crítico con el contenido de Independencia de Chile.

En el desarrollo de la clase, Juan José explica que pensamiento crítico es una habilidad que está muy presente en el currículum de secundaria y que las y los docentes de historia, geografía y ciencias sociales han de desarrollarla en sus estudiantes. Juan José retroalimenta la reflexión de Felipe y agrega sobre el pensamiento crítico:

Veamos lo que nos dicen las bases curriculares en función del pensamiento crítico. Nos dice que el pensamiento crítico es una habilidad que se relaciona con la formulación de preguntas significativas y la formulación de inferencias (...) [El pensamiento crítico] no consiste sólo en inferir, porque los estudiantes también tienen que fundamentar opiniones y comparar puntos de vista (...) Entonces como profesores tenemos que poner a los estudiantes una vitrina de diversas interpretaciones para que él decida con cuál de estas se va a quedar o bien que interprete eclécticamente un proceso histórico desde dos o tres miradas.

Posterior a la explicación sobre lo que es el pensamiento crítico de acuerdo a las bases curriculares, Juan José proyecta la figura 14.

Figura 14.

Imagen que utiliza Juan José para enseñar el Pensamiento Crítico



La figura 14 es una caricatura de contenido irónico (meme). Esta caricatura circuló por Chile en redes sociales el 2019, en el contexto de la celebración de las fiestas patrias nacionales y la conmemoración del proceso de Independencia. En la parte superior de la imagen se expone la pregunta: ¿sabías que el 18 de septiembre no es la independencia? En la parte inferior se expone la sigla CTM⁵⁵ que corresponde a una ofensa de uso popular en el país.

Juan José, luego de presentar esta imagen expone a sus estudiantes la siguiente pregunta: “¿Podemos hablar de pensamiento crítico aquí?”. Las y los estudiantes tienen problemas para responder concretamente a la pregunta. En sus respuestas se puede distinguir que vinculan a Batman con Bernardo O’Higgins, cuestionan la imagen porque incita a la violencia, puesto que se expone una bofetada y también señalan que la imagen no es pertinente porque lleva la sigla CTM. El docente y tampoco sus estudiantes dan una respuesta concreta en relación a la pregunta inicial, planteada por Juan José “¿Podemos hablar de pensamiento crítico aquí?”.

Posterior a la proyección de la imagen, el estudiante Felipe plantea la siguiente interrogante y su respectivo fundamento:

¿Hay algún momento de la vida en la que es posible comenzar a desarrollar el pensamiento crítico? Porque me da la impresión de que cuando son pequeños no se puede que sólo hay que enseñar cosas objetivas porque no pueden desarrollar el pensamiento crítico.

⁵⁵ Concha de tu madre: insulto. Voz chilena y latinoamericana del cono sur.

Juan José le dice a Felipe que ha planteado una buena pregunta e insta al resto del estudiantado a reflexionar sobre ello. Constanza responde señalando que: “Yo creo que se debe enseñar desde segundo medio en adelante (niño y niño de 15 años en adelante)”. Antonio difiere señalando que “yo creo que desde pequeño hay que enseñar a discernir y progresivamente”. Juan José interviene y agrega que: “hay que considerar a Piaget de que las operaciones abstractas comienzan desde los 11 años en 7º básico, que depende del profesor y del curso que tengamos”.

3. Análisis de las prácticas de aula de docentes universitarios que imparten la asignatura de didáctica.

El análisis de estas prácticas de aula lo hemos estructurado considerando los siguientes aspectos: el qué y el cómo del desarrollo del Pensamiento Histórico.

3.1. Qué se enseña de Pensamiento Histórico

En las clases observadas se incorporan diferentes dimensiones y componentes del Pensamiento Histórico. Sin embargo, la profundidad con la cual se enseñan y desarrollan en el aula es muy desigual. Las dimensiones que están presentes en todas las clases observadas son la dimensión personal y la dimensión metodológica. No obstante, la dimensión personal se limita a los conocimientos previos y la dimensión metodológica a la utilización de fuentes secundarias con el objetivo de reflexionar o profundizar sobre el tema tratado en clases. No se enseñan ni desarrollan los procedimientos vinculados al uso de fuentes.

En la tabla 54, se expone una síntesis de las dimensiones y componentes del Pensamiento Histórico que incorporan la y los docentes universitarios.

Tabla 55.*Dimensiones y Componentes del Pensamiento Histórico, en Clases de Didáctica*

Dimensión	Componente	Catalina Zona Centro1			Santiago Zona Centro 2	Juan José Zona Sur 1	
		C1	C2	C3	C1	C1	C2
Personal	Representaciones Sociales, considerando aspectos como: identidad, memoria, experiencia y emociones.	X	X	X	X	X	X
Metodológica	Método del historiador(a): problematización, preguntas y uso de fuentes y/o evidencias.	X	X	X	X	X	X
	Representación de la Historia: protagonistas, espacio y ámbitos		X			X	
Cognitiva	Temporalidad y cambio	X	X	X		X	X
	Significancia Histórica		X	X			
	Perspectiva Histórica		X	X			
	Causas y Consecuencias	X	X	X			
Social	Valores éticos y Juicio Moral		X	X			

3.2. ¿Cómo se enseña el desarrollo del Pensamiento Histórico?

Las prácticas de aula Catalina, Santiago y Juan José son diversas en contenidos y en formas, sin embargo, dentro de esta diversidad también es posible categorizar algunos aspectos comunes respecto al Pensamiento Histórico y la enseñanza de la didáctica de la historia y las ciencias sociales. A continuación presentaremos el análisis en función de sus similitudes y diferencias.

Las similitudes en las prácticas de Catalina, Santiago y Juan José

La estructura de la clase, ella y ellos, comienzan sus clases haciendo preguntas que les permiten recoger los conocimientos previos de sus estudiantes respecto al tema que se

trabajarán en la sesión, posteriormente hacen una clase expositiva participativa a través de la cuál introducen nuevos contenidos y teoría, después desarrollan una actividad de aplicación dónde las y los estudiantes trabajan de forma individual o grupal y finalmente un cierre en que las y los estudiantes plantean los resultados de la actividad y el o la docente retroalimenta.

Las referencias bibliográficas, ella y ellos, utilizan referencias bibliográficas pertinentes para avalar a través de fuentes el contenido que explican en el desarrollo de sus clases. En el caso de Catalina y Juan José incorporan referentes de la didáctica, como: Joan Pagès, Antoni Santisteban, Renato Gazmuri y Peter Seixas.

La clase expositiva y la discusión bibliográfica, ella y ellos, en todas sus clases utilizan la metodología de clase expositiva y en la mayoría la complementan con la discusión bibliográfica. En el caso de Catalina, ella además considera el análisis de las prácticas de aula de los docentes guías, metodología que se podría asimilar a un estudio de caso.

La formación de profesores críticos y reflexivos, ella y ellos, incorporan en sus prácticas de aula de manera transversal y a través de ejemplos, actividades o comentarios la necesidad de que el profesorado de historia, geografía y ciencias sociales ha de ser un profesorado crítico y reflexivo. Esto se puede apreciar, por ejemplo, en la clase N° 2 de Catalina cuando ella solita a sus estudiantes que analicen la forma en que sus profesores guías de los centros práctica enseñan la historia. También, se puede apreciar en la clase de Santiago cuando explica a sus estudiantes la importancia de que un o una docente de historia, geografía y ciencias sociales comprenda la posición o las posiciones (entendida como corriente historiográfica) desde la cual o las cuales enseña la disciplina.

Las diferencias en las prácticas de Catalina, Santiago y Juan José

Las relaciones teoría práctica, ella y ellos, abordan de manera desigual las relaciones entre la teoría y la práctica. Catalina en todas sus clases establece relaciones entre la teoría que enseña y la forma en que esta teoría se puede aplicar en la enseñanza de la historia y específicamente en los centros de práctica, lo hace recogiendo ejemplos de sus propios(as) estudiantes. Las relaciones teoría práctica, en su caso, se fortalecen porque las y los estudiantes han de desarrollar una secuencia didáctica que permita y fortalezca

el desarrollo del Pensamiento Histórico. Esta secuencia surge de la necesidad de dar solución a los problemas que sus estudiantes observan en sus centros de práctica. Las clases de Catalina incluyen la complejidad de relacionar la teoría didáctica, el contenido histórico y la práctica de aula.

Juan José establece relaciones teoría y práctica, pero con una profundidad menor que Catalina. Él incorpora ejemplos de su propia práctica pedagógica con estudiantes de secundaria y hace preguntas a sus estudiantes sobre lo que han podido ver y conocer en sus centros de práctica, de esta manera desarrolla la relación teoría-práctica. El caso de Santiago, es diferente al de Catalina y Juan José, porque el contenido de la clase que se pudo observar tuvo un matiz más historiográfico que didáctico, y no fue posible visualizar el desarrollo de las relaciones teoría-práctica.

El desarrollo del Pensamiento Histórico, ella y ellos, incluyen en sus clases elementos que contribuyen al desarrollo del Pensamiento Histórico. Para ello consideran diferentes componentes y dimensiones, sin embargo, la profundidad en que se explican e incorporan es desigual. La tabla 55, nos permite apreciar que Catalina es la docente que más incluye las dimensiones y los componentes del Pensamiento Histórico en sus clases, también la descripción de sus sesiones nos permite afirmar que ella desarrolla y explica en profundidad estos elementos, estableciendo constantemente relaciones teoría y práctica. Por ejemplo, en su clase N°2 de Catalina logra incluir todos los elementos del Pensamiento Histórico. En esta clase vincula la problematización con todas las dimensiones del Pensamiento Histórico. Están presentes las dimensiones: personal, cognitiva, metodológica y social.

Juan José incluye algunas Dimensiones o Componentes del Pensamiento Histórico, pero las explica superficialmente y no establece permanentemente relaciones teoría práctica.

Santiago, es quien menos incorpora elementos del Pensamiento Histórico y las veces que lo hace, lo hace desde una perspectiva más historiográfica que didáctica.

Similitudes y diferencias en las de las intervenciones y reflexiones de los y las estudiantes de formación inicial.

En las clases de Catalina, Santiago y Juan José, los y las estudiantes de formación inicial intervienen con preguntas, ejemplos o reflexiones grupales. A través de estas

interacciones hemos podido establecer algunas similitudes y diferencias respecto a sus competencias para desarrollar el Pensamiento Histórico.

Las similitudes en las intervenciones de estudiantes de formación inicial

La complejidad que implica comprender cómo desarrollar el Pensamiento Histórico a través de la enseñanza de la historia. Esto se puede observar a través de las interacciones entre el o la docente y sus estudiantes. Por ejemplo para el caso de las y los estudiantes de universidad Zona Centro 1:

- en la clase N° 1 de Catalina cuando la estudiante Natalia verbaliza la complejidad que implica comprender el tiempo,
- en las dificultades que exponen los estudiantes en la clase N° 2 de Catalina para comprender cómo problematizar un contenido histórico,
- en la reflexión de Borja (estudiante) en relación al modelo de Pensamiento Histórico de Seixas y Peck (2004). El señala “en una clase yo sólo podría trabajar la dimensión ética de la historia o debo considerar los seis grandes conceptos”.

Las dificultades observadas en las clases de Juan José, en la universidad Zona Sur 1 fueron:

- en el análisis del texto de Pagès (1994) y no son capaces de responder las preguntas que plantea el docente y sólo hacen una síntesis del texto,
- en la dificultad de comprender el tiempo espiral y el predominio del tiempo lineal, esto se pudo observar cuando Adrián plantea sus dudas respecto a si es factible enseñar un tiempo espiral y no lineal, o
- cuando los y las estudiantes de Juan José intentan en la clase N° 2 explicar lo qué es el pensamiento crítico.

El predominio, en sus centros de práctica, de clases tradicionales que no promueven el desarrollo del Pensamiento Histórico. La mayoría del estudiantado de formación inicial coincide en que el profesorado de historia, geografía y ciencias sociales, aún enseña en las aulas una historia basada en conceptos de primer orden, que utilizan metodologías transmisivas y privilegian la memorización del contenido. En el caso de Catalina esto se puede observar en la reflexión que sus estudiantes hacen al final de la clase N°2. En el caso de Juan José, cuando Eduardo (maestro en formación) explica cómo sus estudiantes de secundaria desarrollan el uso de fuentes. El maestro en formación

explicita “fue cortar y pegar. Buscaron la palabra que se repetía dentro de la pregunta y del texto y literalmente copiaron, ni siquiera citaron”.

Las diferencias en las intervenciones de estudiantes de formación inicial

El dominio conceptual y teórico sobre algunas Dimensiones y/o Componentes del Pensamiento Histórico. En las intervenciones de las y los estudiantes de Catalina es posible identificar una apropiación de conceptos relacionados con el Pensamiento Histórico como: conciencia histórica, relaciones temporales, anacronismo, conceptos de primer orden, memoria, o modelos de Pensamiento Histórico. Estos conceptos son utilizados para reflexionar en relación a las lecturas desarrolladas, para dar ejemplos de sus prácticas de aula o para argumentar alguna opinión. En los y las estudiantes de Santiago y de Juan José, no es posible apreciar esta apropiación conceptual. Para el caso de las y los estudiantes de Juan José sus intervenciones están basadas en sus experiencias personales como estudiantes o en sus centros de práctica y carecen de una apropiación conceptual respecto a temas particulares del Pensamiento Histórico.

Las capacidades para establecer constantemente relaciones entre la teoría y la práctica. Las y los estudiantes de Catalina han de elaborar una secuencia didáctica que permita el desarrollo del Pensamiento Histórico, esto favorece que ellos y ellas relacionen constantemente la teoría y la práctica. No ocurre lo mismo con las y los estudiantes de Juan José que presentan dificultades para establecer estas relaciones o con los de Santiago donde esta situación no se evidencia.

CAPÍTULO XII

DESCRIPCIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE AULA DE ESTUDIANTES DE FORMACIÓN INICIAL

*¿Qué competencias han de dominar los maestros para enseñar ciencias sociales?
¿Qué han de hacer y de saber hacer los maestros como prácticos reflexivos?
¿Qué contenidos pueden facilitar la comprensión de lo que está sucediendo en el mundo hoy? (Joan Pagès, 2011)*

En este capítulo presentamos la descripción de las prácticas de aula de estudiantes de formación inicial. La información que nos permite dar cuenta de los resultados de este capítulo se ha recogido a través de la observación participante.

Los resultados de este capítulo responden a uno de los objetivos de esta investigación. El objetivo consiste en: caracterizar, analizar e interpretar las situaciones y oportunidades de aprendizaje de Pensamiento Histórico que desarrollan, con estudiantes de secundaria en sus centros de práctica, estudiantes de formación inicial de pedagogía en historia, geografía y ciencias sociales, en Chile. La pregunta de investigación que se aborda a través de los resultados de este capítulo es ¿Cómo promueven el desarrollo del Pensamiento Histórico, en sus prácticas de aula, los y las estudiantes de formación inicial docente en Chile?

El capítulo se divide en tres apartados. En el primero se expone una tabla de síntesis con información general de las observaciones realizadas. En el segundo se describen las prácticas del profesorado de formación inicial y se exponen los casos de: Andrés y Carla quienes pertenecen a la universidad Zona Centro 2, y Beltrán, Cloe y Agnès quienes pertenecen a la universidad Zona Centro 4. En el tercer apartado se analizan las prácticas del profesorado en formación.

1. Tabla de síntesis de las clases observadas

Se observaron en total 9 clases de la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales de alumnos pertenecientes a dos centros universitarios (Andrés, Carla, Beltrán, Cloe y Agnès). En la tabla 56, se expone una síntesis de las observaciones realizadas

Tabla 56.
Observaciones de Clases en Centros de Práctica

Docente de Formación Inicial	Centro	Clase	Nivel	Tiempo de observación	Contenido de las clases	Actividades y estrategias que desarrollan los y las estudiantes	Metodología – Rol del docente y de los y las estudiantes
Andrés	Zona Centro 2	1	7°	90 minutos	Culturas Americanas	Elaboran de un video sobre civilizaciones americanas: mayas, incas y aztecas.	Metodología: trabajo grupal Rol del docente: pasa por los grupos haciendo preguntas y guiando el trabajo.
		2	7°	90 minutos	Culturas Americanas e Inicios de la Edad Media	Exponen video sobre civilizaciones americanas: mayas, incas y aztecas. Escuchan clase expositiva, toman apuntes y preguntan.	Metodología: Exposición audio visual por parte de los y las estudiantes Rol del docente: Ejecuta clase expositiva
		3	1°	90 minutos	Chile fines del siglo XIX y principios del XX: sociedad finisecular	Escuchan clase expositiva, toman apuntes y preguntan.	Metodología: Expositiva participativa Rol del docente: Ejecuta clase expositiva
		4	1°	90 minutos	Chile fines del siglo XIX: transformaciones sociales, políticas y económicas	Escuchan clase expositiva, toman apuntes y preguntan.	Metodología: Expositiva participativa Rol del docente: Ejecuta clase expositiva
Carla	Zona Centro 2	1	2°	90 minutos	Chile segunda mitad del siglo XX	Escuchan clase expositiva, toman apuntes y preguntan. Elaboran pancarta de protesta.	Metodología: Expositiva participativa y trabajo grupal Rol del docente: Ejecuta clase expositiva y posteriormente pasa por los grupos haciendo preguntas y guiando el trabajo.
		2	3°	90 minutos	Dictadura militar	Confeccionan trabajo de investigación y utilizan fuentes.	Metodología: trabajo grupal Rol del docente: pasa por los grupos haciendo preguntas y guiando el trabajo.

Beltrán	Zona Centro 4	1	1°	90 minutos	Chile primera mitad del siglo XIX: progreso e industrialización	Escuchan clase expositiva, toman apuntes y preguntan. Utilizan fuentes.	Metodología: Expositiva participativa y trabajo grupal Rol del docente: Ejecuta clase expositiva y posteriormente pasa por los grupos haciendo preguntas y guiando el trabajo.
Cloe	Zona Centro 4	1	2°	90 minutos	Chile: Guerra Civil de 1891	Escuchan clase expositiva, toman apuntes y preguntan. Utilizan Fuentes	Metodología: Expositiva participativa y trabajo grupal Rol del docente: Ejecuta clase expositiva y posteriormente pasa por los grupos haciendo preguntas y guiando el trabajo.
Agnès	Zona Centro 4	1	1°	90 minutos	Primera Guerra mundial	Contestan evaluación. Utilizan Fuentes.	Metodología: Evaluativa Rol del docente: Pasa por los grupos haciendo preguntas y guiando el trabajo.

2. Prácticas de aula de estudiantes de Formación Inicial, Zona Centro 2

En la universidad Zona Centro 2 se observaron las prácticas de aula de dos docentes en formación inicial: Andrés y Carla. Ambos respondieron la narrativa y obtuvieron resultados destacados en relación a la muestra y al desarrollo del Pensamiento Histórico.

2.1. Las prácticas de aula de Andrés

Andrés desarrolla su práctica profesional en un colegio de la ciudad de Santiago que está ubicado en el límite sur oeste de la capital. El colegio es particular subvencionado y científico humanista. Los y las estudiantes que posee son de clase media y media alta.

Andrés tiene 23 años, cursa su quinto, y último, año de carrera. En su centro de práctica está encargado de desarrollar clases de historia, geografía y ciencias sociales, durante todo el semestre en dos niveles: séptimo básico y primero medio.

En el caso de Andrés, fue posible observar un total de cuatro clases de 90 minutos, dos de ellas en séptimo básico y las restantes en primero medio. En el centro educativo las salas de clases se distribuyen por asignatura en consecuencia Andrés realizó sus cuatro sesiones en el mismo espacio. El espacio es de mediana extensión y posee forma cuadrangular. En el costado del frente está la pizarra y el pupitre del docente y en el costado izquierdo un gran ventanal que tiene contacto con la calle. La sala de clases es luminosa, pero posee una acústica reducida. Las y los estudiantes se sientan en parejas y en columnas cuya dirección se orienta a la pizarra. La sala está equipada con data show y sistema de audio.

Durante las cuatro clases observadas, Andrés cuenta con la compañía de su docente guía de práctica, Julia. Ella tiene aproximadamente 30 años, es licenciada en Historia de la Universidad de Chile y posteriormente ha cursado un año de licenciatura para obtener la acreditación de pedagogía. Julia, observa la práctica de Andrés e interviene cuando él la invita a participar o cuando ella considera que es necesario reforzar alguna explicación, este intercambio es permanente y enriquece la dinámica de clases. En algunas ocasiones, Julia también interviene para colaborar con el clima de aula.

Clase N° 1: Mayas, Aztecas e Incas, 7° básico.

En el nivel de séptimo básico se observaron dos clases. Los y las estudiantes de este nivel tienen en promedio 13 años. Son en total 20 estudiantes de los que se cuentan 9 hombres y 11 mujeres. El clima de aula y su manejo por parte del docente es óptimo para desarrollar las clases, se puede observar que el estudiantado presta atención a las explicaciones de Andrés y además intervienen con preguntas.

La clase N°1 de Andrés se observó el miércoles 09 de octubre entre las 8:15 y las 9:45 de la mañana.

Andrés comienza su clase saludando al estudiantado y dando a conocer el objetivo: “analizar las culturas americanas, a través de la utilización de fuentes y la confección de un video”. Posteriormente les recuerda a sus estudiantes las características que han de considerar para desarrollar la actividad:

- El objetivo del video es que informe sobre los orígenes, el desarrollo y el legado de las culturas Maya, Azteca e Inca.
- Introducción y origen de las culturas: origen territorial y cultural (de dónde provienen, dónde se asentaron)
- Desarrollo de la cultura: estados de desarrollo cultural (civilización o imperio), organización política, organización económica, expresiones culturales.
- Conclusión: ¿qué fue de la cultura luego de la conquista de los españoles y después de la creación de Estados independientes en América?, ¿qué legado nos dejaron?, ¿por qué creen importante conocer sobre las culturas americanas?, ¿son respetadas y valoradas las culturas americanas por ustedes y por la sociedad?

Posterior a las indicaciones iniciales dadas por Andrés las y los estudiantes se reúnen en grupo (3 a 4 integrantes) y siguen desarrollando la elaboración del video (esta es la tercera clase que dedican a esta actividad). Esta etapa tiene una extensión aproximada de 70 minutos. Con el objetivo de obtener información de esta etapa de la clase, la investigadora solicita a dos grupos (de un total de seis) dejar una grabadora para registrar las interacciones, el estudiantado accede a la petición.

De las interacciones que desarrollan las y los estudiantes en el trabajo asignado por Andrés es posible señalar que: i) el estudiantado utiliza muy poco tiempo para realizar un trabajo efectivo de las tareas asignadas por el docente, aproximadamente 20 minutos de un total de 70, ii) las y los estudiantes desarrollan de forma independiente

sus labores. No se observa un trabajo grupal en el que haya un diálogo o intercambio de ideas, iii) la información que han utilizado para confeccionar el video la han obtenido de internet sin hacer ningún proceso específico de selección ni utilización de fuentes, y iv) todos los grupos elaboran videos descriptivos en los que priman los contenidos factuales.

Durante el desarrollo de la actividad grupal Andrés pasa en promedio tres veces por cada grupo. En las interacciones del docente con sus estudiantes es posible observar que, va respondiendo a preguntas específicas de contenido que las y los estudiantes formulan. También revisa el contenido que se expondrá en el video. Esto se puede apreciar en el siguiente diálogo:

- *Carolina Andrea:* Profesor puede ver esto que hicimos ayer.
- *Profesor Andrés:* Sí, lo leeré. Los futuros Aztecas formados por pueblos Mayas por órdenes del dios de la guerra y el sol Huitzilopochtli, tuvieron que dejar el lugar en el que habitaban e iniciar una peregrinación hasta encontrar un águila devorando una serpiente y posada sobre un nopal. ¿Dónde encontraron el águila? (...)
- *Marta María:* En ciudad de México, en Tenochtitlan.
- *Profesor Andrés:* Muy bien en la mitad de un lago, en el lago Texcoco donde construyeron Tenochtitlan. Entonces esto falta agregar a la introducción.

Transcurridos los 70 minutos de la actividad grupal, Andrés procede a realizar el cierre de la clase, planteando la siguiente pregunta a sus estudiantes: “¿en la sociedad actual se valora a las culturas indígenas?”. Todos y todas sus estudiantes responden que no y argumentan que:

- *María Fernanda:* creo que no porque fueron dominadas por una masa mayor, fueron opacadas y cuando llegaron los españoles todo lo que ellos que habían traído se impuso.
- *Fernando Hernán:* no se les da la suficiente importancia, porque hay muchas costumbres que salen de allí, pero la mayoría de las personas creen que no nos aportan nada.
- *Carla Lía:* depende de las personas, por ejemplo, mi mamá piensa que los mapuches son malos y mi papá los adora (...) hay personas a las que le importa más el pasado de nuestro país y otras que no a las que sólo les importa lo que está pasando ahora. Así es que no todo es negativo, por eso está toda esta información que hemos utilizado. De lo contrario no habría información.

Tras la intervención de sus estudiantes, Andrés no interactúa con el estudiantado ni retroalimenta lo que verbalizan. Con estas intervenciones se da por finalizada la clase.

Clase N° 2: Mayas, Aztecas e Incas e inicios de la Edad Media, 7° básico.

La clase N°2 de Andrés se observó el miércoles 16 de octubre entre las 8:15 y las 9:45 de la mañana. Esta sesión está dividida en dos etapas. En la primera de ellas se proyectan los videos de las culturas americanas y tiene una extensión aproximada de 70 minutos. En la segunda etapa, Andrés realiza una introducción sobre la nueva unidad que comenzarán a trabajar y que corresponde a los inicios de la Edad Media particularmente los inicios del cristianismo y el legado romano.

Andrés inicia la clase saludando a sus estudiantes y luego solicita que los grupos pasen adelante a exponer el video que han confeccionado en las clases anteriores. Los grupos van pasando en un orden preestablecido por Andrés, proyectan el video y posteriormente responden las preguntas que formulan sus compañeros o compañeras y el docente. Todos los videos proyectados tienen la misma estructura (la cual ha sido explicada en la primera clase de Andrés). El contenido de todos los videos observados es descriptivo y factual, un ejemplo de ello lo proporciona la explicación del grupo N°3 sobre los Incas:

(...) La civilización Inca surgió en las tierras altas de Perú, a principios del siglo XIII. Su último bastión fue conquistado por los españoles en 1572. Con la muerte de Atahualpa en 1533 culminó el imperio Inca.

En las tierras cercanas al lago Titicaca los hombres vivían como salvajes no tenía religión ni leyes, estos habitantes desconocían la agricultura y no poseían técnicas de textilería por lo cual andaban desnudos (...)

La sociedad Inca se dividió en 8 partes. El inca que era el hijo del sol y máxima autoridad, el auqui, el colla (esposa del inca), los parientes del inca, los curacas, los agricultores, los mitimaes (grupos de familias que se trasladaban fuera del imperio) y los yanaconas.

En su sistema político estaba el Inca que era el jefe del pueblo, el consejo imperial, el auqui o hijo mayor del inca, los gobernadores de las provincias y los curacas.

La economía Inca consistía en el cultivo de papas, maíz, frijoles, quínoa, etc. (...) También crearon las terrazas de cultivo (...)

En 1532 el imperio Inca entro en conflicto con los españoles ya que estos últimos querían sus riquezas, tesoros, territorios y evangelizar a todos los Incas.

Lo que paso con los Incas después de la conquista de los españoles y la independencia del país, fue que han disminuido y los incas que han quedado se han dedicado a la ganadería. Algo que los incas nos han dejado de su cultura fue el idioma el quechua.

Posterior a la proyección del video el estudiantado y el docente hacen preguntas al grupo expositor. En esta interacción se puede observar que Andrés utiliza el concepto de empatía como sinónimo de simpatía:

- *Profesor Andrés:* ¿por qué hoy se invisibiliza al indígena en general?
- *Matilde:* porque la gente es hipócrita y cree sólo lo que pasa hoy en día y se olvida de lo que paso antes
- *Profesor Andrés:* Entonces no hay empatía.

En la segunda etapa de la clase, Andrés hace una introducción de la nueva unidad: inicios de la edad media, legado romano y orígenes del cristianismo. Esta etapa es expositiva participativa. Andrés recoge los conocimientos previos de sus estudiantes y para ellos pregunta: “¿Qué es Roma?”. Estos responden señalando diferentes ideas. Por ejemplo: “Italia, la capital de Italia, es una ciudad, un imperio, una civilización, está cerca del mediterráneo, es un lugar turístico”. Ante la diversidad de respuestas, Andrés especifica la pregunta y plantea: “¿Cómo era Roma en la antigüedad?”. Pregunta ante la cual Zayra responde: “era in imperio, abarcaba toda la cuenca del mediterráneo en la península itálica”.

Posteriormente, Andrés indaga si sus estudiantes recuerdan los períodos en los que se divide tradicionalmente la historia de Roma: monarquía, república e imperio. El docente recoge las principales ideas expuestas por los y las estudiantes y describe brevemente cada período. Es posible observar que el estudiantado recuerda algunas características, pero tienen dificultades de temporalidad y específicamente de cronología, datación y periodización. Esto se puede observar en el siguiente diálogo:

- *Profesor Andrés:* ¿Cómo se conformó el imperio romano?
- *Diego:* Creo que fue por un mito
- *Profesor Andrés:* Ya, pero esto es la fundación yo estoy preguntado ¿cómo se conformó el imperio? Ustedes ya mencionaron un antecedente que es la romanización, pero yo quiero saber otros.
- *Antonio:* la división del imperio...
- *Profesor Andrés:* Ya, pero esto es un antecedente para lo que vino después que fue la caída del imperio

Ante las dificultades de cronología, datación y periodización que presentan los y las estudiantes, Andrés decide describir los períodos y ordenarlos cronológicamente en la pizarra (no utiliza la datación).

Posteriormente pregunta: “¿por qué cayó el imperio romano?”. A través de esta pregunta, Andrés y sus estudiantes incluyen la multicausalidad, como se expone en la siguiente interacción:

- *Matías*: Porque en una parte dicen que se separó Roma en dos partes porque no era posible que la gobiernen dos personas, entonces se separó entre los dos hijos del rey. Uno de ellos terminó peleando con los bárbaros y los conquistaron.
- *Profesor Andrés*: Matías nos dio dos antecedentes que no son exclusivos para comprender la caída, porque hay más elementos.
- *Antonio*: Es que fue por varios elementos, entre grandes y pequeños, es como decir que fue un efecto domino.
- *Profesor Andrés*: Muy bien, ese fue el mayor énfasis cuando vimos esta materia. Que la explicación de un proceso no es sólo por un motivo, sino que tiene miles de explicaciones y antecedentes, que van desde lo económico, lo político, lo social, lo cultural.

El docente, posteriormente revisa muy brevemente las representaciones sociales de sus estudiantes respecto al cristianismo. Con esto finaliza la clase.

Clase N° 3: Chile fines del siglo XIX y la sociedad finisecular, 1° medio.

La clase N°3 de Andrés se observó el miércoles 09 de octubre entre las 10:05 y las 11:25 de la mañana. El nivel en el que se observó la clase corresponde a un primero medio. Sus estudiantes son jóvenes que tienen aproximadamente 15 años. Son en total 33 estudiantes, 15 hombres y 18 mujeres. El clima de aula se dificulta en algunos momentos de la clase fundamentalmente a causa de que un grupo de seis varones sentados al final de la sala que demuestran desinterés por las explicaciones de Andrés: escuchan música y murmuran entre ellos. Los demás estudiantes escuchan la clase expositiva y participan haciendo preguntas o respondiendo.

Andrés comienza la clase recogiendo conocimientos previos: “¿Quiénes componen la sociedad chilena finisecular? ¿Qué significa finisecular?”. A través de estas interrogantes pretende indagar los conocimientos previos de sus estudiantes. Ellos y ellas no responden a las preguntas planteadas, por lo que el docente procede a explicar qué es finisecular. Posteriormente plantea el objetivo de la sesión: “Caracterizar la

sociedad finisecular, a través, del análisis de fuentes iconográficas”. Seguidamente, pregunta: “¿cómo es en la actualidad la sociedad chilena?”. El estudiantado comienza a asignar calificativos, entre ellos: flaite⁵⁶, rara, antipatriarcal, acaparadora, corrupta, racista.

Andrés no reflexiona ni problematiza en las ideas mencionadas por sus estudiantes, y plantea inmediatamente una siguiente pregunta: “¿qué grupos componen la sociedad?”. Camila, una estudiante, responde: “clase baja, clase media baja, clase media, clase media alta, clase alta”.

El docente, posteriormente vincula los contenidos de la clase con la identidad y pregunta: “ustedes como estudiantes conscientes, críticos, reflexivos, altamente politizados ¿a qué grupos sociales corresponden?”. El grupo curso responde, unísono: “a la clase media”.

Andrés, continúa la clase y plantea otras preguntas que le permiten incluir el cambio y la continuidad y los protagonistas históricos: “considerando las clases sociales que identificaron, creen que a inicios del siglo XX ¿existen los mismos grupos sociales?, ¿todos son diferentes?, o ¿hay algunos que permanecen?, ¿cuáles creen que existen desde inicios del siglo XX?”. Ante las preguntas planteadas se desarrolla la siguiente interacción:

- *Esteban Miguel*: ricos y pobres, políticos
- *Sandra*: Antes no había clase media
- *Profesora Guía*: al presidente se les consideraba clase media.
- *Profesor Andrés*: ¿sólo ricos y pobres estaban a principios del siglo XX?
- *Mirta*: También podemos agregar trabajadores, jóvenes

⁵⁶ Chilenismo aplicado para representar a personas de poca educación, con un bajo nivel cultural y socioeconómico. El concepto también se utiliza, en ocasiones, como sinónimo de delincuente.

Prosiguiendo con la clase, el docente va proyectando imágenes que representan los grupos sociales en Chile a fines del siglo XIX y principios del siglo XX. La primera imagen que proyecta corresponde a la oligarquía chilena.



Fuente: diapositiva elabora por Andrés (maestro en formación inicial).

A través de esta fuente iconográfica y su respectiva explicación, Andrés incluye el uso de fuentes, la perspectiva histórica, el pensamiento contextualizado, la representación histórica, el vínculo historia y espacio, y la temporalidad y cambio. Estos elementos se pueden apreciar en la siguiente interacción:

- *Profesor Andrés:* ¿Qué ven en la imagen?
- *Exequiel:* vemos personas saliendo del congreso (...)
- *Dánae:* Parece que la foto es en Valparaíso
- *Profesor Andrés:* ¿Qué más se ve en la imagen? ¿Qué acciones? ¿Qué ambiente? Por ejemplo las mujeres están tomando onces y los hombres en el congreso. ¿Qué características sociales, políticas y económicas existen en la imagen?
- *Natalia Alejandra:* Son personas de la elite, por cómo se visten y también por los ambientes en los que se desenvuelven.
- *Gabriela Lía:* Están haciendo algo importante
- *Profesor Andrés:* Están en un congreso, y esto es un espacio público. A diferencia de las mujeres que están en una casa tomando once y en un espacio privado. ¿Qué denota esto a partir de los actores y el espacio? ¿Qué dice esto de las relaciones de géneros?

- *María Florencia:* Esto dice que las mujeres no podían ocupar cargos políticos, sólo hacían labores de casa y actividades sociales, mientras que los hombres se ocupaban de la política.
- *Profesor Andrés:* Tenemos aquí un análisis profundo respecto a cómo el género determina los quehaceres de la personas y los espacios en que estás se desarrollan ¿Creen que esto sigue siendo así hoy en día?
- *Isidora del Carmen:* No, hoy está cambiando
- *Saúl:* Hoy hay familias que tienen mucho dinero y siguen teniendo poder hoy en día
- *Profesor Andrés:* Muy bien pero yo les estoy preguntando sobre el género ¿es igual o es diferente hoy en día? Señalen ejemplos.
- *Alejandro:* si está cambiando, por ejemplo, Michel Bachelet

Continuando con la clase, para el explicar los sectores medios, el docente proyecta una imagen a partir de la cual describe su origen y principales características.



Fuente: diapositiva elabora por Andrés (maestro en formación inicial).

Andrés proyecta la diapositiva y explica que: “los grupos medios no son ricos, pero tampoco pobres. Se caracterizan porque poseen un oficio o profesión por ejemplo médicos, trabajadores públicos y profesores”. Se detiene en el grupo del profesorado para explicar la importancia del rol femenino. Posteriormente, pregunta al estudiantado por el origen de sus familias. Las respuestas son diversas y le permiten vincular el contenido histórico con: el presente, con la identidad y con la memoria. Solicita a sus estudiantes que: “hagan el ejercicio en sus casas de preguntar a sus padres o abuelos qué hacían antes”.

Para explicar los sectores populares, Andrés proyecta una imagen y a partir de ella va describiendo las principales características de este sector social:



Fuente: diapositiva elaborada por Andrés (maestro en formación inicial).

A través de la explicación de las fuentes iconográficas y de las interacciones entre el docente y sus estudiantes, se puede observar la inclusión y desarrollo de diversas dimensiones y componentes del Pensamiento Histórico: i) perspectiva histórica incluyendo mujeres, niños y clases obreras, ii) vínculo historia espacio a través de la descripción de los conventillos y de la ciudad, iii) relaciones causa consecuencia vinculando las migraciones campo ciudad, la estructura urbana, la creación de conventillos y las condiciones de vida precaria y, iv) relaciones de temporalidad pasado presente a través de la continuidad de los conventillos. Un ejemplo de esto se expone en la siguiente interacción:

- *Profesor Andrés:* ¿Qué es esta imagen? (señalando la imagen de la derecha)
- *Scarlet:* Veo que hay niños y que por lo tanto hay una alta tasa de natalidad y en la imagen de la derecha las ropas de las personas están sucias parecen pijamas (...)
- *Profesor Andrés:* Ahora veamos la imagen de la derecha ¿qué son? Son conventillos ¿saben qué es un conventillo? (...)
- *Francisco:* un lugar donde vivía gente pobre, había un gran espacio en el centro en el que se lavaba la ropa y se reunían las personas que vivían allí.
- *Profesor Andrés:* Muy bien Francisco (...) En Chile hacia principios del siglo XIX y principios del siglo XX se está comenzando a trabajar (...) dentro de las ciudades. El trabajo se concentra en el ámbito urbano. ¿Qué provoca esto? Que se inicie un proceso de migración de las personas que viven en el campo hacia la ciudad (...) En este contexto ¿por qué se utiliza la estructura del conventillo? (...)

Una gran masa de trabajadores busca trabajo en la ciudad, pero la ciudad no está preparada para recibir a estos trabajadores que vienen desde el campo, esto se traduce en que hay un gran hacinamiento en los conventillos (...) Actualmente aún existen conventillos, vayan a ver a Estación Central ¿quiénes viven allí hoy en los conventillos? Comparemos a principios del siglo XX obreros viven en conventillos en condiciones precarias ¿Quiénes viven aquí hoy?

- *Pablo*: en Paine cerca de dónde vive mi abuela hay un conventillo. Y en una sola casa de tres habitaciones viven como 4 familias de haitianos (...)
- *Camila Josefa*: Profesor, en las fotos se veían hartos niños, esto es porque no tenían acceso a la información sobre la sexualidad.
- *Profesor Andrés*: claro si no hay acceso a la educación, menos va a existir acceso a la educación sexual. Por ejemplo, los preservativos, a pesar de que existen desde hace mucho tiempo, en esta época no estaban disponibles para toda la población.

Una dificultad, que se observa en la interacción entre Andrés y sus estudiantes es: la incorporación presentista de la perspectiva histórica sin considerar el pensamiento contextualizado. Esto se observa cuando le atribuye la alta cantidad de niños en las fotografías a la falta de políticas públicas y educación sexual.

La clase de Andrés finaliza con la definición de lo qué es la Cuestión Social y la identificación de sus causas. La cuestión social es descrita como la “denominación que reciben los problemas de desigualdad social y económica en Chile a fines del siglo XIX y principios del XX (...) y sus causas son migración, industrialización y urbanización”.

Clase N° 4: Chile fines del siglo XIX. Transformaciones sociales, políticas y económicas, 1° medio.

La clase N°4 de Andrés se observó el miércoles 16 de octubre entre las 10:05 y las 11:25 de la mañana. La clase fue expositiva participativa.

Andrés comienza la clase señalando el objetivo de aprendizaje e indagando, a través de un glosario, sobre algunos conceptos claves del período.

El objetivo de la clase N° 4 de Andrés consiste en: “analizar las transformaciones políticas, económicas y sociales de la segunda mitad del siglo XIX en Chile, a través de la interpretación de diversas fuentes”. Para desarrollar el objetivo considera el quiebre político que se produce entre conservadores y liberales en la segunda mitad del siglo XIX.

La clase se divide en tres etapas: i) inicio en el que se expone el objetivo y se recogen conocimientos previos a través de un glosario, ii) primera parte del desarrollo en la que se caracteriza el período conservador considerando los ámbitos económico, social y político y, iii) segunda parte del desarrollo en la que se describe el período liberal a través de una línea de tiempo de los gobiernos y se explica el hecho coyuntural que marcó el fin del período conservador y el comienzo del período liberal (la cuestión del sacristán).

En el inicio de la clase, el docente proyecta un glosario que contiene los siguientes términos: “liberalismo político, reformismo, presidencialismo, parlamentarismo, oligarquía, guerra civil, secularización, laicización, clericalismo, auge salitrero, liberalismo económico, cuestión social”. De los conceptos expuestos sólo se definen dos en profundidad: oligarquía y cuestión social.

En la primera parte del desarrollo Andrés caracteriza el Período Conservador con el objetivo de que sus estudiantes comprendan los elementos de continuidad y el cambio respecto al período Liberal, para ello señala: “estamos hablando del liberalismo político y estamos dando su contexto previo ¿qué es ser conservador?”. Alejandro, un estudiante, responde: “se asocia a la iglesia, al centralismo (...) [en lo económico el sistema era] mono-exportador, exporta un producto”.

Considerando la aportación de Alejandro (estudiante), el docente considera la continuidad y la economía mono exportadora agregando que: “recuerden que [la monoexportación] es una característica de nuestro país y ha estado presente durante muchas etapas de nuestra historia desde la conquista, la colonia hasta hoy en día existe”.

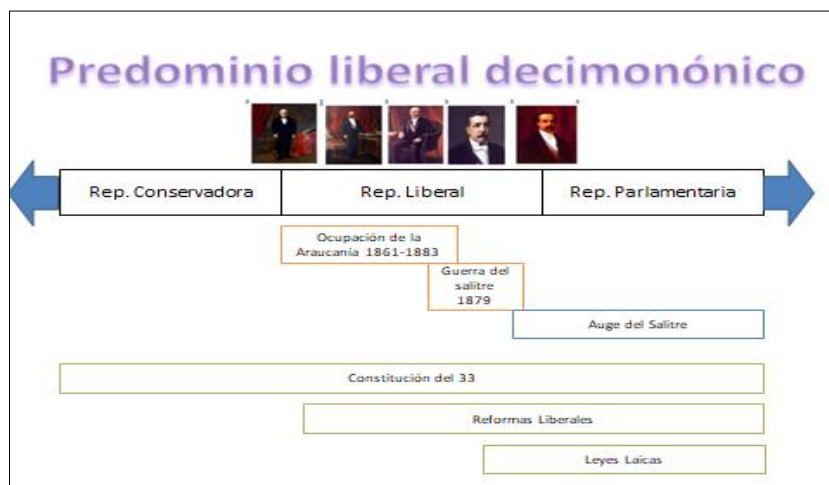
Posteriormente, describe las características de la economía y la sociedad conservadora. Para explicar la economía se centra en el desarrollo de la hacienda y elinquilaje. Esta explicación se limita a la descripción de qué es la hacienda y cuáles son los protagonistas masculinos que viven y se desempeñan en su interior. Andrés, no logra vincular el sistema hacendal en Chile con la temporalidad y el cambio. La descripción de la sociedad se limita a la siguiente interacción:

- *Profesor Andrés:* ¿Cómo va a ser la sociedad de los gobiernos conservadores?
- *Grupo curso:* Obreros, oligarquía, sectores medios.
- *Profesor Andrés:* entonces, mientras se desarrollaba el período conservador había muchas demandas sociales y dentro del mundo político (un mundillo muy desligado de la realidad social) también se generaron cambios, ante la imposibilidad de los gobiernos conservadores de generar cambios sociales. Y quienes fueron llegando al poder a la presidencia fueron los candidatos que pertenecían a un ala de pensamiento diferente.

Andrés intenta describir la sociedad del período conservador con ciertas dificultades: i) no logra percibir que sus estudiantes consideran que los sectores medios están presentes en el período conservador, lo que constituye un error puesto que los sectores medios en Chile emergen a fines del siglo XIX y durante el período liberal, en consecuencia omite un elemento de cambio y ii) la explicación que desarrolla respecto a la sociedad en el período conservador es ambigua y no da respuesta a lo que él mismo ha preguntado inicialmente.

Luego, Andrés plantea otra pregunta: “¿en los grupos políticos, identifican algún político conservador actualmente?”. A través de la interrogante el docente desarrolla la temporalidad y el cambio. En respuesta, las y los estudiantes identifican políticos actuales cuyo pensamiento es conservador y argumentan que: se oponen al matrimonio igualitario, defienden las ideas de la iglesia católica, están en contra de la adopción monoparental y del aborto. Ante esta intervención del estudiantado, Andrés no desarrolla ninguna síntesis que le permita abordar con mayor complejidad otras dimensiones y componentes del Pensamiento Histórico.

En la segunda etapa de la clase, el docente explica el período liberal para ello proyecta la diapositiva que se titula: “predominio liberal decimonónico”.



Fuente: diapositiva elaborada por Andrés (maestro en formación inicial).

El docente complementa la proyección del contenido con la siguiente interacción:

- *Profesor Andrés:* ¿Dánae me puede buscar los presidentes liberales en Chile? Esta línea de períodos es importante, por si quieren ubicarse temporalmente.
- *Dánae:* Tenemos los nombres de los presidentes liberales: José Joaquín Pérez (1861-1871), Federico Errázuriz (1871-1876), Aníbal Pinto (1876-1881), Domingo Santa María (1881-1886) y José Manuel Balmaceda (1886-1891).
- *Profesor Andrés:* Vamos a analizar los períodos presidenciales de cada uno, algunos los vamos a revisar con mayor profundidad que otros, aquellos que tuvieron una gran relevancia y que perdura hasta hoy en día.

Posteriormente, Andrés describe las características más importantes del pensamiento liberal, señalando: “la búsqueda de las libertades individuales, la soberanía popular, el régimen representativo, la división de los poderes del Estado y el constitucionalismo como base”. A través de esta explicación incorpora conceptos como: ciudadanía, poderes del Estado, constitución y laicización. Se evidencia que a través de la descripción aborda la temporalidad y el cambio, ya que, Andrés constantemente incluye en su explicación histórica relaciones pasado presente bidireccionalmente. Esto se pone de manifiesto en el siguiente ejemplo:

- *Profesor Andrés:* ¿cuál es el documento que para esta fecha organiza a todos en Chile? La constitución, entonces lo que se hace en este período [liberal] es un reformismo a la constitución. ¿Qué significaría hacer un cambio en la constitución? (...) ¿por qué se quiere cambiar en general la constitución? ¿Desde cuándo es nuestra constitución actual?
Nuestra actual constitución es 1980 y fue creada en dictadura, los contextos cambian, por eso es necesario un cambio constitucional.

2.2. *Las prácticas de aula de Carla*

Carla desarrolla su práctica profesional en un colegio de la ciudad de Santiago que está ubicado en el sector oriente de la capital. El colegio es católico, particular subvencionado y científico humanista. Los y las estudiantes que posee son de clase media y media alta. Fue posible observar un total de dos clases de 90 minutos, una en segundo medio y la otra en tercer medio.

Carla tiene 22 años, cursa su quinto, y último, año de carrera. En su centro de práctica está encargada de desarrollar clases de historia, geografía y ciencias sociales, durante todo el semestre en dos niveles: segundo medio y tercer medio.

La docente, desarrolló ambas clases en salones diferentes. Sin embargo, ambos poseen una estructura y distribución similar. Son espacios de tamaño mediano, en el costado del frente está la pizarra y el pupitre del docente, poseen escasa luminosidad natural y una acústica adecuada. La sala no está equipada con data show, ni sistema de audio.

Durante las dos clases observadas, Carla cuenta con la compañía esporádica de su docente guía de práctica, Carmen. Ella tiene aproximadamente 40 años y es profesora de historia, geografía y ciencias sociales. Carmen, realiza actividades profesionales de índole personal mientras Carla desarrolla sus clases. No se observa una interacción pedagógica entre profesora guía y estudiante en práctica.

Clase N° 1: Chile segunda mitad del siglo XX, 2° medio.

La clase N°1 de Carla se observó el martes 15 de octubre entre las 11:40 y las 13:00 horas. El nivel fue un 2° medio humanista científico. Las y los estudiantes de este nivel tienen en promedio 16 años de edad. El clima de aula es propicio para desarrollar clases y se observa que el estudiantado participa constantemente de la clase respondiendo las preguntas que plantea la docente.

Las metodologías utilizadas durante la clase fueron: expositiva-participativa y trabajo grupal. La clase se divide en tres momentos: i) el inicio en el que la docente explora los conocimientos previos de sus estudiantes e introduce el tema de la sesión a través de una canción, ii) el desarrollo en el que la docente explica la conformación de tomas de terreno y campamentos en Chile (segunda mitad del siglo XX), y iii) la aplicación, momento en que las y los estudiantes elaboran consignas de protesta.

Carla inicia la clase recogiendo los conocimientos previos para ello pregunta: “¿Qué vimos la clase pasada?”. Una estudiante, Marisela responde: “las poblaciones callampas”. Después de la intervención, de Marisela, la docente hace una introducción del tema de la clase abordando las causas y consecuencias, la representación histórica y el juicio ético:

En esta clase lo que vamos a ver es la movilización de los diferentes actores dentro de esta sociedad [Chile, segunda mitad del siglo XX] que se encontraba en situación de precariedad, de desigualdad social, de pobreza. Esto va a generar que la gente se comience a movilizar para exigir sus derechos, no se van a quedar resignados. Entre estos movimientos vamos a ver el movimiento de pobladores y el movimiento de jóvenes

universitarios. Estos van a hacer los más característicos de la época. Porque ellos van a poner en tela de juicio la figura del Estado, ellos van a exigir que el Estado se haga cargo sus demandas.

A continuación, Carla solicita a sus estudiantes que escuchen, lean y analicen una canción que trata el tema de la desigualdad social⁵⁷. La canción se titula “mi verdad”, de la cantautora chilena Anita Tijoux. En el párrafo siguiente, se expone un fragmento de esta:

Por mi piel morena borrarón mi identidad
Me sentí pisoteado por toda la sociedad
Me tuve que hacer fuerte por necesidad
Fui el hombre de la casa a muy temprana edad
(...) Aprendí de la vida la calle y su soledad
Ya que todo lo que tengo, tengo, tengo es mi verdad

Finalizada la canción, se observa una interacción entre Carla y sus estudiantes. En esta interacción la profesora aborda diferentes dimensiones y componentes del Pensamiento Histórico, por ejemplo: el uso de fuentes y/o evidencias considerando la contextualización y la extracción literal de información, la representación histórica incorporando a las clases populares. Además, vincula la representación histórica con la perspectiva histórica cuando describe algunas características de los grupos populares e, intenta desarrollar la temporalidad y el cambio cuando pregunta a sus estudiantes ¿Qué elementos de la canción se pueden ver en la segunda mitad del siglo XX?

La interacción que se observa y que da cuenta de los elementos mencionado anteriormente es la siguiente:

- *Profesora Carla:* ¿Qué dice la canción?
- *Isidora Joaquina:* qué las personas ricas siempre han tenido dinero y seguirán así, que ellos no saben lo que es sufrir, porque lo que tienen lo van a tener siempre.
- *Coloma Neus:* Que desde que nació fue pobre
- *Juan Hernán:* Habla de la clase obrera en Chile, de la piel morena de la identidad y piel morena. Cuando dice borrarón mí identidad está diciendo que ellos no tenían derechos y cuando habla de piel morena, esto se relaciona con la baja sociedad.
- *Profesora Carla:* ¿De qué se trata la canción en general? (...)
- *Isidora Joaquina:* de la pobreza
- *Antonella:* de conseguir derechos (...)

⁵⁷ Se observa que los y las estudiantes se motivan mucho con la canción y con el contenido de la misma.

- *Profesora Carla:* la canción busca hablar con la verdad desde las clases populares (por mí piel morena). Busca relatar la vida de las personas que han sufrido necesidades a lo largo de toda su vida y destacan características de las personas que no tienen todo, si tienen dignidad. Esto se los enrostra los ricos tienen plata, pero no tienen solidaridad, ni comunidad (...)
- *Profesora Carla:* ¿Qué elementos de la canción se pueden ver en la segunda mitad del siglo XX?
- *Michelle:* los campamentos.

En la etapa de desarrollo de la clase, Carla explica los problemas sociales que atañan a Chile durante la segunda mitad del siglo XX, haciendo énfasis en: la pobreza, la migración campo ciudad, la participación ciudadana y la formación de tomas y de campamentos. A través de su explicación, Carla incluye: la temporalidad, la perspectiva histórica y las causas y consecuencias. La docente señala al respecto:

- *Profesora Carla:* Durante la segunda mitad del siglo XX (1950 y 1960) las personas ya no tenían resignación, ellos querían luchar por sus derechos. Esto va a provocar que las personas se van a comenzar a organizar y van a plantear sus demandas al Estado, para que cumpla las condiciones básicas de bienestar para la población en general. Se van a crear muchas organizaciones. Por ejemplo, en el gobierno de Eduardo Frei se van a promover los centros de madres, las juntas de vecinos, se va a ver mayor participación ciudadana (...) las personas van a comenzar a participar, se van a politizar (...) esperando el día que cambie todo. Ellos tenían la idea de salir a buscar el cambio. Entonces se van a generar demandas, en temas: de educación, de vivienda, labores y sociales. Dentro de estos diferentes ámbitos, las personas van a crear organizaciones para luchar en conjunto, porque las cosas se van a lograr si se trabaja por un bien común.

Siguiendo con su clase, ella pregunta a sus estudiantes: “en términos de vivienda ¿Qué fenómeno vivió Santiago que comenzó a crecer mucho la ciudad?”. Posterior a la pregunta se genera la siguiente interacción en donde se incorpora la multicausalidad:

- *Loreto del Pilar:* la gente va a venir a la ciudad para buscar nuevas oportunidades
- *Profesora Carla:* ¿cómo se llama ese movimiento? Donde la gente se mueve desde regiones hacia Santiago.
- *Luis David:* migración
- *Profesora Carla:* entonces la gente empieza a migrar y al migrar comienza a crecer la población que vivía en Santiago. Paralelamente en Santiago no habían habitaciones ni poblaciones para toda esta gente que estaba llegando. Entonces van a surgir las poblaciones callampa y también una nueva forma de acción para llevar a cabo esta ocupación de terrenos. Esto es lo que se denomina tomas.

Posteriormente la docente, explica cómo se conforman los principales campamentos en Santiago de Chile, en su explicación incorpora: la temporalidad, la perspectiva histórica y la vinculación de la historia con el espacio. Ella explica:

En Santiago la primera toma que se da es en la Legua (San Joaquín), en 1947. En 1957 se va a llevar a cabo la toma de la victoria, el campamento que estaba en la ribera del Mapocho se incendia y las personas que vivían allí y quedaron sin casas van a participar en la toma de la Victoria (Pedro Aguirre Cerda) (...) Los pobladores se organizaban para poder generar un espacio donde vivir en comunidad, por ejemplo, desarrollaban las ollas comunes.

Lo que aquí había era una vida en comunidad y un sentimiento y una vinculación con el territorio. Por eso las personas cuando las sacan del territorio y le dan la opción de una vivienda social, pero en otra comuna se sienten mal y los desvinculan con su territorio, porque existe un desarraigo (...) de su lugar de pertenencia (...) el lugar tiene sentimientos.

Carla continúa la clase y para ello proyecta una diapositiva en la que se exponen dos movimientos de pobladores en Chile: Ukamau y pobladores en lucha. A través de esta diapositiva y de la explicación de la misma ella incorpora el cambio y la continuidad.



Fuente: diapositiva elabora por Carla (maestra en formación inicial).

En la explicación que Carla hace de la diapositiva, señala:

Un derecho tan básico como tener casa y comida las personas aquí no lo tenían y tenía que luchar por conseguirlos. Este movimiento de pobladores no ha cesado aún, en Santiago hay dos movimientos que son muy fuertes: uno nació en 1987 el movimiento de pobladores UKAAMAU (...) y el otro movimiento surgió después el movimiento de pobladores en lucha de 2006 en Peñalolén.

Posteriormente, la docente explica las luchas y los movimientos universitarios durante la segunda mitad del siglo XX. En su explicación, ella nuevamente incluye el cambio y la continuidad, en este contexto pregunta: “¿Saben en la actualidad cuáles son las demandas estudiantiles?”. El estudiantado responde verbalizando: gratuidad, educación de calidad y libertad de expresión. Carla, complementa la intervención y señala: “también hay que agregar la educación no sexista”. Posteriormente explica por qué se creó y en qué consistió el movimiento universitario de mediados del siglo XX, en Chile:

Los estudiantes universitarios diagnosticaron que la vida universitaria no tenía relación con las necesidades de la sociedad, con el crecimiento y el desarrollo del país. Entonces van a comenzar a luchar por esta idea (...) En este movimiento al igual que el movimiento de pobladores se puede evidenciar en la actualidad (...) Tal vez la diferencia es que el movimiento universitario de esa época sí logro que se desarrollaran ciertos cambios y hoy en día los podemos ver en las casas universitarias. Sobre todo la formación de gobiernos estudiantiles, la libertad de cátedra de los docentes, aspectos que ahora sí podemos evidenciar. Sin embargo, hoy en día las consignas del movimiento han cambiado: gratuidad, calidad y libertad de expresión.

Con la explicación de los movimientos estudiantiles finaliza la etapa del desarrollo de la clase y se da inicio la última etapa de aplicación. En esta última etapa, Carla solicita a sus estudiantes que: “se junten en grupos y hagan carteles de protesta. La idea es que se sientan cómo las personas que vivieron en los años 50 y 60 y elijan el tema de la educación o a de la vivienda”. Para desarrollar la actividad, el estudiantado contó con 15 minutos aproximadamente.

Carla, pasa por los grupos y comenta algunas apreciaciones sobre el contenido de los carteles de protesta. Después obtiene registro de las proclamas registradas en los carteles. Las proclamas registradas son:

- Ni terroristas, ni delincuentes. Estudiantes conscientes.
- Si la educación nos enseña a leer, leeremos ¡sus mentiras!
- Sueña el rico en su riqueza, sueña el pobre con su miseria. Porque yo no puedo soñar otras cosas.
- La libertad es la única verdad.

No se observa una puesta en común de las proclamas, ni la retroalimentación de la docente. Carla tampoco advierte la descontextualización histórica y el presentismo de algunas proclamas considerando que el contexto temporal corresponde a Chile en la segunda mitad del siglo XX. Por ejemplo: “Ni terroristas, ni delincuentes. Estudiantes conscientes”. Esta proclama es presentista y esta descontextualizada históricamente porque en el período histórico en cuestión no existe una vinculación del estudiantado con el terrorismo y con la delincuencia, sino con el comunismo y el anarquismo.

Clase N° 2: Dictadura militar, 3° medio.

La clase N°2 de Carla se observó el martes 15 de octubre entre las 9:50 y las 11:20 horas. El nivel fue un 3° medio, humanista científico. El estudiantado tiene en promedio 17 años. El clima de aula es propicio para el desarrollo de la clase.

Las metodologías utilizadas durante la clase fueron: trabajo grupal e investigación. La clase se divide en dos momentos: i) el inicio en el que la docente explicita al estudiantado lo que van a hacer durante la sesión y, ii) el desarrollo en el que las y los estudiantes desarrollan un trabajo de investigación en grupos de 3 a 4 personas.

La clase N°2 de Carla corresponde a la segunda sesión, de un total de tres, en la que se desarrolló un trabajo de investigación sobre el tema de la dictadura militar en Chile. Las tres sesiones del trabajo se dividieron en: i) recolección de información en la sala de computación, ii) elaboración de material de apoyo (el estudiantado puede elegir entre: ficha, afiche, díptico, tríptico, power point, etc.) y, iii) presentación y exposición de las investigaciones.

En la pauta de instrucciones que la docente entregó a sus estudiantes para desarrollar el trabajo de investigación, se especifica que:

Recopilen información en la sala de computación sobre el tema seleccionado (privatización de la salud, del agua, de la educación, sistemas de AFP, fomento forestal, sistema tributario). Posteriormente desarrollen las siguientes actividades:

- Definan sus principales características,
- describan el documento formal (ley, decreto, o artículo) que formaliza la reforma,
- expliquen ¿Qué ha sucedido con estos decretos en los gobiernos posteriores a la dictadura cívico militar?,
- expliquen ¿cómo se evidencia esta problemática en la actualidad? Pueden utilizar: casos, noticias o reportajes.

Al inicio de la clase, Carla señala al estudiantado que: “en la clase de hoy deben realizar el material de resumen (díptico, tríptico, afiche) para explicar el tema de investigación y si pueden también avanzar con sus presentaciones en power point”.

Posterior a la instrucción dada por la docente, en el desarrollo de la clase, las y los estudiantes se reúnen en grupo para continuar su trabajo de investigación. Carla, pasa en promedio dos veces por cada grupo y va haciendo preguntas sobre el estado de avance. En esta etapa de la clase, la investigadora solicitó a dos grupos dejar una grabadora

sobre la mesa para registrar las interacciones entre ellos y ellas y con la docente. Ambos grupos accedieron.

El grupo N°1 está compuesto por 4 mujeres y el tema que desarrollaron fue la privatización de la salud en Chile. El grupo N°2 también lo componen 4 mujeres y el tema que desarrollaron fue la privatización de la educación. En ambos grupos la dinámica de trabajo se caracteriza porque: i) cada estudiante desarrolla la parte de la investigación que le corresponde y no se observa una discusión grupal sobre la investigación, ii) el tiempo que dedican al trabajo dado por la docente corresponde a un 25% del tiempo total asignado, iii) la búsqueda de información en la sesión anterior la han desarrollado sin ningún criterio de fiabilidad de la información, ni contrastación de las fuentes, y iv) la información que exponen en sus investigaciones es descriptiva y factual.

Para indagar cómo han desarrollado el uso de fuentes y/o evidencias, la investigadora plantea algunas preguntas a las estudiantes del grupo N°1 y del grupo N°2. Las preguntas y respuestas se exponen en la siguiente interacción.

Las estudiantes del grupo N°1 contestan:

- *Investigadora:* ¿Cómo han buscado información para desarrollar la investigación?
- *Marcia Patricia:* comparando fuentes y revisando diferentes fuentes, si ambas fuentes dicen lo mismo las utilizamos.
- *Investigadora:* Pero ¿tienen autores en particular para buscar?
- *Grupo:* No, no tenemos.
- *Mirta Sofía:* Te imaginas tuviéramos que sacar información de un libro
- *Marcia Patricia:* Esto sí que sería aburrido.

Las estudiantes del grupo N°2 contestan:

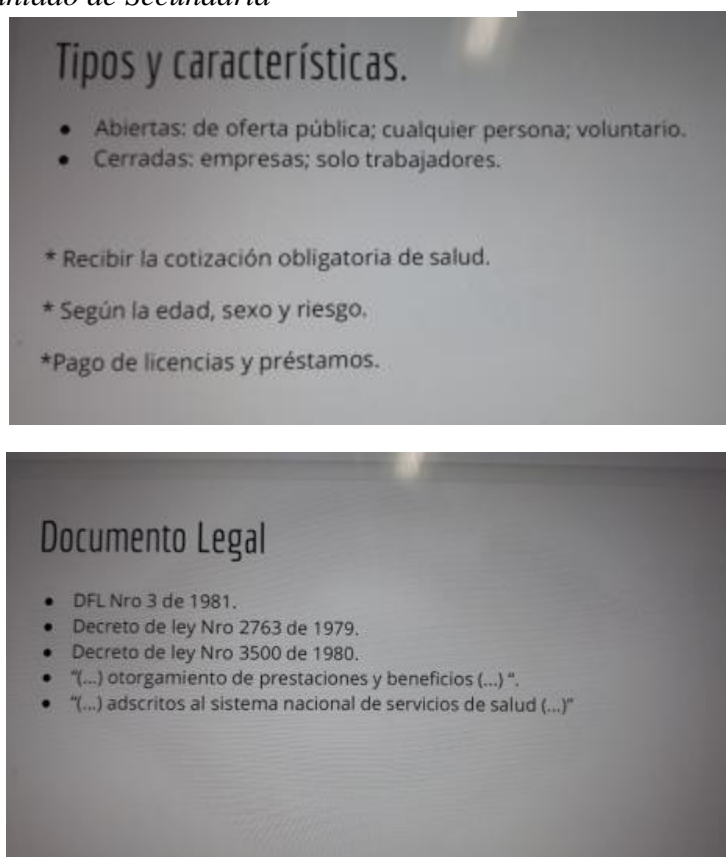
- *Investigadora:* ¿Cómo han buscado información para desarrollar la investigación?
- *Magdalena Alejandra:* Fuimos a la sala de computación y allí tomamos de diferentes páginas de información y la pusimos en el Word.
- *Investigadora:* y ¿cómo seleccionaron la información de internet? ¿Cómo seleccionaron la información más importante para poner en su trabajo? ¿Había algún criterio?
- *Francisca Isidora:* Fuimos poniendo lo más general en realidad.
- *Investigadora:* Pero ¿de cualquier página de internet?

- *Patricia del Sol*: Sí, de PDF más que nada. Había hartoo material sobre la dictadura (...)
- *Investigadora*: y cómo saben que la información que consultaron es verídica o real.
- *Francisca Isidora*: Buena pregunta, fuimos comparando que lo que decían los PDF y lo que habíamos visto en clases.

Posteriormente, la investigadora solicitó el material de síntesis que se elaboró en la clase (grupo 1) En la figura 15, se expone este material.

Figura 15.

Material Estudiantado de Secundaria



Es posible observar, que las estudiantes del grupo N°1 tienen dificultades para comprender en qué consistió la privatización de la salud durante el período de dictadura en Chile y mayores dificultades para establecer vínculos de cambio y continuidad y de causa consecuencia. Ante estas dificultades, optan por hacer una exposición descriptiva y factual del tema. Carla pasa en dos ocasiones revisando el trabajo del grupo, pero no advierte las dificultades, ni genera instancias para que sus estudiantes puedan desarrollar el Pensamiento Histórico.

3. Prácticas de aula de estudiantes de Formación Inicial, Zona Centro 4

En la universidad Zona Centro 4 se observaron las prácticas de aula de tres docentes en formación inicial: Beltrán, Cloe y Agnes. Estos tres futuros maestros sólo participaron de la investigación a través de la observación de sus clases.

Todos los maestros en formación realizan su práctica profesional en un mismo establecimiento educativo. Un Liceo técnico profesional, ubicado en el centro de la ciudad de Valparaíso (V región, Chile). El establecimiento posee un alto índice de vulnerabilidad socio-económica y el estudiantado en su mayoría pertenecen a las clases media y media baja.

El centro educativo tiene una capacidad para 1.200 estudiantes, es un edificio grande que posee tres niveles y en el centro un patio central. Las salas de clases poseen una estructura similar: son espacios amplios, en el costado del frente hay dos pizarras y el pupitre del docente, en un costado (izquierdo o derecho) un ventanal enrejado, las salas de clases tienen poca luminosidad, y poseen una acústica reducida. Las y los estudiantes se sientan en parejas y en columnas cuya dirección se orienta a la pizarra.

3.1. Las prácticas de aula de Beltrán

Beltrán tiene 23 años, cursa su quinto, y último, año de carrera. En su centro de práctica está encargado de desarrollar clases de historia, geografía y ciencias sociales, durante todo el semestre en el nivel de primero medio. En el caso de Beltrán, se observó una clase de 90 minutos en primero medio.

Durante la clase observada, Beltrán cuenta, esporádicamente, con la compañía de su docente guía de práctica, Mireya. Ella tiene aproximadamente 30 años, es profesora de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Mireya, permanece esporádicamente en la clase. Cuando está presente, en algunas ocasiones, interviene en las explicaciones de Beltrán para entregar información administrativa y que no tiene relación con la asignatura.

Clase N°1: Chile primera mitad del siglo XIX. Progreso e industrialización, 1° medio

La clase N°1 de Beltrán se observó el jueves 17 de octubre entre las 9:15 y las 10:45 de la mañana. El nivel en que se observó la clase corresponde a un primero medio. Los y las estudiantes de este nivel tienen en promedio 15 años. Son en total 24. El clima de aula es complejo, Beltrán tiene que hacer muchos esfuerzos para que ellos y ellas tomen atención y hagan las actividades que él propone. Además, en varias oportunidades tiene que pausar el desarrollo de la clase para hacer alguna amonestación.

Las metodologías utilizadas durante la clase fueron: expositiva-participativa y trabajo grupal con utilización de fuentes. La clase se divide en tres momentos: i) el inicio en el que recuerda conceptos vistos en clases anteriores; ii) el desarrollo en el que la docente explica los contenidos de la sesión, y; iii) la aplicación, momento en que las y los estudiantes se reúnen en grupos y trabajan con fuentes.

En el inicio el docente recuerda tres conceptos que han visto en clases anteriores: “progreso, crisis e industrialización”. Él explica cada uno de estos conceptos y posteriormente da a conocer el objetivo de la clase: “comprender a partir de fuentes históricas, la cultura del progreso en el siglo XIX”.

Durante el desarrollo de la clase, Beltrán explica: qué es una fuente y cuáles son los principales elementos que caracterizan el progreso en Chile a mediados del siglo XIX. Para explicar qué es una fuente, señala:

- *Profesor Beltrán:* Las fuentes son antecedentes históricos, se les llama así a los documentos de una época determinada. Por ejemplo, podemos encontrar la constitución del 33 esto sería una fuente histórica política. ¿Qué otro tipo de fuentes de análisis hemos visto en clases? Hemos visto por ejemplo; obras de arte, fuentes secundarias.
- *Belén del pilar:* ¿cómo se diferencian?
- *Profesor Beltrán:* Las fuentes primarias son aquellas que son del período como tal. Por ejemplo, la constitución del 33, porque es de ese mismo período. Las secundarias son fuentes más contemporáneas, por ejemplo, cuando Gabriel Salazar habla de la constitución del 33. Podríamos decir que son más actuales, a partir de esa actualidad se dirigen hacia un pasado para estudiarlo y hacen artículos o libros. Las fuentes primarias son las que el historiador analiza para estudiar.

El docente continúa la clase con la explicación de cuatro conceptos que caracterizan el progreso en Chile durante la primera mitad del siglo XIX. Los conceptos

son: industrialización, mano de obra, desarrollo de las ciencias sociales y nuevas miradas intelectuales. La explicación que hace Beltrán de estos conceptos es descriptiva y factual en muy pocas ocasiones incluye el Pensamiento Histórico. Un ejemplo de la explicación descriptiva y factual, en la que además no considera las intervenciones de sus estudiantes se observa en la siguiente interacción:

- *Profesor Beltrán:* el progreso es el desarrollo ascendente de los humanos, que es contrario a la crisis y que se da en todos los ámbitos: político, económico y social.
- *Leia:* pero siempre el progreso es más en términos políticos y económicos porque yo no creo que sea social.
- *Profesor Beltrán:* esta es una crítica muy buena y es así, el progreso es desigual. Bien veamos ahora [continuemos] ¿han escuchado que es el positivismo?”.

En el transcurso de la clase el docente aborda contenidos propicios para incluir o desarrollar el Pensamiento Histórico, sin embargo, no logra hacerlo. Por ejemplo, cuando describe qué es el positivismo, menciona la figura de Charles Darwin y define qué es el Darwinismo Social. En su explicación el docente menciona la relación de Darwin con Valparaíso, pero en no logra relacionar este hecho con la identidad, con el espacio o con las causas. La relación entre Charles Darwin y la ciudad de Valparaíso pasa como un mero dato anecdótico durante la clase. La explicación de Beltrán fue:

- *Profesor Beltrán:* ¿saben dónde estuvo Charles Darwin?
- *Nadia:* En Valparaíso
- *Profesor Beltrán:* ¿Dónde específicamente, en qué cerro?
- *Grupo Curso:* cerros barón, cerro alegre, cerro los placeres
- *Profesor Beltrán:* Estuvo en el cerro la Campana. Volvamos a la pregunta ¿Qué quiere decir Darwinismo Social? Quiere decir que las especies se determinan por su ambiente, además de que la evolución corresponde a un proceso netamente natural y esto va hacia un determinismo. Es una forma como el hombre blanco es superior a los indígenas o a los afrodescendientes.

Posteriormente el docente, aborda las nuevas miradas intelectuales para ello hace referencia al contexto mundial nombrando y caracterizando los aportes de: Marie Curie, Luis Pasten y George Stephefon. A través de esta descripción, anecdótica, el docente incluye a la mujer como protagonista histórico. Refiriéndose a Marie Curie, señala:

Marie Curie, y su aporte en la creación del concepto radioactividad (...) Ella es la primera mujer del mundo en hacer clases en la universidad en 1901 en Paris, su

profesión era química. Muchos dicen que le robó la teoría a su esposo, pero esto es falso.

Después de la explicación y descripción de conceptos el docente proyecta una imagen y solicita a sus estudiantes que la analicen a partir del planteamiento de una serie de preguntas que se evidencian en el siguiente diálogo.



Fuente: Jhon Gast (1872). American Progress.

- *Profesor Beltrán:* ¿qué ven en la imagen?
- *Dafne:* una mujer blanca, conquistadora.
- *Profesor Beltrán:* ¿De qué color es la mujer? La mujer al ser blanca y ser rubia, demuestra un hecho importante que es el progreso.
- *Nadia:* Eso iba a decir que la mujer blanca muestra el progreso porque atrás se ven los trenes y se ve cómo van avanzando hacia el occidente.
- *Profesor Beltrán:* Recuerden que EEUU comenzó en la costa este. La costa este es la zona industrial donde está la capital. El occidente de EEUU está poblado por negros ¿qué están haciendo los negros en la imagen? Ellos sobre todo en el siglo XIX, son personas que no razonan según las ideologías de la época.

Como se observa en el diálogo anterior, el profesor no genera espacio para la reflexión y el mismo contesta la mayor parte preguntas. Tampoco fomenta en profundidad la contextualización. Sólo vincula el contenido e intención de la fuente iconográfica con la definición de conceptos que desarrollada previamente.

En la etapa final de la clase, de aplicación, (últimos 20 minutos), Beltrán solicita a sus estudiantes que se reúnan en grupos de 3 a 4 personas y que realicen la siguiente actividad: leer las fuentes N° 1 N°2 y contestar las preguntas que se proponen.

Fuente N°1: fuente primaria. Esta es una proclamación de los empresarios textiles de Leeds, Inglaterra.

“En las manufacturas de la lana, la máquina cardadora y la lanzadera volante han reducido el trabajo manual en un tercio (...) Partiendo de estas premisas, los empresarios abajo firmantes pensamos que es un deber hacia nosotros mismos, a la cantidad de Leeds y en general al país entero, declarar que protegeremos y apoyaremos al libre uso de cualquier mejora propuesta para el sector textil por todos los medios legales a nuestro alcance”

Empresarios textiles de Leeds (1791). Proclamado en la defensa de las máquinas. En Harrison, J. *Society and politics in England 1780-1960*. Estados Unidos: Harper.

Fuente N°2: fuente secundaria. Esta fuente muestra la visión de los obreros ingleses sobre las máquinas.

“(…) una sola máquina, manejada por un adulto y mantenida por cinco o seis niños, realiza tanto trabajo como treinta hombres trabajando a mano según el método antiguo. La introducción de dicha máquina tendrá como efecto casi inmediato privar de sus medios de vida a gran parte de los artesanos (...) Las máquinas cuyo uso los peticionarios lamentan, se multiplican rápidamente por todo el reino y hacen sentir ya con crueldad todos sus efectos: muchos de nosotros estamos sin trabajo y sin pan.

Cámara de los comunes (1794). *Diario de la Cámara de los comunes*. En Danús, H y Vera, S. *England. Carbón protagonista del pasado, presente y futuro*. Santiago de Chile, Ril Editores (2010).

Las preguntas que se proponen para la lectura de fuentes son:

- Pregunta 1: elaborar dos resúmenes de lo que dice cada fuente (5 líneas máximo) y luego compara las visiones entre ambos autores.
- Pregunta 2: Explica semejanzas y diferencias entre ambas fuentes. Para esto pongan atención en las fechas, país, año y continente.

Durante la actividad la investigadora pasa por los diferentes grupos observando y escuchando los diálogos. A través de esta actividad es posible advertir que el estudiantado no logra relacionar las fuentes con los contenidos vistos en clases previamente. Se observa que presentan problemas de comprensión lectora y dominio de vocabulario lo que dificulta el desarrollo de la actividad.

Beltrán pasa por los grupos observando el estado de avance y aportando explicaciones para que los y las estudiantes puedan desarrollar la actividad propuesta. El docente, no desarrolla una puesta en común de las respuestas ni una reflexión grupal. La clase finaliza cuando Beltrán solicita al estudiantado que le entreguen las hojas de respuesta de la actividad.

3.2. Las prácticas de aula de Cloe

Cloe tiene 25 años, cursa su quinto, y último, año de carrera. En su centro de práctica está encargada de desarrollar clases de historia, geografía y ciencias sociales,

durante todo el semestre en el nivel de segundo medio. La clase que se observó tuvo una duración de 90 minutos.

Durante la clase, Cloe cuenta, permanentemente, con la compañía de su docente guía de práctica, Gladys. Ella tiene aproximadamente 50 años, es profesora de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Gladys, permanece en la sala de clases durante toda la observación, se dedica a avanzar en tareas administrativas como completar el libro de clases y revisar las evaluaciones pendientes de sus estudiantes. En ningún momento se observa una interacción pedagógica entre ella y Cloe.

Clase N°1: Guerra Civil de 1891 en Chile, 2° medio.

La clase N°1 de Cloe se observó el jueves 17 de octubre entre las 16:55 a 18:30 de la tarde. El nivel en que se observó la clase corresponde a un segundo medio. Los y las estudiantes de este nivel tienen en promedio 16 años. Son en total 24. El clima de aula es complejo, Cloe tiene que hacer muchos esfuerzos para que las y los estudiantes tomen atención y hagan las actividades que ella propone. Además, en varias oportunidades Cloe tiene que frenar el desarrollo de la clase para hacer alguna amonestación.

Las metodologías utilizadas durante la clase fueron: expositiva-participativa y trabajo grupal con fuentes. La clase se divide en tres momentos: i) el inicio en el que la docente explora los conocimientos previos de sus estudiantes; ii) el desarrollo en el que la docente explica qué es el Parlamentarismo y cómo se originó la Guerra Civil de 1891 en Chile y; iii) la aplicación momento en que las y los estudiantes se reúnen en grupos y trabajan con fuentes.

La docente inicia su clase recogiendo los conocimientos previos de sus estudiantes respecto a los sistemas de gobierno presidencialista y parlamentario. Para ello hace una tabla comparativa en la pizarra con ambos sistemas y recoge las ideas previas. La profesora realiza una breve definición del parlamentarismo.

Después de recoger los conocimientos previos, Cloe plantea el objetivo de la clase: “comprender las causas que favorecieron la implantación del gobierno parlamentario en Chile en el año 1881, a través de fuentes de la época”. Para desarrollar el objetivo propuesto ella pregunta: “¿Cómo llegamos al parlamentarismo?”

y para dar respuesta a su interrogante proyecta y explica las ideas contenidas en la diapositiva. A través de esta explicación, la docente incorpora la multicausalidad histórica, señalando:

El primer punto es lucha de fuerzas entre el ejecutivo y el legislativo, este es uno de los primeros motivos de la guerra civil de 1891. El parlamento no quiere aprobar la ley de presupuestos de gastos públicos. Esto era algo que los dividió [al parlamento y al presidente] porque claramente el parlamento no quería compartir con más personas todo su dinero.

El 11 de febrero de 1891 ordenan [el presidente] la clausura del congreso porque los parlamentarios no querían aprobar las propuestas de Balmaceda. Esto fue algo fundamental, porque genera la detonación de una guerra civil en Chile.

En su explicación, Cloe se refiere a la multicausalidad que da origen a la Guerra Civil de 1891. Las causas a las que hace referencia las incorpora: i) sólo de forma descriptiva; ii) sólo considera incipientemente la jerarquía causal cuando señala que “las luchas entre el ejecutivo y el legislativo son uno de los primeros motivos de la Guerra Civil” y; iii) la explicación multicausal del proceso histórico es incompleta, porque faltan causas importantes que explica el proceso.

Después de explicar las causas que originan la Guerra Civil de 1891, Cloe pregunta a sus estudiantes: “¿saben lo que es una Guerra Civil?”. Sin dejar tiempo para que sus estudiantes reflexionen o redacten una respuesta, Cloe otorga una definición de lo que es una Guerra Civil:

Una guerra civil es el enfrentamiento entre uno o dos bandos de una misma nación (...) Fue un hecho muy terrible porque fue de las únicas guerras en que chilenos se mataron entre ellos. Por eso es muy sangrienta, porque hay mucha sangre y muerte.

Para complementar la explicación sobre qué es una Guerra Civil, Cloe proyecta dos minutos de la película *Civil Ward*. El fragmento de la película que proyecta Cloe, corresponde a una lucha entre dos bandos de súper héroes. Sin embargo, la película no contribuye a comprender lo que fue la Guerra Civil de 1891, sino que por el contrario provoca una descontextualización histórica. Estas dificultades se observan en la siguiente interacción:

- *Profesora Cloe:* ¿Qué les pareció el material? ¿Queda claro lo que es una guerra civil?
- *Joaquín Andrés:* Una crítica a la película, desde cuando los Balmacedistas y los Presidencialistas tienen armadura, utilizan magia y tienen poderes.
- *Profesora Cloe:* Recuerden que esto es sólo un recurso que yo utilizó para que ustedes comprendan lo que es una guerra civil.

Cloe, continua con su clase y plantea una siguiente pregunta: “¿por qué se inicia la guerra?” Ella misma responde su interrogante. En su respuesta incorpora nuevamente la explicación causal respecto a la Guerra Civil de 1891 e incluye: i) la jerarquía causal cuando explica que el principal motivo de la guerra es el salitre; y ii) la relación causal cuando vincula las ganancias de la extracción del salitre, el proyecto político de Balmaceda y los intereses económicos de los congresistas. En su explicación la docente expone:

La milicia [en Chile] se divide. La marina y algunos entes del ejército están con los congresistas y los del ejército regular están con el presidente Balmaceda. ¿Cuál es el principal motivo de la Guerra Civil y de que los parlamentarios queden en el poder? El salitre, EEUU apoyaba al presidente Balmaceda. Inglaterra apoya al congreso. ¿Por qué el salitre es el motivo principal de la disputa? Porque el salitre está en manos extranjeras. En esa época el salitre era el oro. Entonces Balmaceda dice los recursos del salitre se están yendo en su mayoría al extranjero y es muy poco lo que queda en el país. Entonces Balmaceda quiere que la mayoría de los recursos queden en Chile porque él también tiene proyectos en el país [infraestructura]. La mayoría de las personas del congreso tienen negocios en las mineras salitreras (...) Entonces cuando el presidente Balmaceda quiere nacionalizar el salitre, el parlamento dice que no.

En la etapa de aplicación, la docente solicita a sus estudiantes que se reúnan en grupos de 4 o 5 personas, lean las fuentes que ella proyectará en la pizarra y contesten las preguntas que se exponen. Las fuentes utilizadas por Cloe son las fuentes N°1 y N°2.

Fuente N°1

El régimen de la mentira

Al régimen del terror y la mentira nada podemos oponer; nuestros labios sellados, antes de ser fieles ciudadanos tenemos que ser miserables vasallos y el látigo del mayoral, siempre dispuesto a hacer acallar nuestra voz, ellos, no pudieron invocar a la justicia, tienen que apelar a los medios vedados, la mentira.

Extracto del diario El Congreso, junio de 1891. Fuente: memoria chilena

PREGUNTA:

- ¿Puede explicar qué está pasando?

Fuente N°2

La verdad, es entretanto, que la obstrucción, por grave que sea, nunca es, sino sin sentido figurado, una revolución; el abuso de la minoría tiene siempre correctivo en la resolución de la mayoría. Si alguna faltaba hubo en 1886 fue, por parte de la mayoría, el no haber suspendido el Reglamento de la noche del 5 de enero para cumplir su deber absoluto de no dejar a la nación sin ley de presupuesto.

Balmaceda, de Joaquín Nabuco (extracto)

PREGUNTAS:

- ¿Qué dice el texto sobre los parlamentaristas?
- ¿Qué dice el segundo texto de los Balmacedistas?

Durante el trabajo grupal del estudiantado, la investigadora pasa por los grupos observando cómo los y las estudiantes trabajan con las fuentes, es posible observar que tienen dificultades con el análisis de la información, con el vocabulario y sólo son capaces de responder extrayendo información explícita. Cabe señalar también que la mayoría de los grupos no manifiesta interés en desarrollar la actividad, a pesar de que Cloe pasa constantemente por cada uno de ellos animando a los y a las estudiantes. Al finalizar la clase no se desarrolla una puesta en común de las respuestas del estudiantado.

3.3. Las prácticas de aula de Agnès

Agnès tiene 23 años, cursa su quinto, y último, año de carrera. En su centro de práctica está encargada de desarrollar clases de historia, geografía y ciencias sociales, durante todo el semestre en el nivel de primero medio. Se observó una clase de 90 minutos en primero medio.

Durante la clase observada, Agnès está sola en la sala de clases y no cuenta con la presencia de su profesora guía de práctica.

Clase N°1: evaluación sobre la Primera Guerra Mundial, 1° medio.

La clase N°1 de Agnès se observó el jueves 17 de octubre entre las 10:55 y las 12:15 de la mañana. El nivel en que se observó la clase corresponde a un primero medio. Los y las estudiantes de este nivel tienen en promedio 15 años. Son en total 28. El clima de aula es complejo porque el estudiantado en su mayoría no tiene motivación para desarrollar las actividades de la clase, a pesar de las facilidades que se le otorgan: pueden trabajar en parejas o grupos, pueden utilizar material de apoyo (libros de texto, internet o cuadernos con apuntes) y la docente va recorriendo los grupos apoyando el trabajo del estudiantado.

La metodología utilizada durante la clase fue: evaluación de los aprendizajes a través de una guía de aplicación.

Agnès comienza la clase señalando el objetivo: “conocer y comprender las causas y consecuencias de la Primera Guerra Mundial para el mundo europeo”. Posteriormente

entrega al estudiantado la guía que han de contestar. En este documento se señalan los criterios de evaluación:

- Identifica las causas de la Primera Guerra Mundial
- Conoce el mapa europeo previo a la Primera Guerra Mundial
- Describe las consecuencias de la Primera Guerra Mundial

Para desarrollar el objetivo y los criterios de evaluación propuestos, la docente propone cinco actividades. A continuación se describen tres de las cinco actividades.

Primera actividad: Leer, subrayar y contestar las preguntas en relación al siguiente texto.

A través de esta actividad Agnès incorpora de manera descriptiva y factual la multicausalidad histórica. Esto se puede observar en el contenido de la fuente y las preguntas propuestas.

Texto N°1

La carrera de las principales potencias europeas por construir sus imperios coloniales, las llevó a competir por los recursos naturales y territorios a nivel planetario –a dicho proceso denominamos imperialismos coloniales- al mismo tiempo que a desarrollar poderosos ejércitos y flotas navales destinadas a proteger sus dominios y rutas comerciales. Este enorme desarrollo de la tecnología militar fue uno de los antecedentes de la Primera Guerra Mundial y si bien el siglo XIX fue un período relativamente pacífico para Europa, las tensiones y el ánimo nacionalista originados por la repartición del mundo hacían presagiar la posibilidad de una guerra a gran escala. Las naciones desarrollaron alianzas y bloques con el objeto de defender sus intereses y protegerse de las naciones rivales, en lo que se llamó la Paz Armada. Las alianzas que crearon algunos países europeos a fines del siglo XIX, llevaron a la formación de grandes bloques, el primero de ellos, heredado de la diplomacia de Bismarck que había logrado establecer un bloque en torno a Berlín; la Triple Alianza, conformado por Alemania, Austria-Hungría e Italia. Por otro lado, 3 Inglaterra, Francia y Rusia, tras complejas y largas negociaciones firmaron la Triple Entente de 1907. Triple Alianza y Triple Entente, dos bloques rivales, múltiples focos de tensión; este era el panorama internacional al cambio del nuevo siglo.

Preguntas:

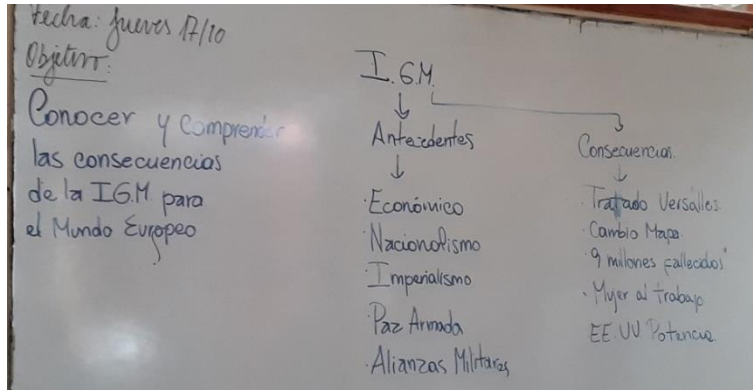
- Explica con tus palabras ¿qué entiendes por imperialismo?
- Explica con tus palabras ¿qué entiendes por paz armada?
- Según el texto ¿cuáles fueron las principales causas de la Primera Guerra Mundial (1914-1918).

Agnès observa que sus estudiantes tienen dificultades para contestar las preguntas planteadas, por lo tanto, decide explicar en la pizarra las causas y consecuencias de la Primera Guerra Mundial. Para ello nombra las causas y las consecuencias y hace un esquema (ver figura 16). La docente desarrolla las causas y las

consecuencias, incluyendo las múltiples causas y las múltiples consecuencias, pero lo hace sólo de forma enunciativa.

Figura 16.

Causas y Consecuencias de la Primera Guerra Mundial



Fuente: clase de Agnès

Segunda Actividad: En relación a la información proporcionada por el texto N°1, nombra, ubica y pinta las alianzas militares desarrolladas durante la Primera Guerra Mundial.

Mediante la actividad N°2, Agnès incluye la vinculación historia y espacio, pero lo hace sólo considerando la localización.

ALIANZA MILITAR 1

Nombre:

Integrantes:

Color:

ALIANZA MILITAR 2

Nombre:

Integrantes:

Color:



Esta actividad se desarrolla sin el apoyo de ningún otro recurso como por ejemplo un atlas o la proyección del mapa. Se observa que el estudiantado tiene dificultades para desarrollarla porque no reconocen la división política administrativa del mapa europeo.

Tercera Actividad: Lee el Texto N° 2, observa la figura 17 y contesta las preguntas que se plantean.

En la actividad N°3, Agnès incluye el uso de fuentes, la perspectiva histórica y la empatía.

Texto N°2

«Esos tres días pasados encogidos en la tierra, sin beber ni comer: los quejidos de los heridos, luego el ataque entre los boches (alemanes) y nosotros. Después, al fin, paran las quejas; y los obuses, que nos destrozan los nervios y nos apestan, no nos dan tregua alguna, y las terribles horas que se pasan con la máscara y las gafas en el rostro, ¡los ojos lloran y se escupe sangre!, Después los oficiales que se van para siempre; noticias fúnebres que se transmiten de boca en boca en el agujero; y las órdenes dadas en voz alta a 50 metros de nosotros; todos de pie; luego el trabajo con el pico bajo las terribles balas y el horrible ta-ta-ta de las ametralladoras.»

Carta de un soldado francés. Verdún, marzo 1916.

Figura 17.

Imágenes Primera Guerra Mundial



Preguntas:

- Imagina que eres un soldado de la Primera Guerra Mundial y estás en las trincheras de Verdún en el año 1916. Eres Francés y combates contra los alemanes. Sitúate en la época y envía una carta a tu amada/o contando las vicisitudes en el frente de batalla.

Se puede reconocer que en la actividad se relaciona el uso de fuentes, la perspectiva histórica y la empatía. Sin embargo, en la pregunta no se explicita que la respuesta debe ser avalada por el contenido de las fuentes.

4. Análisis de las prácticas de aula del profesorado en formación inicial.

El análisis de las prácticas de aula en centros de práctica lo hemos desarrollado considerando los siguientes aspectos: i) identificar y analizar las dimensiones y componentes del Pensamiento Histórico; ii) comparar el desarrollo del Pensamiento Histórico; e iii) identificar las principales dificultades que presentan para desarrollar el Pensamiento Histórico.

Dimensiones y Componentes del Pensamiento Histórico en las prácticas de aula de docentes de formación inicial

En la tabla 57, se expone una síntesis de las Dimensiones y Componentes del Pensamiento Histórico que incorporan los y las futuras docentes cuando hacen clases en sus centros de práctica.

Tabla 57.

Dimisiones y Componentes del Pensamiento Histórico, en clases en Centros de Práctica

Dimensión	Componentes	Noa	José	Andrés				Carla		Beltrán	Cloe	Agnès
		Zona Centro 1	Zona Centro 1	Zona Centro 2				Zona Centro 2		Zona Centro 4	Zona Centro 4	Zona Centro 4
		C1	C2	C1	C2	C3	C4	C1	C2	C1	C1	C1
Personal	Representaciones Sociales, considerando aspectos como: identidad, memoria, experiencia y emociones.	X	X		X	X		X				
Metodológica	Método del historiador(a): problematización, preguntas y uso de fuentes y/o evidencias.	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X
	Representación de la Historia: protagonistas, espacio y ámbitos.	X	X	X	X	X	X	X		X		X
Cognitiva	Temporalidad y cambio	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
	Significancia Histórica											
	Perspectiva Histórica	X	X			X		X		X		X
	Causas y Consecuencias			X	X	X		X	X		X	X
Social	Valores éticos y Juicio Moral	X	X					X				

En relación al análisis de las dimensiones y componentes posibles de observar en las prácticas se puede concluir que:

- La dimensión que tienen mayor presencia en las clases de maestros en formación es la dimensión metodológica del Pensamiento Histórico y su componente método del historiador(a). Sobre el método del historiador(a) hay que precisar que el uso de fuentes y/o evidencias es el indicador más incorporado. Mientras que la problematización y la pregunta histórica no se observa. La mayoría de las veces que el profesorado plantean preguntas éstas están enfocadas a indagar sobre contenidos puntuales y factuales, por ejemplo: “¿saben dónde estuvo Charles Darwin [en Chile]?” (Profesor Beltrán).
- La dimensión metodológica también se compone por la representación histórica. Respecto a este componente y sus indicadores señalamos que: i) la forma más común de representación histórica es la narración del docente y el uso de fuentes por parte del estudiantado; ii) los protagonistas históricos que se incluyen en las explicaciones son en su mayoría grupos colectivos y cuando se individualizan hacen referencia a hombres y gobernantes, aunque en algunos casos también es posible identificar la presencia de mujeres; y iii) las relaciones temporo-espaciales son escasamente visibles y cuando se pueden observar estas se limitan a la localización.
- En la dimensión cognitiva los componentes que tienen mayor presencia en las clases de secundaria son: la temporalidad y el cambio y las causas y las consecuencias. Sobre la temporalidad y el cambio es posible señalar que los indicadores más desarrollados de este componente son: la temporalidad pasado-presente (en su sentido bidireccional) y la incorporación de operadores temporales. Los indicadores menos desarrollados son: la temporalidad pasado, presente y futuro y la incorporación del cambio y la continuidad. Sobre las causas y las consecuencias, es posible señalar que su desarrollo se limita a la identificación y descripción de múltiples causas y consecuencias.
- En la dimensión cognitiva los componentes que tienen mayor presencia son: la perspectiva histórica y la significancia histórica. Sobre la perspectiva histórica es posible observar que se incluyen protagonistas individuales o colectivos y en algunos casos aislados se vincula a la empatía. La mayoría de las veces que se vincula protagonistas, perspectiva histórica y empatía se

hace a través de fuentes escritas o iconográficas. El elemento que no se considera cuando se desarrolla la perspectiva histórica es el pensamiento contextualizado.

Respecto a la significancia histórica no es posible observar el desarrollo de ninguno de sus indicadores en las clases observadas.

- Las dimensiones con menor presencia son las dimensiones personal y social. Sobre la dimensión personal concluimos que las representaciones sociales del estudiantado de secundaria son invisibilizadas y sustituidas por los conocimientos previos. En algunos casos también se observa que los y las estudiantes de secundaria tienen representaciones sociales erradas sobre colectivos o procesos históricos, representaciones que verbalizan en las clases pero que no son retroalimentadas por los docentes. Por ejemplo, en las clases N°1 y 2 de Andrés sobre los Mayas, los Aztecas y los Incas. También es posible observar respecto a la dimensión personal que la historia que se enseña en los centros de práctica es una historia distante de las emociones, de la identidad, de la experiencia y de la memoria.
- La dimensión social del Pensamiento Histórico no es observable en las clases de maestros de formación inicial a excepción la clase N°2 de Carla. La historia que se enseña es una historia de hechos y procesos que han ocurrido en el pasado y que tienen poca o ninguna relación con el presente y el futuro. En consecuencia, no se emiten juicios éticos sobre estos hechos o procesos, ni se refuerzan los valores éticos y/o morales en cuestión.

4.1. Desarrollo del Pensamiento Histórico: comparación de las prácticas observadas.

Para comparar las prácticas de estudiantes de formación inicial en centros de secundaria haremos un análisis de las dificultades y oportunidades para desarrollar el Pensamiento Histórico.

Las dificultades para incorporar y desarrollar las Dimensiones e indicadores del Pensamiento Histórico.

Las y los estudiantes de formación inicial presentan dificultades para incorporar y desarrollar indicadores del Pensamiento Histórico en sus estudiantes de secundaria. Estas dificultades se extienden a las diferentes dimensiones y componentes del Pensamiento Histórico.

Dimensión Personal:

- *Representaciones Sociales*: en las clases de los maestros de formación inicial es más común que recojan conocimientos previos sin considerar las representaciones sociales de sus estudiantes. Los conocimientos previos en los que se indaga son conocimientos factuales y acotados.
- *Memoria, identidad, experiencia y emociones*: en la mayoría de las clases observadas no se consideran estos elementos que forman parte de la dimensión personal. En las escasas ocasiones se abordan son tratados somera y anecdóticamente.

Dimensión Metodológica:

- *Método del Historiador(a)*: se presentan los contenidos históricos como un recuento de hechos y procesos sin considerar la problematización ni la pregunta histórica.
- *Método del Historiador(a)*: el uso de fuentes y/o evidencias es limitado cuando se propone como una actividad que han de desarrollar los y las estudiantes. Es limitado porque: i) se restringe a la extracción de información textual; ii) no se desarrollan en paralelo otros indicadores del Pensamiento Histórico; iii) no se lleva a cabo la contrastación de fuentes; iv) el análisis de fuentes se observa sólo de forma incipiente en algunos casos y; v) no se enseñan procedimientos para el uso de fuentes.
- *Representación Histórica*: los protagonistas que se incorporan en la representación histórica son en su mayoría hombres y presidentes. Existiendo un predominio de los grupos colectivos por sobre los protagonistas individuales. Las mujeres se incorporan en algunos casos ya sea de forma analítica (Andrés, Clase N° 1, primero medio) o anecdótica (Beltrán, Clase N°1, primero medio). Los grupos subalternos como: indígenas y clases populares también se consideran en algunos casos, pero su incorporación es superficial y no permite modificar las representaciones sociales del estudiantado. Por ejemplo, en las clases N° 1 y 2 de Andrés en séptimo básico.
- *Representación Histórica*: las relaciones tiempo espacio no son frecuentes en la clases de maestros de formación inicial y cuando las incorporan en la mayoría de los casos se reducen a la localización. Por ejemplo, la clase N°2 de Andrés en séptimo básico o la clase N°1 de Agnès en segundo medio.

Dimensión Cognitiva:

- *Temporalidad y Cambio:* se observa un predominio de la explicación histórica pasadista en la que esporádicamente se establecen relaciones pasado-presente (en su sentido bidireccional). Sin embargo, en ninguna clase es posible observar que se considere el futuro.

El tratamiento del tiempo histórico en la mayoría de los casos es lineal, no obstante, es posible observar clases en las que se desarrolla el tiempo simultáneo (Andrés, Clase N°1, primero medio; Carla, Clase N°1, segundo medio).

En algunas ocasiones se incorpora el cambio y/o la continuidad, pero se hace desde el discurso del profesorado y no se generan instancias explícitas u oportunidades de aprendizaje en las que estos elementos sean desarrollados por el estudiantado de secundaria.

No se observa un tratamiento de la periodización que permita a las y a los estudiantes comprender el cambio y la continuidad.

- *Perspectiva Histórica:* se desarrolla en muy pocas oportunidades y cuando se hace es de forma descriptiva y desvinculada de la empatía y del pensamiento contextualizado. Por ejemplo, la clase N° 1 de Andrés en primero medio o la clase N°1 de Agnès en primero medio.
- *Causas y consecuencias:* se incorporan las causas y las consecuencias a la explicación histórica a través de un listado y posteriormente se describen de forma independiente. Es común identificar que consideran la multicausalidad y las múltiples consecuencias, pero no es posible observar que establezcan relaciones o jerarquías tanto en las causas como en las consecuencias.

Dimensión Social:

- Todos los temas que se abordan en las clases observadas son plausibles de ser enjuiciados ética y/o moralmente y de incluir en ellos valores morales. No obstante, el profesorado en formación no desarrolla esta dimensión. Sus explicaciones históricas se limitan a contar lo que paso desde una perspectiva histórica tradicional y desde una visión única. Esto no da lugar a cuestionar al pasado ni a enjuiciarlo desde el presente para proyectar el futuro.

Las metodologías y estrategias de enseñanza aprendizaje que utiliza el profesorado de formación inicial.

En las clases que se observaron se utiliza generalmente una estructura que divide la sesión en tres momentos: inicios, desarrollo y aplicación. En el inicio de la clase los y las docentes recogen conocimientos previos a través de preguntas acotadas sobre contenidos que han visto en clases anteriores. En el desarrollo se utiliza preferentemente una metodología expositiva participativa. El profesorado explica un proceso, período o hecho histórico con apoyo de diapositivas y el estudiantado escucha, toma apuntes e interviene haciendo o contestando preguntas. En la etapa de aplicación el estudiantado de secundaria se reúne en grupo, leen fuentes escritas y contestan preguntas.

La metodología predominante es la clase expositiva participativa. Clases en las que muchas veces el o la docente explica durante toda la sesión el contenido histórico. Este tipo de metodología, por sí sola, disminuye las oportunidades para que el estudiantado pueda desarrollar por sí mismo Pensamiento Histórico.

Las oportunidades de aprendizaje para que el estudiantado de secundaria desarrolle el Pensamiento Histórico.

Observamos que las y los docentes de formación inicial incluyen en sus explicaciones históricas Dimensiones e indicadores del Pensamiento Histórico. Sin embargo, generan pocas oportunidades de aprendizaje para que el estudiantado de secundaria desarrolle por sí mismo el Pensamiento Histórico.

Las Dimensiones del Pensamiento Histórico más frecuentes que ellos y ellas integran en su explicación histórica son la dimensión metodológica y la dimensión cognitiva considerando el componente temporalidad y cambio. Por ejemplo:

Dimensión Metodológica:

- *Método del Historiador(a)*: la utilización de fuentes iconográficas para avalar una explicación histórica (emitida por el profesorado) permite desarrollar explicaciones en las que se integran otros indicadores del Pensamiento Histórico. Esto enriquece la explicación. Por ejemplo en la clase N°1 de primero medio de Andrés o la clase N°1 de segundo medio de Carla.
- *Método del Historiador(a)*: existe una vinculación entre el desarrollo de la perspectiva histórica y la utilización de fuentes iconográficas o escritas.

- *Representación Histórica*: se incluyen en algunas clases protagonistas históricos muchas veces invisibilizados. Por ejemplo: mujeres y clases populares.

Dimensión Cognitiva:

- *Temporalidad y cambio*: se establecen vínculos entre el pasado y el presente (en su sentido bidireccional). Estas relaciones permiten que se puedan observar clases en las que el tiempo histórico alterna entre la simultaneidad y la linealidad.
- *Perspectiva Histórica*: se desarrolla en algunas oportunidades en paralelo a la utilización de fuentes escritas y/o iconográficas.

A pesar de que los docentes incluyen las Dimensiones e indicadores del Pensamiento Histórico en sus clases, se distinguen pocas oportunidades de aprendizaje en las que el estudiantado tiene la posibilidad de desarrollar por sí mismo el Pensamiento Histórico.

Las oportunidades de aprendizaje en las que se ha observado que el estudiantado por sí mismo tiene la oportunidad de desarrollar el Pensamiento Histórico son: trabajos grupales de investigación y uso de fuentes, contestar preguntas a través de fuentes escritas o iconográficas y elaborar letreros de protesta.

En cada de una de estas actividades señaladas es posible observar que el estudiantado tiene oportunidad de desarrollar por sí mismo el Pensamiento Histórico. Sin embargo, estas oportunidades de aprendizaje son limitadas porque sólo incluyen someramente algunos componentes e indicadores del Pensamiento Histórico. Por ejemplo en los trabajos de investigación y uso de fuentes, no se observan procedimientos que permitan al estudiantado hacer una correcta selección, contrastación y análisis de las fuentes. Muy por el contrario, se observa que el estudiantado recoge información arbitraria en google, resume la información y elabora una descripción factual de un tema o proceso histórico. Ejemplo de lo anterior son las clases de N°1 y 2 de Andrés en séptimo básico o la clase N°2 de Carla en tercero medio.

CAPÍTULO XIII

ANÁLISIS DEL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO, A TRAVÉS DE, UNA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD Y DOS SECUENCIAS DIDÁCTICAS

En este capítulo presentamos los resultados y el análisis de dos secuencias didácticas y una entrevista en profundidad, con Noa y José estudiantes de la universidad Zona Centro 1.

Los resultados de este capítulo responden a uno de los objetivos de esta investigación: caracterizar, analizar e interpretar las situaciones y oportunidades de aprendizaje de Pensamiento Histórico que desarrollan, con estudiantes de secundaria en sus centros de práctica, estudiantes de formación inicial de pedagogía en historia, geografía y ciencias sociales, en Chile. La pregunta de investigación que se aborda a través de los resultados de este capítulo es ¿Cómo promueven el desarrollo del Pensamiento Histórico, en sus prácticas de aula, los y las estudiantes de formación inicial docente en Chile?

El capítulo se divide en tres apartados. En el primero se presentan los resultados de la entrevista en profundidad. En el segundo se exponen los resultados del análisis de la secuencia didáctica y en el tercero se da cuenta de las conclusiones.

1. Prácticas del profesorado de formación inicial de la universidad Zona Centro 1

La descripción de las prácticas de aula de los estudiantes de la universidad Zona Centro 1, Noa y José, se ha realizado a través de la información obtenida del análisis documental y una entrevista en profundidad.

En la universidad Zona Centro 1, no ha sido posible observar directamente prácticas de aula de docentes en formación inicial. Sin embargo, hemos obtenido información la secuencia didáctica y los medidos didácticos de las clases realizadas por Noa y José. Además, a ambos les hemos realizado una entrevista en profundidad. Estas dos fuentes de información nos han permitido describir sus prácticas de aula.

Noa y José son estudiantes de formación inicial. Al momento de la investigación tenían 23 y 21 años respectivamente. Ambos participaron voluntariamente de la primera etapa de recogida de información a través de una narrativa. Sus relatos son sobresalientes dado que

incluyen diferentes dimensiones y componentes del Pensamiento Histórico. Para el caso de José, además, participó de la clase N°1 de didáctica que se observó en el centro universitario y también contestó el cuestionario. En la clase de didáctica, se observa que José participa activamente y sus resultados del cuestionario, al igual que los de su narrativa, son sobresalientes porque logra desarrollar el Pensamiento Histórico a través de sus respuestas.

En la entrevista es posible apreciar que tanto Noa como José son reflexivos y críticos en cuanto a sus prácticas pedagógicas y que poseen un amplio dominio conceptual sobre las dimensiones y los componentes del Pensamiento Histórico.

1.1.La secuencia didáctica de Noa

La secuencia didáctica, diseñada por Noa fue hecha para un tercer año medio de un centro técnico profesional, cuya especialidad técnica es mecánica aeronáutica.

La secuencia didáctica que diseña Noa aborda el objetivo de aprendizaje propuesto por el MINEDUC, que consiste en:

- Problematizar las dinámicas que llevaron al quiebre de la convivencia democrática en la década de 1970 y valorar la democracia y el respeto a los Derechos Humanos como forma de convivencia cívica. (MINEDUC, 2009, p. 234)

El diseño de la secuencia didáctica de Noa presenta cuatro fases: exploración, introducción de conceptos, estructuración del conocimiento y aplicación. Estos momentos de la secuencia didáctica son explicados en la clase N° 3 de la profesora Catalina (ver figura 10). En cada una de estas fases está presente el desarrollo del Pensamiento Histórico. Noa explicita que los componentes específicos del Pensamiento Histórico que ella espera desarrollar son: la problematización, la empatía, la espacialidad y el uso de fuentes (indagación).

Noa comienza la secuencia didáctica problematizando y plantea las siguientes preguntas de inicio:

Durante el período de la dictadura militar en Chile, que abarca los años entre 1973 y 1990, existió un atropello sistemático a los Derechos Humanos, producto de la abolición del Estado de Derecho y la instauración del régimen dictatorial en manos de la junta militar. En un comienzo esta violación a los Derechos Humanos estuvo en manos de las Fuerzas Armadas, para pasar posteriormente a manos de organismos de represión especializados tales como la Dirección de Inteligencia Nacional (DINA) y la Central Nacional de Informaciones (CNI). Así mismo, los centros de detención y tortura pasaron de ser espacios "públicos", como lo fueron los estadios deportivos o la isla Dawson, a ser espacios "secretos/cerrados", como lo fue la Venda Sexy o

Colonia Dignidad. En este sentido, ¿Cuál es el objetivo por el cual se volcó la violación de los Derechos Humanos de ser algo público a ser algo privado o secreto?

Posteriormente, en la fase de exploración indaga en las representaciones sociales y los conocimientos previos de sus estudiantes. Ella expone que:

Para el desarrollo de esta fase, se pretende mostrar una serie de imágenes referidas al Estadio Nacional en diferentes contextos históricos, con particular relevancia al de la Dictadura Militar, junto con una serie de preguntas a modo de reconocer las representaciones sociales que las y los estudiantes poseen sobre ese espacio en particular y sus conocimientos respecto a la violación de Derechos Humanos.

Noa argumenta que es importante considerar las representaciones sociales de sus estudiantes porque esto le permite: “resignificar la memoria para la construcción del presente y el futuro”. Es decir, ella incluye en la fase de exploración las dimensiones personal y cognitiva del Pensamiento Histórico. La dimensión personal, está presente porque considera la memoria y la dimensión cognitiva porque considera la temporalidad y el cambio.

La segunda etapa de la secuencia didáctica corresponde a la introducción de conceptos. En esta etapa Noa propone una clase expositiva complementada con la proyección de un medio audiovisual. Ella, en esta etapa, explica los siguientes conceptos: Derechos Humanos, violencia política-ideológica, espacios públicos, espacios cerrados, rol de las fuerzas armadas y rol de los organismos de represión. El énfasis que Noa le otorga a este momento de su clase es que sus estudiantes puedan, por si mismos, definir los conceptos y vincularlos con la espacialidad y la empatía. Ella señala:

Se tomarán las definiciones de cada pareja, para trabajar los conceptos de manera que entiendan las concepciones históricas y geográficas que estos poseen, la representación simbólica que estos espacios poseen y la utilización previa que tenían. Así pretendo, empezar a construir una panorámica de los acontecimientos ocurridos, de manera empática y promoviendo la valorización del espacio, respecto a las repercusiones históricas que tuvieron y el uso que se les dio.

En la tercera fase de la clase, la estructuración del conocimiento. Noa plantea que hará una síntesis de los contenidos revisados anteriormente.

En la etapa final de la secuencia, para articular la aplicación, Noa propone desarrollar un trabajo de investigación en el que:

Inicialmente se les dará un eje de trabajo desde el cual deberán guiar una investigación respecto al uso del espacio [público o privado] considerando criterios como: violencia de género, localización de los centros de tortura, objetivos del centro de detención y tortura, rol de los organismos de represión respecto al período histórico que se estaba viviendo dentro de la dictadura militar, etc. Para aquello, se les entregará una fuente que guíe el trabajo

desarrollado de manera que puedan formular sus propias hipótesis. La docente irá pasando grupo por grupo, de manera que las hipótesis planteadas permitan a los estudiantes poder comprender a cabalidad el objetivo que tuvo la privatización de los centros de tortura, en el ejercicio de gobierno y en las sensaciones y emociones que tuvo sobre la población.

La propuesta de Noa acaba con la entrega, por parte de sus estudiantes, de un informe escrito en el que se expongan los resultados de la investigación.

1.2.La secuencia didáctica de José

La secuencia didáctica diseñada por José, fue elaborada para un tercer año medio de un centro humanista científico al que sólo asisten hombres.

La secuencia didáctica que diseñó José aborda dos objetivos de aprendizaje propuestos por el MINEDUC (2009), que consisten en:

- Comprender que en el siglo XX la historia de Chile se caracteriza por la búsqueda del desarrollo económico y la justicia social.
- Comprender que en la primera mitad del siglo XX la sociedad chilena experimenta una profunda crisis social que desemboca en el retorno al presidencialismo y en el creciente protagonismo del Estado en el desarrollo económico y social.

El diseño de la secuencia didáctica de José está configurado considerando cuatro momentos: exploración, introducción de conceptos, estructuración del conocimiento y aplicación. En todos estos momentos está presente el desarrollo del Pensamiento Histórico.

La secuencia de José comienza con la problematización de los objetivos y contenidos propuestos en el currículum. Él expone la problematización de la siguiente forma:

Durante la segunda década del siglo XX es posible evidenciar una Crisis del Sistema Parlamentario Nacional, en la cual confluyen: los efectos de la cuestión social, la irrupción de líderes carismáticos en oposición al proyecto político instalado en el Parlamento, como lo fue Alessandri, y la irrupción en el escenario político de la fuerza militar. Todo esto ocurre en medio de un contexto social de creciente efervescencia, provocado por las precarias condiciones materiales de los sectores medios y bajos y la despreocupación de las autoridades, respecto a esta problemática. Las autoridades legislaban en beneficio propio y para el sector oligarca.

En este sentido cabe reflexionar en torno a ¿por qué la búsqueda de la justicia social se configura como un elemento clave para comprender el devenir político-social de Chile desde las primeras décadas del siglo XX?

En la fase de exploración, José indaga en las representaciones sociales de sus estudiantes, respecto al concepto de justicia social. Esta exploración la desarrolla mediante las siguientes preguntas: “¿qué entiende por justicia social?, y ¿cuál cree usted que debe ser el rol

que asuma el Estado frente a la lucha por justicia social?”. En esta primera etapa José incluye dos dimensiones del Pensamiento Histórico. La dimensión personal al considerar las representaciones sociales y la dimensión social a través del concepto de justicia social.

En la etapa de introducción de conceptos, José entrega una guía de contenidos y actividades cuyo tema central corresponde al rol del Estado frente a la lucha por justicia social en Chile a principios del siglo XX. En esta etapa espera que sus estudiantes puedan “elaborar una definición de lo que entienden por justicia social y relacionar su definición con un suceso o proceso específico ocurrido en Chile a principios del siglo XX”.

En la tercera fase, la estructuración del conocimiento, José propone: “construir una noticia y dos anuncios publicitarios que den cuenta de la realidad social de la época, haciendo hincapié en la realidad política del periodo”. Esta actividad se desarrolla a través del uso de fuentes y con ella José pretende que sus estudiantes: “se posicionen respecto al escenario sociopolítico del periodo”.

En última etapa de la secuencia que corresponde a la aplicación, José propone la siguiente actividad:

Realizar un plenario, a través del cual el profesor recoja las contribuciones de los [y las] estudiantes respecto a cuáles son las problemáticas asociadas a la cuestión social. Esta actividad se guía por medio de la pregunta (proyectada) ¿Qué problemas trae consigo la cuestión social para la sociedad de la época?

José argumenta que a través de esta pregunta es importante que las y los estudiantes puedan reconocer elementos de “continuidad y/o cambio respecto a la realidad sociopolítica actual de Chile”.

1.3. Entrevista en profundidad

La entrevista en profundidad se realizó un año más tarde que la primera recogida de información (2018) en la que se incluyó la narrativa, el cuestionario y la secuencia didáctica. En consecuencia los contenidos que relatan Noa y José son diferentes a los descritos en el diseño didáctico. En esta oportunidad Noa relata el trabajo que realizó con un 7° básico en las unidades de Roma y de medioambiente. Mientras que, José relata el trabajo que desarrolló con un 3° medio en las unidades de Chile a principios del siglo XX y el desarrollo del neoliberalismo en el país a partir del Golpe de Estado.

El objetivo de la entrevista fue que Noa y José reflexionarán sobre las dimensiones y los componentes del Pensamiento Histórico y sobre la manera en que los desarrollan en sus clases de secundaria. En consecuencia, daremos cuenta de los resultados de la entrevista considerando las dimensiones y componentes del Pensamiento Histórico.

Dimensión Metodológica

a- Método del historiador(a): problematización y preguntas

Noa y José incluyen la problematización del contenido y plantean preguntas que contribuyen a comprender el problema y desarrollar la problematización en el aula. El desarrollo de este indicador del Pensamiento Histórico lo demuestran, en la forma en que abordan la respuesta a la pregunta: “¿en qué curso están trabajando y qué están trabajando o qué van a trabajar?” (Investigadora).

Para dar respuesta a esta pregunta, Noa y José explican que los contenidos y objetivos de aprendizaje que están desarrollando (al momento de la entrevista) o que desarrollaron anteriormente en sus centros de práctica. La explicación de ambos se sustenta en la problematización del contenido en sus reflexiones. Por ejemplo, Noa señala respecto a la unidad de Roma: “La enfoque en (...) visibilizar el tema de la multiculturalidad, planteando la pregunta ¿qué podemos hacer nosotros desde el presente en torno a la experiencia de Roma? ¿Qué hacían ellos con los extranjeros?”.

José, en su respuesta también problematiza los contenidos sobre el neoliberalismo. Refiriéndose a esta unidad, señala: “Les voy a proponer a mis estudiantes que respondan ¿por qué la dictadura hoy en día sigue siendo un tema, al que nos referimos para explicar los problemas sociales?”.

b- Método del historiador (a): uso de fuentes y/o evidencias

La pregunta que se planteó y que tiene relación con el uso de fuentes y/o evidencias fue: “¿cómo desarrollan el uso de fuentes y/o evidencias en sus clases?” (Investigadora). José responde en base a lo que ha planificado para desarrollar la clase de Neoliberalismo, en la que se incluye un trabajo de investigación. Él expone:

Les voy a presentar algunas fuentes que sirven para explicar el contexto. Pero sobre todo, yo me voy a situar como un guía en la selección de fuentes. Porque, por ejemplo, la selección de

fuentes también me puede arrojar datos como la significación histórica ¿Qué cosas ellos creen que son relevantes estudiar o puntualizar?

En relación a la forma de lograr que el alumnado pueda discriminar sobre el uso de fuentes adecuadas José afirma que: “en el primer semestre, cuando planifiqué hice una tabla para que ellos pudieran analizar una fuente. Tenía ámbitos como: ¿quién escribió?, ¿en qué contexto se escribió?, ¿qué dice?, ¿cuál es su tesis?, ¿en qué argumentos se sustenta?”. José afirma, además, que estas interrogantes permitirían que sus estudiantes puedan reconocer la utilidad de una fuente.

En el caso de Noa, describe una actividad más guiada que la que expone José, ya que trabaja con niños y niñas de menor edad. Noa señala:

Yo lo que hago con internet es puntualizar, primero cuáles podrían ser canales de búsqueda (...) En cuanto al análisis de la fuente, creo que ellos igual logran hacerlo. Mi profesora guía hace trabajo con fuentes donde los estudiantes saben discriminar una fuente primaria de una secundaria, discriminar los conceptos claves, las ideas principales, aunque esto último queda un poco al debe.

Noa se refiere a la forma en que trabaja la veracidad de las fuentes con sus estudiantes. Al respecto relata que: “hay que contrastar las fuentes, que el estudiantado sea capaz de ver distintos tipos de fuentes y la información que tienen”. Sobre el contraste de fuentes, ambos estudiantes en formación, se presentan dubitativos y sólo Noa responde, señalando que:

En la planificación que hice este semestre, consideré (...) la contratación de fuentes para que ellos [sus estudiantes] puedan llegar a contextualizar los problemas medioambientales. La tarea es que sepan buscar bien información en internet y aparte sepan contrastar, esto va a ser guiado durante la clase.

En el caso de las fuentes materiales, por ejemplo, salidas pedagógicas a museos y espacios patrimoniales o de memoria. Ambos profesores en formación reconocen la importancia de este tipo de trabajo, pero mencionan las dificultades burocráticas y económicas que implican sacar a sus estudiantes del centro educativo. A pesar de esto, Noa relata su experiencia con estudiantes de secundaria al visitar el Museo de la Memoria y José sobre una visita que realizó a Villa Grimaldi (centro de detención y tortura durante la Dictadura en Chile).

Noa señala que la visita al Museo de la Memoria permitió a sus estudiantes conectar la historia con “su historia personal y familiar, esto le dio mayor significación [a los contenidos]”. En el caso de José, afirmó que esta actividad fuera del aula permitió desarrollar

en sus estudiantes “la empatía histórica (...) para tocar su emocionalidad y entender el impacto que eso tiene hoy en día para personas que aún no saben dónde están sus familiares.

c- Representación histórica: protagonistas

Noa y José afirman que es importante incluir diferentes protagonistas en la enseñanza de la historia y vinculan esto al desarrollo de la empatía y las emociones. Noa prefiere incluir a grupos colectivos y José hace una mixtura entre colectivos, protagonistas individuales y emociones. Al respecto José agrega: “a mí me gusta trabajar con los colectivos, pero también trabajar con caras del colectivo, para poder dar a entender a los estudiantes que allí sí habían personas, habían sentimientos y familias”. Noa argumenta porqué evita trabajar con protagonistas y prefiere los colectivos, señalando que: “a mí personalmente, no me gusta personificar en cuanto a personajes, pero sí me gusta tratar el colectivo, por ejemplo, el movimiento obrero, dándole una identidad”. Noa afirma que por la presión del currículum ha realizado líneas presidenciales, poniendo énfasis en estos protagonistas históricos. Ella señala:

Por currículum a todos [y todas] nos pasa que hemos hecho una línea de presidentes para enseñar, pero no centrada en aspectos como ¿cuál es la importancia de Pedro Aguirre Cerda?, sino ¿cuál es su importancia para los gobiernos Radicales?, o ¿cuáles fueron los conflictos entre los gobiernos radicales?

José comparte la reflexión y agrega que:

A mí me ha costado mucho, salir del presidencialismo. En la planificación que desarrolle el primer semestre se basaba en la pregunta ¿cómo respondían los sectores políticos frente a las movilizaciones del pueblo, en Chile a principios del siglo XX? Esto lo trabajé en función de las figuras de Recabarren y Alessandri y me centre mucho en la figura de este último.

Por último, en función de los invisibilizados de la historia, ambos afirman en que tratan de incluir a distintos protagonistas pero que dependiendo de los contenidos es más o menos sencillo hacerlo. Por ejemplo, José explica que:

Cuando trabajamos el proceso de transición de la democracia, presenté a los estudiantes el tema de la lucha desde los colectivos de mujeres y cómo ellas pedían que su voz dentro de los colectivos también se escuche en la calle. También reivindicar el rol de los estudiantes en la lucha contra la dictadura.

Noa explica que, en el desarrollo de la unidad de Roma, la incorporación de las mujeres en sus clases fue una necesidad que surgió de sus mismas estudiantes:

Fue una presión de las mismas estudiantes. Ellas se empoderaron, preguntaban ¿cuál es el rol de la mujer?, ¿cuál es la diferencia entre el rol hoy y antes? Respecto a los otros protagonistas, el giro que le di al presente fue relacionado con los niños, viendo lo que ellos han sufrido en

esos territorios [Roma], relacionando por ejemplo con la guerra de Israel y Palestina y planteando la siguiente pregunta ¿cuáles han sido los efectos de la guerra en los niños.

d- *Representación Histórica: narración y/o explicación*

En relación a la forma de presentar la historia a sus estudiantes Noa y José, reconocen que en sus clases mayoritariamente representan la historia a través de la narración del docente y el uso de fuentes por parte de los y las estudiantes. Sin embargo, ambos recuerdan otras formas de representación. Por ejemplo, José describe una clase en la que incluyó la narración de sus estudiantes a través de la memoria, la experiencia y el testimonio oral. José explica: “yo el año pasado viendo transición y les pedí a los estudiantes que les preguntaran a sus familiares ¿qué estaban haciendo ese día?, ¿qué pasaba con su familia?, ¿a quién apoyaban? O ¿qué discursos se daban en la casa?”

Por su parte, Noa muestra mayor dificultad para recordar otras formas de abordar los contenidos históricos. Por ello, recurre al recuerdo de la clase de un compañero y explica que:

Yo vi cómo un compañero desarrolló la Segunda Guerra Mundial y la humanización de proceso. Él puso a sus estudiantes un video, para introducir la unidad. Entonces les pidió a los estudiantes que cerraran los ojos, escuchen el audio de un video de la guerra y sintieran las sensaciones que esto les provocaba. Esta es una forma diferente de representar la historia.

e- *Representación Histórica: espacio*

Tanto Noa como José, admiten tener dificultades para enseñar la historia y abordar las relaciones con el espacio, ya que se limitan a la georreferenciación. Consideran que las dificultades responden a las deficiencias en la formación profesional. Noa señala:

El espacio lo he abordado desde la georreferenciación y un poco desde la comprensión del espacio geográfico. Por el nivel en el que trabajo (7° básico) considero que ahora con la unidad de medio ambiente, recién vamos a analizar la espacialidad, la comprensión, la valoración, el análisis territorial de las diferentes problemáticas medioambientales que van a abordar. Pero en la unidad de Roma, sólo considere el espacio asociado a la georreferenciación.

José, quién está de acuerdo con la opinión expuesta por Noa, agrega que:

Yo también he considerado muy poco el espacio, porque considero que personalmente tengo una deuda en la teoría de geografía. A lo mucho pasaron situaciones anecdóticas a través de las cuales pude considerar el espacio, por ejemplo, en la planificación de la cuestión social, podría considerar el espacio cuando trabaje las movilizaciones sociales desde el espacio público, es decir, como apoderarse del espacio público como un espacio de demanda, pero en general es tratamiento del espacio paso muy sopesado.

Dimensión Cognitiva

a- Temporalidad y Cambio

Noa y José expresan que el futuro es la dimensión temporal menos desarrollada en sus clases. Agregan que cuando incorporan el futuro lo hacen desde la perspectiva de la participación ciudadana y desde las acciones que sus estudiantes puedan llevar a cabo respecto a un tema particular. Noa explica que: “yo sólo lo considero desde la ciudadanía, desde la perspectiva de que nosotros somos sujetos históricos y estamos construyendo ciudadanía”.

José agrega que: “yo pienso que recién lo estoy introduciendo, al pensar cómo planificar una clase. Lo incluyó en la etapa final, para que ellos [sus estudiantes] levanten propuestas sobre ¿qué hacer frente a este problema? (...) y reflexionar sobre qué podemos hacer en el futuro”. José, también explica por qué tiene dificultades al incorporar el futuro, agregando que: “se debe a una formación en que se tiende a pensar que pensar el futuro no es tan correcto porque no son certezas, se puede trabajar con certezas desde el hoy y el ayer. Creo que esto me juega en contra”.

Noa y José explican que trabajan el cambio y la continuidad. Noa, expresa que para ella es más fácil trabajar la continuidad mientras que para José es más fácil trabajar el cambio. Noa explica que para ella es más fácil desarrollar la continuidad porque:

Creo que es más fácil develar las estructuras que implícitamente siguen presentes en la historia y ahí hay conceptos que se pueden ir trabajando de forma transversal. Pero a la hora de caracterizar los cambios, hay conceptos que son propios a cada temporalidad, entonces allí los estudiantes se confunden y hay preguntas como ¿eso fue un cambio o no?

Para José es más fácil trabajar el cambio que la continuidad, ya que:

Yo creo que a los estudiantes les es mucho más fácil identificar cambios que continuidades, porque se tiende mucho a naturalizar lo que existe o lo que lleva más tiempo presente, entonces no se considera como una construcción política. Los cambios son más notorios en algunos casos y si comparto con Noa que a veces son difíciles de abordar porque son más abstractos. Pero considero que para los estudiantes es más fácil identificar los cambios que las continuidades.

Noa afirma que trabaja la periodización porque cree que “es lo más estructurado para presentar el cambio y la continuidad a un estudiante y desde allí relacionar con un período anterior o posterior, esto es más sencillo”.

b- Perspectiva Histórica

Noa y José no utilizan el concepto de perspectiva en sus reflexiones vinculan la empatía histórica al uso de fuentes y/o evidencias y al desarrollo de las emociones. Reconocen que es importante incluirla en la enseñanza de la historia, las dificultades de desarrollarla del contenido a tratar. Noa afirma que una de las habilidades que más se preocupa por desarrollar es la empatía histórica, pero cree que:

A los estudiantes se les hace más cercana la historia de Chile o Latinoamérica, pero es más complejo desarrollar la empatía con procesos de Europa. No tanto con la Primera o Segunda Guerra Mundial o Guerra Fría. Si no, en procesos más antiguos como medioevo. Aquí es muy complejo desarrollar la empatía.

José agrega, que la empatía se relaciona con humanizar la historia. Explica que:

Es poner cara a los procesos (...) es dar algunas caras para que los [y las] estudiantes se den cuenta del sentir humano (...) porque, a veces, a los estudiantes cuando se les dice detenidos desaparecidos, para ellos, es un concepto abstracto pero cuando les damos caras, al tocar su emocionalidad si es posible cambiar su discurso.

c- Causas y Consecuencias

Ambos maestros de formación inicial sostienen que las causas y las consecuencias sólo las abordan de manera descriptiva porque sus estudiantes tienen dificultades para comprender este componente y porque el tiempo es acotado para cumplir con las exigencias curriculares. Noa explica: “siendo sincera uno llega a un nivel descriptivo de las causas y consecuencias, intento abordar las causas y las consecuencias, pero sinceramente en el colegio uno hace sólo la descripción”.

José argumenta que es difícil desarrollar las causas y las consecuencias señalando: “porque los tiempos en la escuela son más restringidos y no alcanzan para que los estudiantes puedan reconocer, evidenciar y caracterizar y terminamos haciéndolo nosotros por facilitarnos el trabajo [exponiendo explícitamente las causas y consecuencias de un proceso o hecho]”

Dimensión Social

La dimensión social está presente en las respuestas de Noa y José a través de valores como: la participación ciudadana, la justicia social y los Derechos Humanos. El valor que se presenta con mayor frecuencia es el de participación ciudadana. José plantea respecto a la vinculación de la historia con la formación ciudadana que: “es importante que veamos como

la ciudadanía se manifiesta, mediante qué elementos y acciones. Que situemos al estudiante como un ciudadano, no como un futuro ciudadano”

Noa y José también integran el juicio ético a través de la problematización de los procesos históricos. A modo de ejemplo, Noa menciona que:

Con Roma, cuando incluí el tema de la migración lo relacioné y con (...) la actualidad. Pregunté a mis estudiantes ¿en la actualidad tenemos las migraciones y éstas constituyen un problema?, ¿qué podemos aprender de la experiencia de Roma en relación con las migraciones?

En conclusión

A través de la información que Noa y José nos han reportado a través de sus secuencias didácticas y a través de la entrevista en profundidad es posible concluir que:

- Consideran y valoran en el diseño de sus clases elementos de la dimensión personal. Por ejemplo las representaciones sociales. Además vinculan esta dimensión a la dimensión social y cognitiva. También señalan en la entrevista en profundidad la importancia para la enseñanza de las ciencias sociales de elementos que constituyen esta dimensión por ejemplo: la memoria, la experiencia y las emociones.
- La dimensión metodológica la incluyen considerando elementos del método del historiador y de la representación histórica. En el método del historiador incluyen la problematización, la pregunta histórica y el uso de fuentes. En el uso de fuentes se distinguen dificultades para generar instancias de aprendizaje en las que sus estudiantes contextualicen, analicen y contrasten. Además cabe señalar que existe un predominio de utilización de fuentes escritas e iconográficas.
- Sobre la representación histórica, se concluye que: i) la forma más común de representar la historia es a través de la narración del profesorado y el uso de fuentes por parte de los estudiantes; ii) que consideran e incorporan en sus clases protagonistas individuales y/o colectivos que tradicionalmente son invisibilizados, por ejemplo, mujeres y niños; y iii) que tienen dificultades para desarrollar vínculos entre la historia y el espacio por ende se limitan a desarrollar sólo la localización.
- En cuanto a la dimensión cognitiva es posible evidenciar el desarrollo de la temporalidad y el cambio, de las causas y las consecuencias y de la perspectiva histórica.
- Sobre la temporalidad y el cambio, se observa que vinculan preferentemente pasado y presente, manifestando dificultades para incorporar el futuro. Incorporan el futuro

cuando establecen relaciones entre la enseñanza de la historia y la formación ciudadana. También incorporan en sus clases el cambio y la continuidad pero expresan tener dificultades para enseñar estos elementos a sus estudiantes. Noa señala que para ella es más complejo enseñar el cambio, mientras que José señala que para él es más difícil enseñar la continuidad.

- Sobre la perspectiva histórica, se puede concluir que se enseña vinculada a los protagonistas históricos, al uso de fuentes y a la empatía.
- Sobre las causas y las consecuencias, ambos estudiantes afirman que las enseñan de forma descriptiva, puesto que el tiempo con el que cuentan para desarrollar el curriculum no les permite profundizar en su enseñanza.
- En cuanto a la dimensión social, podemos afirmar que está presente en el desarrollo de sus secuencias y en sus reflexiones posteriores en la entrevista. Se incluye fundamentalmente a través de valores éticos o morales como la participación ciudadana, la democracia, los Derechos Humanos y la justicia social.

CONCLUSIONES

En definitiva, la clave de la enseñanza de las ciencias sociales sigue estando en manos de los docentes, y de su formación (Joan Pagés, 2011)

Esta investigación transitó por tres pilares: la formación inicial docente, el Pensamiento Histórico y la didáctica de la historia. El problema que le dio origen, consistió en que: las exigencias ministeriales y las demandas actuales de la enseñanza de la historia requieren del desarrollo del Pensamiento Histórico. Ante esto, el profesorado debería estar preparado para enfrentar este desafío. Sin embargo, hay varios factores que intervienen y que podrían provocar que estos(as) profesionales una vez egresados(as) no sean capaces de desarrollar Pensamiento Histórico en sus estudiantes.

También, en las conclusiones triangularemos la información que nos proporcionan las diferentes fuentes y algunos aspectos relevantes de la teoría. Esto nos permitirá dar respuesta a los objetivos, las preguntas y los supuestos.

Para abordar el problema, nos propusimos objetivos, preguntas y supuestos de investigación. En el primero de ellos se expone:

Objetivo(s)	Pregunta(s)	Supuesto(s)
Analizar las dimensiones y componentes del Pensamiento Histórico en explicaciones históricas, de estudiantes de formación inicial de pedagogía en historia, geografía y ciencias sociales, en Chile.	¿Qué dimensiones y componentes del Pensamiento Histórico incorporan cuando piensan la enseñanza de la historia, los y las profesoras de formación inicial?	El Pensamiento Histórico se desarrolla en contextos formales e informales. Corresponden a contextos informales: el ambiente familiar, los grupos sociales, las redes sociales. Mientras que en los contextos formales, podemos identificar: la enseñanza primaria, la enseñanza secundaria, las asignaturas de Historia y las asignaturas de didáctica de la historia. Cuando las y los docentes inician la asignatura de didáctica de la historia, presentan dificultades para integrar diferentes dimensiones y componentes del Pensamiento Histórico a la enseñanza de la disciplina. Puesto que ni los contextos formales, ni los informales le han proporcionado las herramientas necesarias para esto.

El abordaje de este primer objetivo, a través de los resultados de narrativas y cuestionarios, nos proporciona un diagnóstico en detalle respecto a las capacidades y dificultades que posee el estudiantado en cuanto al desarrollo del Pensamiento Histórico.

Para dar respuesta al primer objetivo, pregunta y supuesto, fue necesario definir un modelo conceptual de Pensamiento Histórico. Modelo, que sea pertinente para la enseñanza de la disciplina y que nos permitiera analizar la información proveniente del trabajo de campo. Se revisaron diversos modelos de Pensamiento Histórico: Martineau (1999); Hassani (2005); Seixas y Peck (2004); van Drie y van Boxtel (2008); Santisteban, et al., (2010); Duquette, (2011); Seixas y Morton (2013). Se concluyó que: i) todos los modelos varían según los componentes del Pensamiento Histórico que incluyan; ii) algunos modelos han sido creados pensando en el aprendizaje y otros en la enseñanza; iii) el modelo más completo es el de Seixas y Morton (2013); y que iv) hay elementos del proceso de enseñanza de la historia, que emergen de los datos y de la teoría, y que no están incluidos en un modelo de Pensamiento Histórico particular, por ejemplo la dimensión personal y sus componentes. Ante esto, se procedió a proponer un modelo para la enseñanza del Pensamiento Histórico.

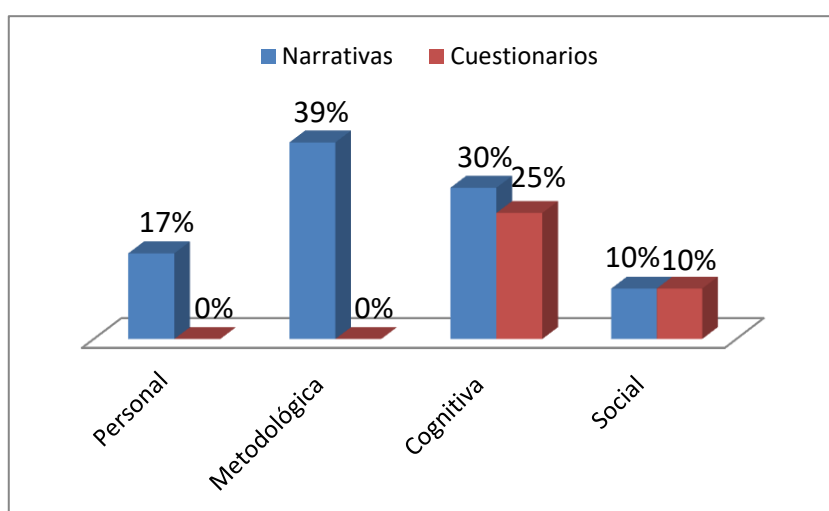
Consideramos que el modelo, que proponemos, es un aporte para la investigación y para enseñanza de la historia porque:

- Nos ha permitido identificar dimensiones, componentes e indicadores del Pensamiento Histórico. Elementos que han sido de vital importancia para analizar la información proveniente del trabajo de campo.
- Permite sistematizar los elementos que constituyen el Pensamiento Histórico. Elementos que son complejos, sobre todo cuando hay que incorporarlos a la enseñanza de la historia. En este sentido, Barton y Levstik (2004); Ramírez y Pagès (2019) y Valle (2019), han señalado que el profesorado tiene dificultades para integrar los diferentes elementos que forman parte del Pensamiento Histórico. Misma dificultad que advertimos en esta investigación. Por ello, al final del modelo se propone una secuencia didáctica que puede contribuir a dar solución a estas dificultades.
- Contribuye a entender que el Pensamiento Histórico es un proceso en el que se entrelazan lo individual y lo social, porque se desarrolla desde el ser histórico y en función de los problemas que aquejan a su sociedad. Este proceso también es dinámico y transformador, pues implica un flujo constante de información y reflexión, cuya finalidad es modificar la forma originaria en que el ser histórico representa o significa su realidad. Esto permite que las personas se ubiquen en el mundo comprendiendo su historicidad y proyecten, considerando las experiencias pasadas, un devenir basado en la ciudadanía democrática y los Derechos Humanos.

En los capítulos VIII, IX y X se han expuestos los resultados de narrativas y cuestionarios para cada una de las dimensiones (personal, metodológica, cognitiva y social) del Pensamiento Histórico que proponemos en el modelo. Estos resultados se han analizado en función de los indicadores expuestos en cada dimensión. También para cada una de las dimensiones hemos calculado un promedio de estos indicadores, considerando por separado la información que nos reportan las narrativas y los cuestionarios. Estos promedios nos permiten tener una visión general respecto al desarrollo del Pensamiento Histórico en estudiantes de FID en Chile. Los resultados se exponen en el gráfico 3.

Gráfico 3.

Dimensiones del Pensamiento Histórico, en Narrativas y Cuestionarios



La información que nos reporta el gráfico 3 nos permite afirmar que el estudiantado en FI incluye, en las narrativas y en los cuestionarios, las dimensiones, los componentes e indicadores del Pensamiento Histórico. No obstante, la presencia de estos elementos es desigual. Se incluyen preferentemente el uso de fuentes (dimensión metodológica⁵⁸) y la temporalidad y el cambio (dimensión cognitiva). Las dimensiones personal y social, son muy poco visibles.

El gráfico 3 también nos permite observar que los resultados de narrativas y cuestionarios son similares en las dimensiones cognitiva y social. A pesar de que, en los cuestionarios se han incluido intencionalmente preguntas de profundización para que las y los estudiantes de formación inicial puedan incluir componentes del Pensamiento Histórico que

⁵⁸ La representación de la dimensión metodológica en su totalidad no reporta resultados en los cuestionarios. El motivo es que no todos los indicadores son medibles a través de las preguntas del cuestionario.

no habían incluido antes en las narrativas. Al no incorporar estos componentes, aunque las preguntas sean propicias para ello, es posible afirmar que no tienen bien afianzadas las competencias para desarrollarlos. Esta situación es observable en los siguientes ejemplos:

- Pregunta N°4 del cuestionario. En esta pregunta se expone un tema controversial ética y moralmente. No obstante las y los estudiantes de formación inicial no logran desarrollar los indicadores de la dimensión social.
- Pregunta N°8 del cuestionario. En esta pregunta se solicita a las y los estudiantes que elaboren una pregunta en la que incluyan en su explicación histórica las causas, las consecuencias, el cambio y la continuidad. Algunos y algunas logran desarrollar la explicación que se les solicita con ciertas limitaciones y un porcentaje, no menor, sólo hace un listado de estos elementos.

Las grandes ausentes en el desarrollo del Pensamiento Histórico son las dimensiones personal y social. Sobre la dimensión personal concluimos que: i) se consideran las representaciones sociales pero vinculadas a contenidos teóricos y conocimientos previos, esto es una limitante para la integración de elementos como: la memoria, la identidad, la experiencia y las emociones; ii) no hay una vinculación entre el estudiantado y la historia, los y las jóvenes no son incluidos como protagonistas del devenir social; y iii) en muy pocas ocasiones se integran a la enseñanza de la historia la identidad, la memoria, la experiencia y las emociones, pero cuando se hace, se fortalece el desarrollo del Pensamiento Histórico.

Respecto a la dimensión social, es posible concluir que: i) es la dimensión con menor presencia tanto en narrativas como en cuestionarios; ii) la enseñanza de la historia es pasadista, por lo tanto existen pocos vínculos con el presente y casi ninguno con el futuro, esto influye en que el estudiantado no desarrolle juicios éticos y/o morales; iii) existen escasos vínculos entre la enseñanza de la historia y los valores éticos y/o morales; iv) las pocas veces que se incluye la dimensión social de la historia, esta se vincula temas que se desarrollan durante los siglos XX y XXI. Fundamentalmente Golpe de Estado y Dictadura Militar en Chile y en menor medida Guerra Fría y segunda mitad del siglo XX en Chile.

La dimensión metodológica del Pensamiento Histórico, la conforman el método del historiador(a) (problematización y preguntas históricas) y la representación histórica (forma de representación, protagonistas, espacio y ámbitos). El elemento de esta dimensión que tiene mayor presencia en narrativas y en cuestionarios es el uso de fuentes y/o evidencias y los con menor representación son la problematización y la pregunta histórica.

Respecto al uso de fuentes hay que precisar que principalmente se utilizan en la categoría denominada: uso de fuentes para el desarrollo del Pensamiento Histórico. Sin embargo, también hay algunos casos en que se utilizan para extraer información explícita que complementa la explicación histórica de la o el docente.

Aunque, el uso de fuentes sea importante en la enseñanza de la historia, se presentan ciertas limitaciones: i) la mayoría del estudiantado no incluye todos los procedimientos de uso de fuentes: contextualización, análisis y contrastación; ii) el procedimiento de contextualización es limitado, por ejemplo el estudiantado no repara en la procedencia de las fuentes, ni en su veracidad; y iii) cuando se incluye el análisis de fuentes en algunas oportunidades se confunde con extracción literal de información.

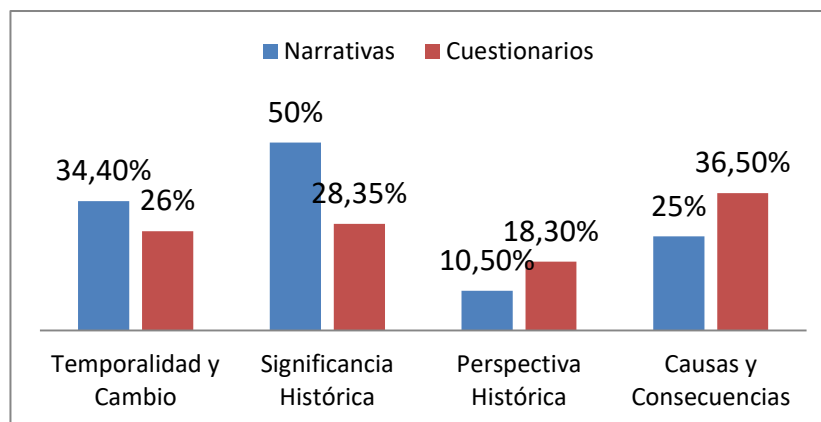
No obstante, a lo anterior, cuando se incluye el uso de fuentes: i) se fortalece el desarrollo de preguntas históricas; ii) se establecen conexiones con el presente; y iii) se establecen relaciones con otros componentes por ejemplo; el juicio ético y la perspectiva histórica.

Sobre la problematización y la pregunta histórica: las y los estudiantes de formación inicial tienen dificultades para problematizar el contenido histórico y mayores dificultades para asociar la problematización a preguntas históricas. Creemos que incorporar la problematización y la pregunta histórica a la enseñanza de la disciplina puede contribuir sustancialmente al desarrollo del Pensamiento Histórico.

La dimensión cognitiva del Pensamiento Histórico es la más extensa, si la comparamos con las demás dimensiones, porque se compone de cuatro procedimientos propios de la historia y cada uno de estos procedimientos posee sus propios indicadores. Para la elaboración del gráfico 4 hemos calculado el promedio de cada uno de los componentes de la dimensión cognitiva: temporalidad y cambio, significancia histórica, perspectiva histórica y causas y consecuencias. Estos resultados se exponen en el gráfico 4.

Gráfico 4.

Dimensión Cognitiva en Narrativas y Cuestionarios



De la información que nos reporta el gráfico 4 es posible afirmar que, para el caso de la perspectiva histórica y las causas y las consecuencias, los y las estudiantes de formación inicial logran mejorar sus resultados levemente con la pregunta de profundización del cuestionario, pero no ocurre lo mismo con la temporalidad y el cambio y la significancia histórica. Creemos que esta alza en los cuestionarios tiene relación con el tipo de pregunta. Pregunta en que se solicita directamente que elaboren un relato en el que incluyan causas y consecuencias.

El gráfico 4 también nos permite identificar que el procedimiento propio de la historia menos desarrollado por los y las estudiantes de formación inicial es el de perspectiva histórica. Mientras que el más desarrollado corresponde al de significancia, seguido por las causas y las consecuencias y la temporalidad y el cambio.

Sobre la temporalidad y el cambio afirmamos que: i) el pasado es la dimensión predominante en las narrativas; ii) el presente se considera en las explicaciones históricas pero mayoritariamente en un nivel básico; iii) el futuro es una categoría temporal poco visible; iv) en pocos casos (13%) podemos observar que las explicaciones históricas consideran y además vinculan el pasado, el presente y el futuro; v) el tiempo histórico lineal predomina en las explicaciones; v) existen dificultades para incluir el cambio y la continuidad y además establecer relaciones entre ellos, siendo más recurrente la incorporación del cambio que la de la continuidad; y vi) que el presente y el cambio son los dos elementos que permiten articular la temporalidad y el cambio. Esto quiere decir que si los y las estudiantes de FI los incluyen

en sus explicaciones logran un mayor desarrollo de este procedimiento propio de la historia y en consecuencia del Pensamiento Histórico.

Considerando todas las dimensiones y componentes del Pensamiento Histórico concluimos que: mientras más componentes e indicadores del Pensamiento Histórico se incluyan en la enseñanza de la historia, más se enriquecen y complejizan las explicaciones históricas. Además, a través del análisis de correlaciones, ha sido posible advertir que existen ciertos componentes, que cuando se incluyen en la enseñanza de la historia potencian la incorporación de otros componentes y permiten un mayor desarrollo del Pensamiento Histórico. Estos componentes son: las representaciones sociales asociadas a significaciones culturales (fundamentalmente la memoria), la problematización y la pregunta histórica, la utilización de fuentes y/o evidencias, el cambio e incluir el presente.

El supuesto de investigación propuesto se comprueba, es decir: el estudiantado de FI presentan dificultades para integrar diferentes dimensiones y componentes del Pensamiento Histórico a la enseñanza de la disciplina. Los componentes que predominan en la enseñanza son la utilización de fuentes y la temporalidad y el cambio. No obstante, hay que precisar que: se sí incorporan dimensiones y componentes del Pensamiento Histórico. Sin embargo, la mayoría de ellos y ella lo hace en los niveles básico e intermedio. Muy pocos estudiantes alcanzan el nivel avanzado. Esto ocurre en la mayoría de la dimensiones y componentes para los cuáles se han establecido niveles.

A raíz de esta conclusión, es posible inferir que ni en los contextos formales, ni en los informales -previos al momento de su formación profesional en que fue recogida la información- se han proporcionado todas las herramientas necesarias para que, los y las futuras docentes, comprendan y desarrollen el Pensamiento Histórico.

El segundo objetivo desarrollado en la investigación corresponde a:

Objetivo(s)	Pregunta(s)	Supuesto(s)
Caracterizar, analizar e interpretar la formación del Pensamiento Histórico en la asignatura de didáctica, en estudiantes de formación inicial de pedagogía en historia, geografía y ciencias sociales, en Chile.	1. ¿Qué relaciones existen entre el currículum chileno de secundaria y el desarrollo del Pensamiento Histórico de las y los profesores de formación inicial?	El currículum chileno de historia en educación primaria y secundaria incluye diversas dimensiones y componentes del Pensamiento Histórico. Esto genera la necesidad de profesionales que estén preparados(as) para poder implementar el currículum y desarrollar el Pensamiento Histórico a través de sus prácticas de aula. Sin embargo, la FI inicial del profesorado es insuficiente para cumplir con estos requerimientos ministeriales.
	2. ¿Qué y cómo se enseña a desarrollar el Pensamiento Histórico en asignaturas de didáctica a los las profesoras de formación inicial?	La presencia secundaria de la didáctica en la FID causa la falta de profundización del Pensamiento Histórico. Los programas de didáctica de formación inicial docente consideran el desarrollo del Pensamiento Histórico, pero en la práctica las dimensiones de Pensamiento Histórico no se desarrollan en profundidad a consecuencia de las restricciones de tiempo y la poca presencia de la didáctica de la historia en las mallas curriculares. No obstante, la didáctica de la historia es un espacio de formalización y complejización del Pensamiento Histórico. Es en esta asignatura se enseña a desarrollar una enseñanza de la historia que promueva el desarrollo del Pensamiento Histórico.

Para dar respuesta a este objetivo utilizaremos los resultados obtenidos de la triangulación de los programas de secundaria, las mallas curriculares, los programas de didáctica y las observaciones de clases de didáctica.

Respecto a la pregunta ¿Qué relaciones existen entre el currículum chileno de secundaria y el desarrollo del Pensamiento Histórico de las y los profesores de formación inicial?, podemos concluir que una de las relaciones es que tanto en el currículum de secundaria como en el de didáctica se incluye el Pensamiento Histórico. Sin embargo, hay que tener en cuenta que no todos los centros educativos de educación superior lo incluyen de manera similar. Los programas de didáctica de las universidades Zona Centro 1 y Zona Centro 2 son programas que propenden al desarrollo del Pensamiento Histórico. Mientras que

los programas de las universidades Zona Centro 3, Zona Centro 4, Sur 1 y Sur 2 sólo lo incluyen parcialmente porque poseen un enfoque que propende al desarrollo de metodologías y estrategias de enseñanza.

Cabe señalar, además, que el análisis de los programas de la Zona Centro 1 y Zona Centro 2 nos permite identificar que ambos centros consideran el desarrollo del Pensamiento Histórico. No obstante, en las observaciones de clases de didáctica es posible notar diferencias importantes entre los dos centros universitarios. Puesto que en las clases de Catalina (Zona Centro 1) se puede advertir que existe una preparación significativa y profunda para entregar herramientas de desarrollo y enseñanza del Pensamiento Histórico a profesoras y profesores en FI. Esto no se observa en la clase de Santiago (Zona Centro 2). Respecto a esta diferencia hay que considerar, también, que Catalina, a diferencia de Santiago, es especialista en didáctica de las ciencias sociales.

Otra relación que existe entre el currículum de secundaria y el currículum de didáctica, es que en ambos hay un predominio de dos componentes del Pensamiento Histórico: el uso de fuentes y/o evidencias (dimensión metodológica) y la temporalidad y el cambio (dimensión cognitiva). Esto en desmedro de las demás dimensiones y componentes. Lo que restringe el desarrollo del Pensamiento Histórico. Estas conclusiones son similares a las obtenidas en Chávez (2016) y Chávez y Pagès (2017), investigación en la que se analizan el currículum de secundaria y los programas de FID, de la misma manera que para la presente tesis. Esto nos permite agregar, que desde 2016 a la fecha no han existido variaciones significativas al respecto.

Consideramos que el supuesto de investigación se cumple parcialmente. Puesto que, el currículum de secundaria incluye dimensiones y componentes del Pensamiento Histórico. Lo que implica que el profesorado en FI, ha de estar preparado para su desarrollo. Sin embargo, la FI no es completamente insuficiente para cumplir con estos requerimientos ministeriales. No es insuficiente porque: i) el Pensamiento Histórico se incluye en los programas de didáctica; y ii) en las clases de didáctica es posible observar que existen instancias, significativas, en las que se enseña a enseñar el Pensamiento Histórico. La afirmación de que la FI no es completamente insuficiente, no es ajena a que existan dificultades. Una de ellas es: la reducida presencia de la didáctica en la FI y la polifonía temática que abarca la asignatura (metodologías, estrategias, evaluación, etc.). Esto provoca que no se pueda abordar con

profundidad el Pensamiento Histórico y que las relaciones teoría práctica sean superficiales e insuficientes.

Al respecto, sí es posible concluir que la FI es desigual, en cuanto a la preparación del profesorado para desarrollar Pensamiento Histórico. Estos por diversos motivos entre los que se cuentan: i) sólo uno de los seis centros universitarios que forman parte de la investigación cuenta con una especialista en didáctica; ii) no en todos los centros la presencia de la didáctica en las mallas curriculares es homogénea y iii), no en todos los centros educativo existe didáctica de la historia. El tema de la desigualdad de la formación universitaria, en Pensamiento Histórico, también se abordará (y profundizará) en la respuesta a la siguiente pregunta de investigación.

La segunda pregunta de investigación que se vincula al objetivo N°2 y consiste en: ¿qué y cómo se enseña a desarrollar el Pensamiento Histórico en asignaturas de didáctica? Para responder al qué se enseña sobre Pensamiento Histórico en las asignaturas de didáctica, recurrimos a la información obtenida de los programas de estudio y de las observaciones de clases de didáctica. Esta información nos permitió concluir que:

- Sólo algunos programas de didáctica de la historia incorporan con mayor precisión el desarrollo del Pensamiento Histórico, incluyendo de forma preferencial su dimensión cognitiva y metodológica. Nos referimos, a los programas de las universidades Zona Centro 1 y Centro 2. En los programas de los demás centros universitarios, está presente de forma subalterna el Pensamiento Histórico. Por esta razón los hemos denominado programas que propenden al desarrollo de metodologías y estrategias. En estas universidades, la didáctica no ha logrado superar el enfoque técnico. Cabe señalar, además, que coincidentemente en estos centros educativos Zona Centro 3, Zona Centro 4, Zona Sur 1 y Zona Sur 2 no hay especialistas en didáctica. Esta situación es similar a los resultados obtenidos en Chávez (2016) y Chávez y Pagès (2017)
- La didáctica es una asignatura, que tiene una reducida presencia en los currículos de FI. Pero que aborda una diversidad de temas como por ejemplo: el currículum, la planificación, las metodologías, las estrategias y la evaluación. Esta polifonía temática en los programas le resta importancia al tratamiento en profundidad del Pensamiento Histórico, sus dimensiones y componentes. Resultados similares a los obtenidos en Chávez (2016) y Chávez y Pagès (2017).

Los resultados que se exponen en la tabla 55 han sido extraídos de las descripciones de clases de didáctica de la historia y las ciencias sociales en tres centros universitarios. Estos resultados nos permiten analizar las dimensiones y componentes del Pensamiento Histórico que están presentes en las clases de la y los profesores de didáctica en Chile. Al respecto podemos concluir que:

- La y los docentes en sus clases de didáctica incorporan y generan oportunidades de aprendizaje en función de las dimensiones y los componentes del Pensamiento Histórico. Sin embargo, la incorporación de estas dimensiones y componentes y la profundidad con la que se abordan es desigual.
- Las dimensiones que están presentes en todas las clases observadas son la dimensión personal y la dimensión metodológica. En la dimensión personal, la y los docentes generan instancias para recoger los conocimientos previos de sus estudiantes a través de preguntas y sólo Catalina (Zona Centro 1) considera, además, las representaciones sociales, la identidad, la memoria y la experiencia.
- En cuanto a la dimensión metodológica se incorpora el uso de fuentes secundarias, para que el estudiantado analice o profundice los temas expuestos por el profesorado universitario. Sin embargo, no se enseñan los procedimientos de uso de fuentes (excepto en el caso de Catalina), quién también incluye la problematización histórica como un elemento articulador del Pensamiento Histórico. Información, que emerge de los datos y que incorporamos a la propuesta del modelo de enseñanza del Pensamiento Histórico.
- Respecto a la dimensión metodológica también es necesario precisar que los y las docentes abordan el uso de fuentes y evidencias, pero no consideran de la misma manera la representación histórica. Este componente sólo lo trabaja en profundidad Catalina.
- En relación a la dimensión cognitiva del Pensamiento Histórico podemos concluir que el componente más desarrollado por la y los docentes es la temporalidad y el cambio. Pero sólo Catalina lo desarrolla en profundidad porque: i) lo vincula con los otros componentes del Pensamiento Histórico; ii) promueve que sus estudiantes lean referencias bibliográficas sobre temporalidad y tiempo histórico; y iii) la temporalidad y el cambio son los temas principales de su clase N°1.
- La dimensión social es la menos desarrollada. Esta dimensión sólo es considerada por Catalina en sus clases N° 2 y 3. En sus clases aborda la dimensión social a través de

ejemplos que proporcionan los y las estudiantes respecto a cómo van a diseñar su secuencia didáctica en función del tema de Dictadura Militar en Chile y a través del análisis del discurso de un historiador Sergio Grez, titulado el MIR⁵⁹ chileno: balance esencial.

Para responder al cómo se enseña Pensamiento Histórico en las asignaturas de didáctica, recurriremos a la información obtenida de las observaciones de clases de didáctica. Al respecto, concluimos que:

- Se enseña de forma transmisiva y se desarrollan pocas oportunidades para que el estudiantado ponga en práctica su aprendizaje (con excepción de la Zona Centro 1 y la modalidad prácticas en alternancia). El método de enseñanza más común es la clase expositiva en paralelo a la discusión bibliográfica.
- Sólo en el caso de Catalina, se observa que explícita diferentes modelos de Pensamiento Histórico. Además, describe teóricamente las dimensiones y componentes de algunos modelos y posteriormente genera oportunidades para que sus estudiantes vinculen la teoría con la práctica. Concluimos que el caso de Catalina, representa un excelente ejemplo sobre cómo se puede desarrollar significativamente el Pensamiento Histórico en asignaturas de didáctica de la historia.
- Se enseña considerando relaciones teoría y práctica. No obstante la profundidad con la cual se desarrollan estas relaciones es muy desigual, fundamentalmente si comparamos el caso de la Zona Centro 1 y de la Zona Centro 2.

Consideramos que el supuesto de investigación se cumple parcialmente. Porque los programas de didáctica de FID, consideran el desarrollo del Pensamiento Histórico, pero en la práctica sus dimensiones y componentes no se desarrollan en profundidad. Esto aplica para las universidades Zona Centro 2 y Sur 1. Sin embargo, no es posible extender esta afirmación a lo que ocurre en la universidad Zona Centro 1. Porque aquí se observa que la didáctica de la historia es un espacio de formalización y complejización del Pensamiento Histórico. Es en esta asignatura en la que se enseña a desarrollar una enseñanza de la historia que promueva el desarrollo del Pensamiento Histórico.

⁵⁹ Movimiento de Izquierda Revolucionaria

El tercer y último objetivo desarrollado en la investigación corresponde a:

Objetivo(s)	Pregunta(s)	Supuesto(s)
Caracterizar, analizar e interpretar las situaciones y oportunidades de aprendizaje de Pensamiento Histórico que desarrollan, con estudiantes de secundaria en sus centros de práctica, formación inicial de pedagogía en historia, geografía y ciencias sociales, en Chile.	¿Cómo promueven el desarrollo del Pensamiento Histórico, en sus prácticas de aula, los y las profesoras de formación inicial? ¿Qué dificultades presenta para enseñar historia y desarrollar el Pensamiento Histórico, los y las profesoras de formación inicial?	Los y las futuras docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en sus centros de práctica tienen dificultades para generar oportunidades de aprendizaje centradas en el desarrollo del Pensamiento Histórico, esto provoca, una tendencia a enseñar historia factual.

Para responder al tercer objetivo se ha recurrido a la información que reportan las observaciones de clases de didáctica en los centros de práctica, las secuencias didácticas y la entrevista en profundidad.

Sobre la primera pregunta ¿cómo promueven el desarrollo del Pensamiento Histórico, en sus prácticas de aula, los y las profesoras de formación inicial? Concluimos que las oportunidades de aprendizaje para desarrollar Pensamiento Histórico son limitadas. Las clases que se observaron en secundaria coinciden, en muchos de los casos, con la típica clase de historia descrita por Vansledright (2009) y Wineburg (2018). La clase de historia se caracteriza porque el docente expone contenidos de hechos o procesos históricos, proyecta diapositivas con texto e imágenes. Por su parte, los niños, las niñas o los y las jóvenes escuchan, observan material audiovisual y utilizan fuentes. Esta situación genera que el docente sea el protagonista principal de la clase, en tanto es él quien incorpora en su explicación histórica las dimensiones o los componentes del Pensamiento Histórico, pero no genera oportunidades de aprendizaje para que sus estudiantes puedan desarrollarlo por sí mismos. Es decir, el profesorado incorpora el Pensamiento Histórico en sus explicaciones pero tiene dificultades para generar oportunidades de aprendizaje en que sus estudiantes puedan ponerlo en práctica.

Las oportunidades de aprendizaje que se han observado y que permiten que los y las jóvenes de secundaria desarrollen por sí mismo el Pensamiento Histórico son: trabajo de

investigación con uso de fuentes, análisis de fuentes escritas o iconográficas y elaboración de consignas de protesta.

Trabajo de investigación con uso de fuentes: en las clases N°1 y 2 de Andrés y la clase N°2 de Carla. Se observa que el estudiantado desarrolla una investigación con uso de fuentes. Esta actividad podría permitir el desarrollo del Pensamiento Histórico, sin embargo presenta limitaciones porque en ambos casos: i) no hay una enseñanza previa sobre cómo utilizar las fuentes, ii) el estudiantado se limita a reproducir información textual, y iii) no se observa que exista una comprensión del proceso histórico que investigan, en consecuencia su comprensión de la historia es factual, inconexa, no se relaciona con el presente, y ellos y ellas no se ven como sujetos histórico, sino, como agentes externos.

En la entrevista en profundidad se pregunta a Noa y a José, cómo proceden cuando diseñan una actividad de investigación con uso de fuentes. Ambos coinciden en que derivan al estudiando a la sala de informática y les piden que busquen información en internet. No realizan un trabajo previo sobre cómo investigar utilizando fuentes históricas. La información que nos reportan Noa y José es similar a lo observado en los centros de práctica.

Análisis de fuentes escritas o iconográficas: en las clase N°3 de Andrés y las clases N°1 de Cloe y de Beltrán, se observa que incluyen el análisis de fuentes iconográficas y escritas. En la clase de Andrés se proyecta la fuente iconográfica y él junto a sus estudiantes van desarrollando el análisis. Esta estrategia, guiada por el docente, permite incorporar diferentes dimensiones y componentes del Pensamiento Histórico, sin embargo no queda claro que permita que sus estudiantes por si mismos desarrollen el Pensamiento Histórico. Cloe y Beltrán otorgan fuentes escritas a su alumnado, no obstante las preguntas que han de contestar son poco pertinentes para el desarrollo del Pensamiento Histórico y promueven la extracción literal de información. Cabe destacar, además, que se observan deficiencias importantes del estudiantado de secundaria en cuanto a lectura, vocabulario y comprensión de textos.

Consignas de protesta: Se observa en la clase N°1 de Carla. La docente expone contenidos asociados a Chile durante la segunda mitad del siglo XX, haciendo énfasis en los movimientos de pobladores y estudiantes. Posteriormente solicita al estudiantado que elabore consignas de protestas. Esta actividad podría ser pertinente para el desarrollo de diferentes Dimensiones y Componentes del Pensamiento Histórico. Sin embargo, posee limitantes porque: i) no hay una utilización de fuentes que permita elaborar consignas contextualizadas;

ii) no se desarrolla claramente la perspectiva histórica; y iii) se evidencia un presentismo en las consignas.

En conclusión, el profesorado en FI incluye dimensiones y componentes del Pensamiento Histórico en sus explicaciones. Sin embargo, brinda pocas oportunidades de aprendizaje para que sus estudiantes lo puedan desarrollar por sí mismos. Estas dificultades son similares a las que nos reporta el análisis de las narrativas (al iniciar la asignatura de didáctica). Siendo así, podemos inferir que la didáctica tiene poca incidencia en la transformación de las prácticas educativas del profesorado. Esto podría tener relación con: i) la escasa presencia de la asignatura en las mallas curriculares; ii) el déficit de especialistas en didáctica en la FI; y iii) la gran variedad de temas que se abordan en la didáctica, además que existen programas que no han superado la concepción técnica.

Para los casos de Andrés y Carla estudiantes de la universidad Zona Centro 2, contamos con sus narrativas y observaciones de clases. Ambas fuentes de información nos permiten corroborar el análisis precedente. Es decir, no hay diferencias sustanciales entre la forma cómo piensan la historia –antes de cursar asignaturas de didáctica- y la forma en que enseñan en sus centros de práctica. También contamos con las narrativas de Noa y José (universidad Zona Centro 1), sus secuencias didácticas y la entrevista en profundidad. El análisis de esta información nos permite concluir que estos estudiantes sí presentan algunas diferencias en la forma como desarrollan o piensan la enseñanza de la historia antes y después de cursar asignaturas de didáctica. Estas diferencias están dadas por la complejización del proceso de enseñanza, incluyendo: diversos protagonistas, la temporalidad, las representaciones sociales, la perspectiva histórica y la diversificación de fuentes.

En conclusión, en la asignatura de didáctica se enseña a desarrollar el Pensamiento Histórico, pero no en todos los centros se hace de la misma forma ni con la misma profundidad. La excepción en cuanto a la enseñanza del Pensamiento Histórico en asignaturas de didáctica, es el caso de la Universidad Zona Centro 1. Reconocemos las limitaciones de esta afirmación porque se está comparando dos fuentes diferentes: las secuencias didácticas, junto con la entrevista en profundidad y la observación de aula.

En respuesta a la pregunta ¿qué dificultades presentan para enseñar historia y desarrollar el Pensamiento Histórico, los y las profesoras de formación inicial? Concluimos que la presente investigación se situó desde la teoría socio-crítica, puesto que consideramos que la enseñanza de la historia debe contribuir a la transformación socio-histórica (Freire,

2004) y, además, proporcionar las herramientas para que las y los estudiantes sean capaces de situarse en la historia, en el presente y participar activamente en la construcción de una sociedad más justa (Giroux, 1988). Para ello, es necesario que las universidades formen a docentes críticos y reflexivos, capaces de “curar, reparar y transformar el mundo” (McLaren, 2005, p.256). Docentes que también sean capaces de desarrollar en sí mismos y en otros el Pensamiento Histórico.

En los programas de didáctica y en las observaciones de clases de didáctica, se puede evidenciar que la teoría-socio crítica es un pilar estructural en la formación del profesorado. En consecuencia se debería desarrollar una enseñanza contemporánea de la historia, que contribuya al desarrollo del Pensamiento Histórico y que haya superado la enseñanza tradicional. No obstante, en contraposición a esto, la triangulación de los resultados nos permite concluir que la enseñanza de la historia está más cercana a las concepciones tradicionales que a las concepciones contemporáneas. Esto se da en cinco de las seis universidades que forman parte de la muestra. La excepción es la universidad Zona Centro 1. Las características de la enseñanza tradicional que hemos distinguido en la investigación son:

- El predominio de una enseñanza transmisiva, donde el docente es quién incorpora en su explicación histórica algunas de las dimensiones y los componentes del Pensamiento Histórico. Ante esta situación, el estudiantado de secundaria es un mero receptor de esta explicación y no se observan vínculos significativos entre el ser histórico y la historia. Estos problemas contribuyen a que el estudiantado de secundaria conciba la historia como un relato acabado, que tengan dificultades para comprender el carácter relativo e interpretativo de la historia y que no sean capaces de vincular lo que aprenden en historia con su vida cotidiana, tal como lo señala Duquette (2011).

El rol protagónico de la enseñanza transmisiva es una de las tensiones antiguas y actuales en FID. En el caso chileno, las investigaciones de Vásquez (2005) y Vial (2006) dan cuenta de esta situación. Mismos resultados a los que hemos llegado en esta investigación. Dado esto, consideramos que existe una relación entre la forma cómo el profesorado en FI enseña la historia y cómo se forma para enseñarla. Esto incide en que el profesorado tienda a repetir la metodología transmisiva cuando enseña historia (Audigier, 2001; Armas y Rodríguez, 2006).

- La mayor preponderancia de la enseñanza transmisiva, tiene como efecto inmediato que se generen pocas oportunidades de aprendizaje para que el estudiantado de secundaria desarrolle por sí mismo el Pensamiento Histórico.
- En las explicaciones históricas del profesorado existe una tendencia a la utilización del tiempo histórico lineal. Además el pasado es la dimensión temporal predominante, sólo en algunas oportunidades se incluye el presente y se establecen relaciones temporales, y el futuro no forma parte de la enseñanza de la historia.
- Cuando se individualiza a los protagonistas históricos estos son en su mayoría blancos, con poder y masculinos. Esto no ocurre cuando se consideran colectivos, puesto que aquí se incluyen mujeres, grupos populares, obreros e indígenas.
- Las relaciones tiempo y espacio no son visibles en la enseñanza de la historia. Cuando se integra el espacio, sólo se hace desde la perspectiva de la localización. Mismo problema que ha identificado previamente Le Goff (1992) y Ortega y Pagès (2017).

Pese, a la marcada presencia de las concepciones tradicionales en la enseñanza de la historia, hay que destacar que existen elementos que caracterizan a esta corriente pero que no están presentes en los resultados de esta investigación. Por ejemplo:

- No se observa que el aprendizaje de la historia sea entendido únicamente como una acumulación de fechas, datos y nombres de personajes (Fuster, et al., 2016). Se advierte que el aprendizaje y la enseñanza de la historia transita hacia la comprensión de procesos o fenómenos históricos. Comprensión en la que se incluyen algunos elementos del Pensamiento Histórico.
- Tampoco en la enseñanza de la historia existe un fortalecimiento de la historia nacional como si se advierte en la investigación de Gazmuri y Toledo (2009). Aunque, en los temas de las narrativas hay un predominio de temáticas vinculadas a la Historia de Chile, en las observaciones de clases podemos constatar que estos temas se enseñan con el propósito de la comprensión histórica y no con el propósito del fortalecimiento de la identidad nacional.

También cabe destacar que el estudiantado perteneciente a la universidad Zona Centro 1 presenta diferencias en cuanto a las afirmaciones, anteriores, sobre el predominio de la enseñanza tradicional. Puesto que, en las narrativas, en las observaciones de clases de didáctica, en el análisis de las secuencias didácticas y en la entrevista en profundidad. El tipo de enseñanza de la historia que el profesorado aprende en las asignaturas de didáctica y

enseña en la práctica se acerca más a las concepciones contemporáneas de la historia. Destacando en este caso, y a diferencia, de los demás centros educativos:

- La valoración de las representaciones sociales en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia.
- La importancia que se le otorga a la problematización del contenido histórico. Elemento que permite la articulación de las demás dimensiones y componentes del Pensamiento Histórico.

Pese a la excepción que constituye el caso de la universidad Zona Centro 1, podemos concluir que el profesorado de FI enseña mayoritariamente la historia de forma tradicional, pero que existen elementos que denotan que esta forma de enseñanza está cambiando y en vías de transición a una enseñanza contemporánea de la historia que permita el desarrollo del Pensamiento Histórico.

Promover el cambio de una enseñanza tradicional a una enseñanza contemporánea, es un desafío en la FI, porque en palabras de Pagès y Santisteban (2009) el peligro del predominio de un tipo de enseñanza tradicional es que “los chicos y chicas, cuando acaban la educación obligatoria, acumulan una gran cantidad de información en forma de fechas, personajes e instituciones, aislada, inconexa y organizada en un tiempo discontinuo” (p.197). Situación que provoca lo que hemos denominado, en el planteamiento del problema y al iniciar la investigación, un efecto domino: docentes formados débilmente para desarrollar Pensamiento Histórico, enseñan una historia de hechos y memorización. Frente a esta enseñanza, sus estudiantes comprenden que así es la realidad social. Ante esta situación, ambos protagonistas se quedan como observadores pasivos del acontecer social y ciudadano y no aportan a la construcción de una sociedad más justa y democrática.

A través de la presente investigación, podemos concluir que la tendencia del profesorado en FI a enseñar la historia de forma tradicional se debe principalmente a que posee dificultades en cuanto al dominio teórico y práctico de las dimensiones y componentes del Pensamiento Histórico. Así lo demuestran los resultados de narrativas y cuestionarios. Además, cabe señalar que estas dificultades se incrementan cuando el profesorado ha de enseñar historia, puesto que las variables que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje superan la mera explicación histórica. Así lo demuestran las observaciones de clases y la entrevista en profundidad.

Investigaciones precedentes como el caso de Yaeger y David (1994, citados en Pagès 2000); Levesque (2008); Hassani (2005) o Belanger (2011), también concluyen que el profesorado en FI posee dificultades para desarrollar el Pensamiento Histórico. Sin embargo, estas investigaciones abordan el problema de manera general y no de forma específica cómo se desarrolla en esta investigación. Consideramos que identificar las dificultades específicas que manifiesta el profesorado en FI para enseñar una historia que propenda al desarrollo del Pensamiento Histórico, es una contribución de la presente tesis doctoral.

Considerando los aportes que proporciona la revisión bibliográfica, también es posible concluir que: la mayoría de los problemas de aprendizaje que se han dado a conocer en investigaciones precedentes y que atañan a las diferentes dimensiones del Pensamiento Histórico, son similares a los problemas de enseñanza que hemos podido identificar en la presente investigación.

El supuesto de investigación propuesto se comprueba tras la investigación, es decir: los y las futuras docentes de historia, geografía y ciencias sociales en sus centros de práctica tienen dificultades para generar oportunidades de aprendizaje centradas en el desarrollo del Pensamiento Histórico. Esto provoca una tendencia a enseñar historia factual. La aportación que se puede hacer al supuesto, es que hay una tendencia a enseñar una historia tradicional, pero en vías de transición a una enseñanza contemporánea.

Una vez concluida y finalizada la presente tesis doctoral, señalamos algunas de sus limitaciones y proyecciones.

Limitaciones:

- De tiempo, distancia y acceso a la muestra. La investigación se desarrolló desde Cataluña, y el campo en el que se investigó fueron universidades chilenas. Esto provocó ciertas limitaciones de tiempo y acceso a la muestra. Limitaciones que se agudizaron por los elementos del contexto socio-histórico (toma universitaria y estallido social). En consecuencia no fue posible observar clases de estudiantes de FI de todos los centros universitarios que forman parte de la muestra. Fundamentalmente del estudiantado de la Zona Centro 1, aunque sí tuvimos acceso a una entrevista en profundidad y a sus secuencias didácticas.
- La validación de los indicadores del Pensamiento Histórico. Los indicadores han sido elaborados a través de una categorización teórica, pero habría sido interesante

someterlos a juicio de expertos. Para ello haber considerado el aporte de didactas y de historiadores.

Proyecciones de la investigación:

- Indagar sobre el por qué en los programas de didáctica y en las clases de didáctica se promueve la formación de docentes críticos y reflexivos, no obstante, esto no se ve reflejado en la enseñanza de la historia en los centros de práctica. Esta enseñanza que acerca más a las concepciones tradicionales.
- Validar cuantitativamente, a través de juicio de expertos en didáctica y en historia, los indicadores del Pensamiento Histórico. Con el objeto de seguir desarrollando el modelo propuesto en la presente investigación.
- Fortalecer las relaciones teoría y práctica, a través de secuencias de aprendizaje que el profesorado pueda utilizar para enseñar una historia que propenda al desarrollo del Pensamiento Histórico. Un trabajo similar a las aportaciones de Seixas y Morton (2013), pero pertinente para la realidad chilena.

Para finalizar, nos parece pertinente sumar una reflexión. Estamos en el siglo XXI, pero a veces, cuando observamos ciertos pasajes de la enseñanza de la historia, pareciera que nos remontamos a principios del siglo XX. Se enseña: una historia lineal, que no contiene emociones y no emociona. Una historia lejana, en la que los y las jóvenes no forman parte de ella. Pareciera que se concibe que el Pensamiento Histórico se adquiere por ósmosis y que es más importante relatar hechos y procesos que juzgar las atrocidades del pasado. Consideramos que en buena medida esto se relaciona con la ausencia de las dimensiones personal y social del Pensamiento Histórico y el predominio de las dimensiones cognitiva y metodológica.

Ante esto creemos que la didáctica ha de ser una disciplina esencial en el currículo de la formación inicial, además quienes nos dedicamos a esto somos los y las responsables de transformar la enseñanza de la historia. Pensamos que para transitar definitivamente hacia una enseñanza contemporánea de la historia que nos explique nuestro presente en la asignatura de didáctica se han de enseñar los modelos, las dimensiones y los componentes del Pensamiento Histórico. Pensar históricamente es un acto antinatural, en consecuencia es necesario que desde la didáctica de las ciencias sociales y desde la formación de docentes se enseñe a desarrollarlo.

Esperamos que los resultados y conclusiones de la presente investigación sean un aporte para transformar la enseñanza de la historia y para promover la formación de un profesorado crítico, reflexivo y transformador. Un profesorado que enseñe una historia que promueva la justicia social, la ciudadanía crítica, la valoración de los Derechos Humanos y la participación democrática.

BIBLIOGRAFÍA

- Aisenberg, B. (2019). Razones para no explorar los conocimientos previos de los alumnos al iniciar un proyecto de enseñanza en ciencias sociales. En Funes, G y Jara, M (Comp). *Investigación y prácticas en didáctica de las ciencias sociales. Tramas y vínculos*. Editorial Universitaria. Universidad del Comahue. Pp. 67-76.
- Allier, E. 2018. Balance de la historia del tiempo presente. Creación y consolidación de un campo historiográfico. *Revista de Estudios Sociales N° 65*, pp. 100-112.
- Alvarado, L y García, M (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens Revista Universitaria de Investigación*, 9 (2), pp. 187-202.
- Álvarez, C. (2012). La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza aprendizaje. *Educatio Siglo XXI, Vol 30, N°2*, pp. 383-402.
- Álvarez, R. (2000). La didáctica de las ciencias sociales: eje de la formación del profesor. En, Pagés. J, Estepa. J y Travé. G (Eds). *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Universidad de Huelva, pp, 151-156.
- Andrade, G y Finocchio, S. (2007). Algunas reflexiones sobre la formación de profesores de historia en la actualidad. *XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán. Recuperado de: <http://cdsa.academica.org/000-108/253>
- Andréu, J. (2002). *Las Técnicas de Análisis de Contenido: Una Revisión Actualizada*. Documentos de trabajo: serie de sociología. Fundación centro de estudios Andaluces. Pp-1-34.
- Recuperado de: <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2018/02/Andreu.-analisis-de-contenido.-34-pags-pdf.pdf>
- Ankersmit, F. (1993). La experiencia histórica. *Historia y Grafía*, 10, pp. 209-266.
- Recuperado de: <http://studylib.es/doc/4905619/la-experiencia-hist%C3%B3rica-ankersmit--frank>.
- Apple, M. (2008). *Ideología y Currículo*. Madrid: Ediciones Akal.
- Aramburu, F. (2000). Transversalizar el curriculum de ciencias sociales en la formación del profesorado. En Pagés. J, Estepa. J y Travé. G (Eds). *Modelos, contenidos y*

- experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales. Universidad de Huelva. España. Pp. 141 – 149.
- Armas, J y Rodríguez, P. (2006). Cómo entienden y seleccionan los contenidos de enseñanza de las ciencias sociales los estudiantes de maestro y en qué medida incorporan algunas de las ideas que se le proporcionan en los programas de didáctica de las ciencias sociales de 3º de ed. Primaria. En Gómez, A y Núñez, M. *Formar para investigar, investigar para formar en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Antequera. España. Universidad de A. Coruña y Universidad de Santiago de Compostela. Pp. 141-154
- Armas, X. (2001). Didáctica da Historia e Formacion de Profesores. En Arrondo y Bembo (comp). *La formación docente en el profesorado de Historia*. Argentina: Ediciones Homosapiens. Pp. 31-39.
- Arnal, J; Rincón, D y Latorre, A. (1992) La investigación educativa. Fundamentos y Metodologías. Barcelona: Editorial Labor.
- Arteaga, B y Camargo, S. (2012). Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios de 2012 para la formación de maestros de Educación Básica. En *Revista Tempo e Argumento*. Florianópolis. V 6. Nº13, pp. 110-139.
- Asensio, M., Carretero, M y Pozo, J. (1989) La comprensión del tiempo histórico. En Carretero, M., Pozo, J. y Asensio, M. (Com.), *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid, España: Aprendizaje Visor. Pp.103-137.
- Audigier, F. (2001) Investigaciones en Didáctica de la Historia, de la Geografía, de la Educación Cívica y la Formación de Docentes. En Arrondo y Bembo (comp). *La formación docente en el profesorado de Historia*. Argentina: Ediciones Homosapiens. Pp. 113-137.
- Aurell, J., Balmaceda, C., Burke, P y Soza, F. (2015). *Comprender el pasado, una historia de la escritura y el pensamiento histórico*. Madrid, España: Editorial Akal
- Avery, P (2010). Investigación sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Educación del Profesorado. Universidad de Minesota. En Avila, R., Rivero, M y Domínguez, P. (2010) (Coords). *Metodología de investigación en didáctica de las ciencias sociales*. Institución Fernando el Católico: Zaragoza. Pp. 337-355.
- Bain, R. (2005). ¿Ellos pensaban que la tierra era plana? Aplicación de los principios de Cómo aprende la gente, en la enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria. Donovan, S.; BRansford, J. *How Students Learn: History, Mathematics, and Science*

- in the Classroom. Washington D.C.: Editorial de la Academia Nacional de Ciencias de Estados Unidos.
- Recuperado de: <<http://www.eduteka.org/ComoAprendenLosEstudiantes.php>>.
- Bardin, L. (2002). *Análisis del Contenido*. Madrid: Ediciones Akal.
- Barriga, E, Molina, J y Salazar, R. (2014) Una aproximación bilbiométrica al estado de la cuestión. *Revista Andamio*. Vol 1. N°1, pp. 30-40.
- Barton, K y Levstik, L. (2004). *Teaching History for the common good*. Mahwah, New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates.
- Barton, K. (1996). Narrative simplifications in elementary children's historical understanding. In BROPHY (Ed.), *Advances in research on teaching: Vol. 6. Teaching and learning history* (pp. 51-83). Greenwich, CT: JAI Press.
- Barton, K. (2010) Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia. En *Enseñanza de las Ciencias Sociales*. N°9. Pp. 97-114.
- Belanger, E. (2011). How Now? Historical Thinking, Reflective Teaching, and the Next Generation of History Teachers. In *The Journal of American History*, Vol. 97, N°. 4 (March), pp. 1079-1088.
- Recuperado de: <https://www.jstor.org/stable/41508917?seq=1>
- Benejam, P. (1997). Selección y secuenciación de los contenidos sociales. En P. Benejam, y J. Pagès (Coord.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Barcelona, España: ICE Universidad de Barcelona/Horsori. Pp.71-95.
- Benejam, P. (2001). Los contenidos de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado. En Arrondo y Bembo (comp). *La formación docente en el profesorado de Historia*. Ediciones Homosapiens. Argentina. Pp. 61-70.
- Benejam, Pilar y Pagès (coord.) (1997) *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. ICE / HORSORI Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Bermejo, J. (1991). *Fundamentación Lógica de la Historia*. Madrid: Editorial AKAL Universitaria.
- Bermejo, J. (2004) *¿Qué es la historia teórica?* Madrid. España: Ediciones Akal.
- Bermejo, J. (2009). *Introducción a la historia teórica*. Madrid: Ediciones AKAL.
- Bisquerra, R (1989) *Métodos de Investigación Educativa. Guía Práctica*. Barcelona: Editorial ceac.
- Bloch, M. (1967) *Introducción a la Historia*. Quinta Edición. México. Fondo de cultura económica.

- Bloch, M. (2018) *Apología para la historia o el oficio del historiador*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Borghi, B y Dondarini, R. (2019). Un Manifesto per la Didattica della Storia. *Didattica della storia—Journal of Research and Didactics of History*, 1(1), pp, 1-20.
- Braudel, F (1974). *La Historia y las Ciencias Sociales*. Editorial alianza. Madrid.
- Braudel, F. (2002). *La Historia en busca del mundo*. Barcelona, España: Editorial Crítica.
- Bravo, L. (2002). *La formación inicial del profesorado de secundaria en Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma de Barcelona, un estudio de caso*. (Tesis doctoral). Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Bravo, L. (2008) ¿Desde dónde enseñar historia? Primer encuentro de profesores de Historia y Ciencias Sociales de la Universidad Alberto Hurtado y del Departamento de Ciencias Sociales del Colegio Saint George.
- Bravo, L., Valencia, L., y Villalón, G. (2018). La formación inicial y el desarrollo profesional del profesorado de historia y ciencias sociales. En Jara, M y Santisteban (coord.) (2018). *Las contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*. Universidad Nacional de Comahue, Argentina y Universidad Autónoma de Barcelona, España. Pp.229- 240.
- Burke, P (1993a) (ed.) *Formas de hacer Historia*. Madrid: Editorial Alianza.
- Burke, P (1993b). Historia de los acontecimientos y renacimiento de la narración. Capítulo I. En BURKE, P (1993) (ed.) *Formas de hacer Historia*. Madrid: Editorial Alianza. Madrid.
- Canal, M., Costa, D y Santisteban, A. (2012). El alumnado ante problemas sociales relevantes: ¿cómo los interpreta? ¿Cómo piensa la participación? En De Alba, N.; García, F. y Santisteban, A. (Coords.), *Educación Para La Participación Ciudadana en la Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Sevilla, España: Díada Editora, S. L. Pp. 527-536.
- Carr, D. (2015). *Tiempo, narrativa e historia*. (Tercera Edición). Buenos Aires Argentina. Editorial Prometeo.
- Carr, D. (2017). *Experiencia e historia*. Buenos Aires: Editorial Prometeo.
- Carr, E. (1978). *¿Qué es la historia?* España. Editorial Seix Barral.
- Carretero, M (1996). Perspectivas disciplinares, cognitivas y didácticas en la enseñanza de las Ciencias Sociales y de la Historia. En Carretero, M.. *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*. Madrid: Editorial Visor.

- Carretero, M y Borrelli, M (2012). La historia reciente en la escuela: propuestas para pensar históricamente. En Carretero, M y Castorina, J. *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*. Argentina. Editorial Paidós
- Carretero, M y Castorina, J. (2012). *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*. Argentina: Editorial Paidós.
- Carretero, M y Kriger, M (2012a) Enseñanza de la historia e identidad nacional a través de las efemérides escolares. En Carretero, M y Castorina, J. (2012) *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*. Argentina. Editorial Paidós. Pp. 54-80.
- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad, la construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Argentina. Editorial Paidós-Entornos.
- Carril, M y Sánchez, M. (2016) Capacidad empática en profesores de historia en formación: un estudio exploratorio. En López, R (ed). *Ciencias Sociales, educación y futuro. Investigaciones en Didáctica de las Ciencias Sociales*. VII Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito Iberoamericano. Universidad Santiago de Compostela. España. Pp. 150-161.
- Cartes, D. (2018). Una mirada desde la historia global para la enseñanza de la periodización. En Jara, M., Funes, A. G., Ertola, F. y Nin, M. C. (coords.). *Los aportes de la didáctica de las ciencias sociales, de la historia y de la geografía a la formación de la ciudadanía en los contextos Iberoamericanos*. San Carlos de Bariloche: APEHUN/AUPDCS. Pp, 447-455.
- Cartes, D. (2020). La periodización y la conciencia histórica en la formación del profesorado. REIDICS. N°6, pp. 6-23.
- Cartes, D y Chávez, C. (2018). ¿Qué están enseñando las universidades chilenas en relación a la Conciencia Histórico Temporal y el Tiempo Histórico? En Tosar, B., Santisteban, A y Pagès, J. *Què està passant al món? Què estem ensenyant? Per un ensenyament de les ciències socials centrat en els problemes, la justícia social i la ciutadania global*. Universidad Autónoma de Barcelona: Gredics. Pp.87-98.
- Cartes, D., Chávez, C. y Meneses, B. (2019). Evidencias de la conciencia histórica temporal en las planificaciones de profesores de secundaria de Chile. En M. João Hortas y A. Dias (eds.) *Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica*. Lisboa: AUPDCS/Politécnico de Lisboa/ Escola Superior de Educação. Pp.39-50.

- Cartes, D y Llusà, J. (2018). La representación de la periodización en las narrativas de en formación inicial docente. El caso de la Universidad de la Frontera (Chile) y la Universidad Autónoma de Chile. En López, E., García, C y Sánchez, M (Eds). *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales*. Ediciones Universidad de Valladolid. Pp. 503-515.
- Cartes, D y Marolla, J (2021) EN PRENSA. La multitemporalidad. Una reflexión desde la interculturalidad del currículo latinoamericano. En XXXI simposio internacional de didáctica de las ciencias sociales. Valencia.
- Casas, M. (2000). Algunas propuestas para la formación inicial del profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales. En Pagés, J, Estepa, J y Travé, G (Eds). España: Universidad de Huelva. Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales, pp. 115 – 139.
- Castañeda, M. (2013). Aprender a enseñar conceptos sociales. (Tesis doctoral). La formación en didáctica de las Ciencias Sociales en la carrera de Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha. Un estudio de caso. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Castellví, J., Massip, M y Pagès, J. (2019). Emociones y pensamiento crítico en la era digital: un estudio con alumnado de formación inicial. *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (5), pp. 23-41.
- Castorina, J, Barreiro, A y Carreño, L (2012). El concepto de polifasia cognitiva en el estudio del cambio conceptual. En Carretero, M y Castorina, J. (2012) “La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades”. Argentina. Editorial Paidós
- Castorina, J., Barreiro, A y Gracia, A. (2005). Dos versiones del sentido común: las teorías implícitas y las representaciones sociales. En Castorina, J., Borzi, S., Clemente, F., Faigenbaum, G., Lenzi, A., y Toscano, A. G. (2005). *Construcción conceptual y representaciones sociales*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Castorina, J, Lenzi, A y Aisenberg, B. (1997). El análisis de los conocimientos previos. Resultados de investigación sobre cambio de nociones políticas. Recuperado de: <http://dspace5.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/6641/Castorina.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Chanfreau, N. (2017). *Establecimiento de estándares de logro de “Excelencia” para la evaluación de habilidades de pensamiento histórico en enseñanza media*. (Proyecto de magister). Universidad Católica de Chile.
- Recuperado de: <https://repositorio.uc.cl/bitstream/handle/11534/22006/Proyecto%20de%20Magister%20Natalia%20Chanfreau.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Chapman, A. (2011). Taking the perspective of the other seriously? understanding historical argument. *Educación en Revista*. Brasil: Curitiba, N°, 42, pp. 95-106.
- Chapman, A. y Woodcock, J. (2006) ‘Mussolini’s missing marbles: simulating history at GCSE’, *Teaching History*, 124, pp.17-27.
- Chartier, R. (1992). *El mundo como representación*. España: Editorial Gedisa.
- Chartier, R. (2007). *La historia o la lectura del tiempo*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Chávez, C. (2016a). *No basta con saber para enseñar: Formación del profesorado de secundaria en Didáctica de las Ciencias Sociales en Chile*. (Tesis máster inédita). Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Chávez, C. (2016b). Didáctica de las Ciencias Sociales en la Formación Inicial Docente. En *XXIII encuentro Nacional de Investigadores en Educación Transformaciones de la Educación una mirada desde la Investigación*. Pp. 47-52.
- Recuperado de: file:///F:/ENIN%2020116/2016_1111_enin2016_ponencias.pdf.
- Chávez, C., Bravo, L y Pagès, J. (2019) Habilidades de pensamiento histórico desarrolladas por estudiantes de formación inicial del profesorado de historia de Chile. En *Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica*. Pp. 863-876.
- Chávez, C y Ortega, E. (2020). La enseñanza de las ciencias sociales desde una perspectiva geohistórica. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*. (Artículo aceptado en curso)
- Chávez, C y Pagès, J. (2017) Didáctica de la Historia y la enseñanza del Pensamiento Histórico en formación inicial en docentes de secundaria en Chile. En Martínez, R., García-Moris, R., y García, C (Ed) *Investigación en didáctica de las ciencias sociales retos, preguntas y líneas de investigación*. Universidad de Córdoba. Pp. 73-82.
- Chávez, C y Pagès, J. (2020). Habilidades de conciencia histórica temporal en estudiantes de Formación Inicial de Chile. *REIDICS*. N°6, pp. 24-42.
- Chávez, C y Pagès, J. (2021) EN PRENSA. El pensamiento histórico y la dimensión ética de la historia en narrativas de estudiantes de Master de la Universidad Autónoma de

- Barcelona. En XXXI simposio internacional de didáctica de las ciencias sociales. Valencia.
- CIDE y MINEDUC. (2007). ¿Cómo está la investigación educativa en Chile? *Revista de Educación*, N° 19, pp. 18-26.
Recuperado de: http://bibliorepo.umce.cl/revista_educacion/2007/329/18_26.pdf
- Cisternas, T. (2011). La investigación sobre formación docente en Chile. Territorios explorados es inexplorados. *Calidad de la Educación*. N° 35, diciembre, pp. 131-164.
- Collingwood, R. (1952). *La idea de la historia*. México. Fondo de cultura económica.
- Corbeta, P (2007). Metodología y Técnicas de Investigación Social. Universidad de Bolonia: Editorial Mc Graw Hill.
- Dalongeville, A. (2003). Noción y práctica de la situación-problema en historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, N°2, pp. 3-12.
- Dalongeville, A. (2018). Enseñar Historia mediante “situaciones-problema. En Mora, G., Ortiz, R y Heras., J. *Estrategias de formación docente en Historia para la educación secundaria. La “situación/problema” de Alain Dalongeville*. México.
Recuperado de: <https://situationsproblemes.files.wordpress.com/2019/02/dalongeville-1.pdf>
- Danto, A. (1989). *Historia y Narración. Ensayos de filosofía analítica de la historia*. Barcelona. España. Ediciones Paidós.
- Dauphiné, A. 1984. Espace terrestre et espace géographique. In BAILLY, Antoine S. (coord.). *Les concepts de la géographie humaine*. Paris: Masson, pp. 33-43.
- David, O, Yaeger, E y Foster, S (2001) (Eds) *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*. Estados Unidos. ROWMAN & LITTLEFIELD PUBLISHERS.
- David, O. (2001) In Pursuit of Historical Empathy. In David, O, Yaeger, E y Foster, S. (2001). (Eds) *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*. Estados Unidos. ROWMAN & LITTLEFIELD PUBLISHERS.
- De Certeau, M. (2006). *La escritura de la historia*. México: Universidad Iberoamericana. Instituto tecnológico de estudios superiores de occidente
- Del Val, I. (2015) De lo aprendido a lo enseñado. El camino formativo de una medievalista. En Carrillo-Linares, A. (2015) (Coord). *La historia aprendida y enseñada, reflexiones polifónicas*. España: Editorial Universidad de Sevilla.

- Demattè, F., Lotti, P., Perillo, E., y Rabuiti, S. (2012). La geostoria alla prova dei manuali. Proposte di unità di apprendimento per il biennio delle scuole superiori . En *II Bollettino di Clio*. Maggio, Anno XII, Nuova serie, numero 0.
Recuperado de: <http://didactica-ciencias-sociales.org/publicaciones/libros/>
- Domínguez, J. (1989) El lugar de la Historia en el currículum 11 – 16. Un marco general de referencia. En Carretero M, Pozo J y Asensio M. *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid. Aprendizaje Visor.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. España, Barcelona: Editorial Graó. Barcelona.
- Domínguez, J., Arias, L., Sánchez, R., Egea, A y García, F.J. (2016). Cómo evaluar el pensamiento histórico en la ESO: primeros resultados de una prueba piloto. En López, R. (Ed). *Ciencias Sociales, educación y futuro. Investigaciones en Didáctica de las Ciencias Sociales*. VII Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito Iberoamericano. Simposio Universidad Santiago de Compostela. España. Pp. 176-187.
- Duquette, C. (2011). *Le rapport entre la pensee historique et la conscience historique. Elaboration d'un modèle d'interaction lors de l'apprentissage de l'histoire chez les élèves de cinquième secondaire des écoles francophones du Québec*. (Tesis doctoral). Université Laval, Québec. Canadá.
- Escribano, C. (2019). Enseñar a enseñar el tiempo histórico. ¿Qué saben y qué aprenden los futuros docentes de secundaria? (tesis doctoral). Madrid: Universidad Internacional de la Rioja.
- Éthier, M., Demers, S y Lefrançois, D. (2010). Las investigaciones en didáctica sobre el desarrollo del pensamiento histórico en la enseñanza primaria una panorámica de la literatura publicada en francés e inglés desde el año 1990. Universidad de Barcelona. En *Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Nº9, pp. 61-73
- Etxeberria, J y Tejedor, F (2005). *Análisis descriptivo de datos en educación*. Madrid: La Muralla.
- Febvre, L. (1970). *Combates por la Historia*. España. Ediciones Ariel.
- Finocchio, S. (2000) Enseñanza de las ciencias sociales y formación docente en los países del MERCOSUR. En Pagés, J, Estepa, J y Travé, G (Eds). *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. España: Universidad de Huelva. Pp. 103-113.
- Fontana, J. (1992). *La historia después del fin de la historia*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Fontana, J. (2013) *Historia: Análisis del pasado y proyecto social*. España. Editorial Austral.

- Ford, A. (2014) Setting us free? Building meaningful models of progression for a 'post-levels' world. In *Teaching History*. (157), pp. 28-41.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía para la liberación*. Barcelona: Graó.
- Funes, A. (2011). La enseñanza de la historia y los problemas sociopolíticos: de la historia reciente/presente al futuro. En Pagés, J & Santisteban, A. (Coords.), *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Madrid, España: Universidad Autónoma de Barcelona. Pp.53-64.
- Fuster, C., Sáiz, J y Souto, X., (2016). El uso de fuentes históricas en las PAU de historia de España. Comparación entre Valencia y Santiago de Compostela. En López, R (ed). *Ciencias Sociales, educación y futuro. Investigaciones en Didáctica de las Ciencias Sociales*. VII Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito Iberoamericano. Universidad Santiago de Compostela. España. Pp. 258-269.
- Gadamer, H. (1993). *El problema de la conciencia histórica*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Gadamer, H. (1995). *El giro hermenéutico*. Madrid, España: Ediciones Cátedra.
- García, T y Pagés, J. (1999). La formación en didáctica de las ciencias sociales del profesorado de secundaria: Del CAP al CCP. *Contextos Educativos*. N°2, pp, 53-69.
- Gazmuri Stein, R. (2017). Ideologías curriculares en el debate y negociación del currículum chileno de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(1), 157-169.
- Gazmuri, R y Toledo, M. (2009). Obedientes memoriones o reflexivos pensantes: tensiones entre objetivos identitarios y cognitivos en enseñanza de la historia reciente de Chile en 6º año de enseñanza básica. *Estudios Pedagógicos*, XXXV (Nº 2), pp. 155-172
- Giroux, H y Simon, R. (1998). Pedagogía crítica y políticas de cultura popular. En Giroux, H y McLaren, P. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miñó y Dávila editores. Pp. 171- 210.
- Giroux, H. (1988). Postmodernism and the discourse of educational criticism. *Journal of education*, Vol 170, N° 3, pp. 5-30.
- Giroux, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Giroux, H. (2005). Pedagogía crítica como proyecto de profecía ejemplar: cultura y política en el nuevo milenio. En Imbernón, F. (2005). *La educación en el siglo XX. Los retos del futuro inmediato*. España: Graó. Pp.53-62.
- Gómez, C.J., Ortuño, J y Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. En *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 6, n.11, pp. 5-27.

- González Valencia, G y Santisteban, A. (2014). Una Mirada a la investigación en didáctica de las ciencias sociales. *Revista latinoamericana de estudios educativos*. Manizales: Universidad de Caldas. N°1. Vol.10, pp, 7-17.
- Gorgas, J., Cardiel, N y Zamorano, J. (2011). *Estadística básica para estudiantes de ciencias*. Universidad Complutense de Madrid.
- Guba, E y Lincoln, Y. (2012). Controversias Paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En Denzin, N y Lincoln, Y (Coords) *Paradigmas y perspectivas en disputa*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Gurevitch, A(1979). El tiempo como problema de historia cultural. En: AA.VV. *Las culturas y el tiempo*. España: Sígueme, UNESCO, págs. 261-281.
- Gruzinski, S. (2019). *¿Para qué sirve la historia?* Madrid: Alianza Editorial.
- Hartog, F. (2014). El nombre y los conceptos de Historia. *Historia Crítica*. Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes, N° 54, pp. 75-87.
- Hassani, I. (2005). *Pensée historienne et apprentissage de l'histoire*. Francia, Paris: L'Harmattan.
- Heller, A (1982). *Teoría de la Historia*. Barcelona. Editorial Fontamara.
- Henríquez, R. (2011). Un balance provisional de la investigación en enseñanza y aprendizaje de la historia en Chile en los últimos 30 años. En *Clío & Asociados. La historia enseñada*. N°15. Pp. 9-26.
- Henríquez, R. (2014). La investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la Historia: Chile 1990-2012. En Plá, S y Pagés, J (Coords) (2014) *La investigación en la enseñanza de la historia en América latina*. Editorial México. Bonilla Arteaga. Pp. 87-108.
- Henríquez, R y Canelo, V. (2014). Géneros históricos y construcción de la significación histórica: el caso de los estudiantes de Licenciatura en Historia. Pontificia Universidad Católica de Chile. *Onomázein*. N°9, pp. 138-160.
- Henríquez, R., Carmona, A., Quinteros, A y Garrido, M. (2018). *Leer y escribir para aprender Historia, secuencias para la enseñanza y el aprendizaje del pensamiento histórico*. Chile: Ediciones UC.
- Henríquez, R y Muñoz, Y (2017). Leer y escribir históricamente: los desafíos pendientes de la enseñanza y el aprendizaje de la historia. *Diálogo Andino*. N°52, pp. 7-21.
- Henríquez, R y Pagès, J. (2004). La investigación en didáctica de la historia. En *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*. N° 7, 2004, pp. 63-84. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/39251476_La_investigacion_en_didactica_de_la_historia

- Hernández, J. (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona. España: Editorial Graó.
- Hernández, R., Fernández, C y Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. Editorial Mc Graw Hill Educación. México.
- Hernández, F y Sancho, J. (1993) Para enseñar no basta con saber la asignatura. Buenos Aires y México: Editorial Paidós.
- Hobsbawn, E. (1998). *Sobre la Historia*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Jara, M., Bravo, L. y Llusà, J. (2017). La concepción del tiempo histórico en futuros docentes de Argentina, Chile y España. *Pasado Abierto*, 6, pp. 136-155.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. Moscovici, Serge (comp.), *Psicología Social II*, Barcelona, Paidós, pp.469-494.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Para una comprensión de los tiempos histórico*. Barcelona: Editorial Paidós Básica.
- Koselleck, R. (2001). Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia. Barcelona. España. Ediciones Paidós.
- Latapí, P y Pagès, J. (2018). Debates en la historiografía y en las investigaciones sobre enseñanza de la historia en torno a las cogniciones y a las emociones. *Clío & Asociados*, N° 27, pp.108-117.
- Lautier, N., (1994). La compréhension de l'histoire : un modèle spécifique. *Revue française de pédagogie*, volume 106, pp. 66-77
- Lautier, N y Allieu-Mary, N. (2008). La didáctica de la historia. *En Revue française de pédagogie* [en ligne]. Pp. 95-131.
Recuperado de:<https://journals.openedition.org/rfp/926>
- Le Goff, J. (1992). *Recerca e insegnamento della storia*. Firenze: ILI Editore.
- Le Goff, J. (2005). *Pensar la Historia. Modernidad, presente, progreso*. Barcelona. España: Editorial Paidós Surcos 14.
- Le Goff, J. (2014). *¿Realmente es necesario cortar la historia en rebanadas?* Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Lee, P y Ashby, R (2000). Progressión in Historical Understandig among Students Ages 7-14. In Stearns, P, Seixas, P y Wineburg, S (eds.) *Knowing, Teaching Learning History*. New York. University Press.
- Lee, P y Ashby, R. (2001). Empathy, perspective taking, and rational understanding. In David, O, Yaeger, E & Foster, S (2001) (Eds) *Historical Empathy and Perspective*

Taking in the Social Studies. Estados Unidos. ROWMAN & LITTLEFIELD PUBLISHERS.

Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Madrid: Capitán Swing.

Lévesque, S. (2008). *Thinking historically: Educating students for the twenty-first century*. University of Toronto Press.

Liceras, A. (2004). La investigación sobre formación del profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales. En *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*. Universidad de Granada. Nº 8 (1), pp. 1-14.

López, R. (2011). Pensar históricamente en España en tiempos de globalización: la investigación e innovación en la enseñanza de la historia. En López, R., Velasco, L., Santidrián, V., y Armas, X (Ed) *Pensar históricamente en tiempos de globalización*. Universidad de Santiago de Compostela. Pp. 7-20.

Lotti, P y Tiazzoldi, L. (2012). Facciamo geostoria? Un seminario per riflettere sulle sorti dell'insegnamento di storia e geografia. En *II Bollettino di Clio*. Maggio, Anno XII, Nuova serie, numero 0.

Lukacs, J. (2011) *El futuro de la historia*. Madrid. Editorial Turner.

Maestro, P. (2001). Conocimiento histórico, enseñanza y formación del profesorado. En Arrondo y Bembo (comp). *La formación docente en el profesorado de Historia*. Argentina:Ediciones Homosapiens. Pp, 71-11.

Marolla, J. (2016). *La inclusión de las mujeres en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Estudio colectivo en las aulas chilenas sobre sus posibilidades y limitaciones* (tesis doctoral). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

Martineau, R. (1999). *L'Historie à l'école. Matière à penser...* Paris. L'Harmattan.

Massip, M., y Pagès, J. (2016). Humanos frente a humanos. La necesidad de humanizar la historia escolar. En C. R. García, A. Arroyo y B. Andreu (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: Educar para una ciudadanía global*. Las Palmas de Gran Canaria, España: Universidad de Las Palmas/AUPDCS. Pp. 447-457.

Massot, I, Dorio, I y Sabariego, M. (2009). Métodos de investigación cualitativa. *Metodología de la Investigación Educativa*. Universidad de Barcelona: Editorial la Muralla. Pp. 329-366.

- Mattozzi, I. (1988). I bambini, il tempo, la storia: educazione temporale e currículo di storia nella scuola elementare, en CIDI. di Firenze (a cura di). *Tempo e spazio, dimensioni del sapere. Dalle ipotesi teoriche alle pratiche didattiche*. Milán: Mondadori, pp. 65-81.
- Mattozzi, I. (2008). Memoria y formación histórica, la memoria en la clase de Historia. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Historia y Geografía*. N° 55, pp.30-42.
- Mattozzi, I. (2014). ¿Quién tiene miedo de la Geohistoria? En Enseñanza de las ciencias sociales. Vol. 13. Pp. 85-105.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Argentina: Siglo XXI editores.
- Meneses, B., González, N y Santisteban, A. (2019). Aprender desde la experiencia histórica. Representaciones del profesorado sobre el uso de la historia oral como estrategia didáctica. *El Futuro del Pasado*, N° 10, pp. 257-286.
Recuperado de: <https://www.elfuturodelpasado.com/ojs/index.php/FdP/article/view/351/314>
- Meneses, B., González, N y Santisteban, A. (2020). La experiencia histórica del alumnado y la historia oral en la enseñanza. *Historia y Memoria*, enero-junio (pp. 309-343).
Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/337813846_La_experiencia_historica_del_alumnado_y_la_historia_oral_en_la_ensenanza
- MINEDUC (2015). *Bases curriculares de 7° a 2° medio*. Chile.
Recuperado de: <https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2017/07/Bases-Curriculares-7º-básico-a-2º-medio.pdf>
- MINEDUC (2016a). *Programa de estudio 7° básico. Historia, geografía y ciencias sociales*.
- MINEDUC (2016b). *Programa de estudio 8° básico. Historia, geografía y ciencias sociales*.
- MINEDUC (2016c). *Programa de estudio 1° medio. Historia, geografía y ciencias sociales*.
- MINEDUC (2016d). *Programa de estudio 2° medio. Historia, geografía y ciencias sociales*.
- MINEDUC (2018). Resultados Evaluación Nacional Diagnóstica de la Formación Inicial Docente 2017.
Recuperado de: <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2018/07/Informe-nacional-Evaluaci%C3%B3n-Nacional-Diagn%C3%B3stica-de-la-FID.pdf>
- MINEDUC. (2005). *Informe comisión sobre formación inicial docente*. Chile. Recuperado de: https://www.oei.es/historico/pdfs/info_formacion_inicial_docente_chile.pdf

- MINEDUC. (2012). *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media. Estándares Pedagógicos y Disciplinarios*. Chile: Ediciones LOM.
- MINEDUC. (2019). Plan de estudios para 3° y 4° año medio, decreto exento N° 0876 (12/09/19). Recuperado de: https://www.curriculumnacional.cl/614/articulos-133992_recurso_11.pdf
- Mink, L. (1966). The autonomy of historical understanding. *History and Theory, Vol 5, N°1*, pp.24-47.
- Miralles, P., Sánchez, R y Arias, L. (2014). La formación del profesorado en didáctica de la historia: modelos de formación y propuestas para el desarrollo profesional. *Perspectiva, Vol. 32. N°2*, pp.497-519.
Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2014v32n2p497>
- Muñoz, C. (2016). El necesario vínculo entre el presente, el pasado y el futuro. En *Íber*, N° 83, pp. 7-12.
- Orlandi, L. R. 1975. Evaluación del aprendizaje en estudios sociales de la escuela secundaria. En Bloom, B., Hastings, J.T., y Madaus. G.F. Evaluación del aprendizaje. Buenos Aires. Troquel, vol. 2, pp.243-315.
- Ortega, E. y Pagès, J. (2017). Es muy difícil enseñar lo que uno no sabe. Concepciones y preocupaciones docentes sobre su formación en Didáctica de la Geografía. En A. Câmara, E. Sande y M. Magro (Coords.), *Atas do VIII Congresso Ibérico de Didática da Geografia. Educação Geográfica na Modernidade Líquida*. Lisboa: Associação de Professores de Geografia. Pp.409-421.
- Osandon, L. (2002). De las distintas formas de aproximarse al panorama de la didáctica de las ciencias sociales. Una propuesta de lectura al problema. En *Revista Pensamiento Educativo*. Universidad Católica de Chile, N° 39, pp. 139-175.
- Oteíza, T., Pinuer, C., y Henríquez, R. (2015). Significación histórica y aproximaciones axiológicas y epistemológicas: interacción en clases de historia sobre memorias del pasado reciente de violación a los derechos humanos en Chile. *Libro Homenaje a los 20 años de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso*. Brasilia: Universidad de Brasilia. Pp. 172-189. Recuperado de:
https://www.researchgate.net/publication/299483910_Significacion_historica_y_aproximaciones_axiologicas_y_epistemologicas_interaccion_en_clases_de_historia_sobre_memorias_del_pasado_reciente_de_violacion_a_los_derechos_humanos_en_Chile

- Pagés, J. (1989). Aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico. En Rodríguez, J. *Enseñar Historia. Nuevas propuestas*. Cuadernos de Pedagogía. Barcelona: Editorial Laia. Pp. 107-138.
- Pagés, J. (1994). La didáctica de las Ciencias Sociales, el currículum de historia y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación, N° 13*, pp.38-51
- Pagés, J. (1996). Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre las Ciencias Sociales; ¿cuáles son?, ¿Cómo aprovecharlas?. En *Investigación en la Escuela*. N° 28, pp. 103-114.
- Pagés, J. (1997.) La Investigación en la formación inicial del profesorado para enseñar ciencias sociales. En AUPDCS. *La formación del profesorado y la didáctica de las ciencias sociales*. Sevilla: Díada/ AUPDCS. Pp. 49-86.
- Pagés, J. (1998). La didáctica de la historia y de las ciencias sociales y la formación del profesorado. En González, N. *Una Historia abierta*. Barcelona: Publicaciones de la Universidad de Barcelona. Pp. 607-618.
- Pagés, J. (2000a). La didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado, *Iber* n° 24, abril 2000, pp. 33-44
- Pagés, J. (2000b). El currículo de Didáctica de las Ciencias sociales en la formación inicial del profesorado: investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la DSC. En Pagés, J, Estepa, J y Travé, G (Eds). *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Universidad de Huelva. España. Pp, 41-57.
- Pagés, J. (2002). Aprender a enseñar historia y ciencias sociales: El currículo y la didáctica de las ciencias sociales. En *pensamiento Educativo*. España. Vol. 30 (julio 2002), pp. 255-269.
- Pagés, J. (2004). Enseñar a enseñar historia: La formación didáctica de los futuros profesores de historia. En Gómez, J., Encarna, M y Marín, N. (Coord). *Miradas a la historia, reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*. Universidad de Murcia. Pp. 155-178
- Pagès, J. (2007). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. En Ávila, R., López, R y Fernández, E. (2007). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao: Asociación Universitaria de profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. Pp. 205- 215.

- Pagès, J. (2008). El lugar de la memoria en la enseñanza de la historia. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Historia y Geografía*. Nº 55, pp.43-53.
- Pagès, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, Nº 7, Revista de APEHUN, pp. 69-91.
- Pagès, J. (2011a). ¿Qué se necesita saber y hacer para enseñar ciencias sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras. Universidad Católica de Valencia. En *Edetania*, Nº 40, pp. 67-81.
- Pagès, J. (2011b) Las reflexiones entre investigación y práctica docente en la enseñanza de la historia. En López, R., Velasco, L., Santidrián, V., y Armas, X (Ed) *Pensar históricamente en tiempos de globalización*. Universidad de Santiago de Compostela.
- Pagès, J. (2012a). Conciencia y Tiempo Histórico. *Perspectiva Escolar. Monografías. Nº1*, pp. 35-40.
- Pagès, J. (2018). Aprender a enseñar la historia, las relaciones entre la historia y la historia escolar. *Trayectorias Universitarias, Vol. 4. Nº7*, pp.53.59.
- Pagès, J y Santisteban, A (2018) La enseñanza de la Historia. En *Historia y Memoria*. Nº17. Colombia. Julio-Diciembre, pp. 11-16.
- Pagès, J y Santisteban, A. (1999) La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas. En García, T (Coord) *Curriculum de las ciencias sociales para el siglo XXI, que contenidos y para qué*. España. Díada Editorial. Pp. 187- 207.
- Pagès, J y Santisteban, A. (2009) Cambios y continuidades, aprender la temporalidad histórica. En Guimaráes, S. (ORG) “*Ensino fundamental, conteúdos, metodologías e práticas*” Editorial Alínea. Brasil. Pp. 197- 240.
- Pagès, J., y Santisteban, A. (2011). Enseñar y aprender ciencias sociales. En A. Santisteban y J. Pagès (Coord.), *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria. Ciencias sociales para aprender, pensar y actuar* (pp.23-39). Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Palti, E. (2001). En Koselleck, R. (2001). Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia. Barcelona. España. Ediciones Paidós.
- Peña, C., Salinas, V., Soto, P., Valenzuela, O y Vásquez, G. (2016). Secuencias didácticas utilizadas por los profesores en formación de la PUCV en la clase de historia. En López, R (ed). *Ciencias Sociales, educación y futuro. Investigaciones en Didáctica de las Ciencias Sociales*. VII Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito Iberoamericano. Universidad Santiago de Compostela. España. Pp. 468- 483.

- Pérez Serrano, G. (2000). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y en animación socio-cultural: aplicaciones prácticas*. Madrid: Narcea.
- Pérez, P., Ramírez, S., y Souto, X. (1998). *¿Cómo abordar los problemas ambientales y sociales desde el aula?*. Valencia: NAU llibres.
- Pérez-Escoda, N., Bisquerra, R., Filella, G. R., y Soldevila, A. (2010). Construcción del cuestionario de desarrollo emocional de adultos (QDE-A). *Revista Española de Orientación y psicopedagogía*, 21(2), 367-379.
- Pinochet, S. (2015). *Profesor, profesora ¿Por qué los niños y las niñas no aparecen en la historia? Concepciones del profesorado y el alumnado sobre la historia de la infancia* (tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Plá, S y Pagés, J (coords) (2014) *La investigación en la enseñanza de la historia en América latina*. Editorial México. Bonilla Arteagas.
- Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. Madrid: PyV., Editores.
- Plá, S. (2012). La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Secuencia. Revista de historia y ciencias sociales*, 84, pp. 161-184.
Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3191/319128360007>
- Plá, S. (2014). *Ciudadanía y competitividad en la enseñanza de la historia. Los casos de México, Argentina y Uruguay*. México, D.F: Universidad Iberoamericana. Departamento de Historia.
- Popkewitz, T. (1988). Los paradigmas en la ciencia de la educación: sus significados y la finalidad de la teoría. *Cap. I de Paradigma e ideología en investigación educativa*, Ed Mondadori.
- Prats, J y Satanca, J. (2011) Enseñar a pensar históricamente: la clase como simulación de la investigación histórica. En Prats, J (Coord). *Didáctica de la geografía y la historia*. Barcelona. Graó N° 8. Vol. II.
- Quintana, M., Canales, R., Retamal, A., Herrera, C y Pérez, C. (2018). Contexto y desafíos en Formación de profesores, Universidad de Los Lagos, Chile. En *Revista Opción, revista e ciencias sociales*, Año 34, N° 86, pp. 450-480.
- Quintanal, J y García, B. (2012). *Fundamentos básicos de metodología de investigación educativa*. Madrid: Editorial CCS.
- Ramírez, J y Pagès, J (2019). *Pensar históricamente en la universidad: ¿cómo aprende historia el futuro profesorado de estudios sociales en costa rica?* Joao, M y Dias, A. (2019).

- Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica*. Simposio en Didáctica de las Ciencias Sociales. Lisboa: AUPDCS-ESELX. pp. 787-796.
- Reis, P y Climent, N (Coord) (2012) *Narrativas de profesores: reflexiones en torno al desarrollo personal y profesional*. España: Ediciones Universidad Internacional de Andalucía.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración: El tiempo narrado*, vol. I, II y III. Madrid: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2000). *La memoria, la historia, el olvido*. Traducción de Agustín Neira. Buenos Aires: Argentina. Fondo de Cultura Económica.
- Rodriguez, G., Gil, J y García, E. (1999) *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Ediciones Aljibe.
- Rothe, V. (1986). Teoría Crítica y Didáctica de la Historia. *Revista de Educación*, N° 280, pp.105-113.
- Ruiz, A y Carretero, M. (2012) Ética, narración y aprendizaje de la historia nacional. En Carretero, M y Castorina, J. (2012) *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*. Argentina. Editorial Paidós.
- Ruíz, J. (2012). *Metodología de la Investigación cualitativa*. Universidad de Deusto. Bilbao.
- Rüsen, J. (1992). El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. *Propuesta Educativa*, (7), pp. 27-36.
- Rusen, J. (2004) Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development. In Seixas, P. (Ed) (2004). *Theorizing Historical Consciousness*. University of Toronto Press. Pp. 63-85.
- Rüsen, J. (2007). Memory, history and the quest for the future. En L. Cajani & A. Ross (Ed.), *History Teaching, Identities and Citizenship*. European Issues in Children's Identity and Citizenship 7 (pp.13-34). Stoke on Trent, United Kingdom: Trentham Books.
- Sabariego, M y Bisquerra, R. (2009). El proceso de investigación. Parte II. Metodología de la Investigación Educativa. Universidad de Barcelona: Editorial la Muralla. Pp. 127-163.
- Sabariego, M y Bisquerra, R. (2009). El proceso de investigación. Parte I. Metodología de la Investigación Educativa. Universidad de Barcelona: Editorial la Muralla. Pp. 89-125.
- Sabariego, M., Massot, I y Dorio, I. (2009). Métodos de investigación cualitativa. Metodología de la Investigación Educativa. Universidad de Barcelona: Editorial la Muralla. Pp. 293-328.

- Sagastizabal, M., y Perlo, C. (2012). *La investigación acción como estrategia de cambio de las organizaciones. Cómo investigar en las instituciones educativas*. Buenos Aires, Argentina: La Crujía Ediciones.
- Sáiz, J y Gómez, C. (2014). El pensamiento histórico de futuros maestros de Educación Primaria: retos para una educación histórica. En Alonso, J., Gómez, C e Izquierdo, T. (Eds.) (2014). *La formación del profesorado en educación infantil y primaria. Retos y Propuestas*. Murcia: Editium. Pp. 99-115.
- Sáiz, J y López-Facal, R. (2015). Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista de Estudios Sociales, N° 52*, pp.87-107.
- Sáiz, J. y Gómez, C.J. (2016). Investigar el pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (1), pp. 175-190.
- Salazar, J (2006). *Narrar y Aprender Historia*. Universidad Autónoma Nacional de México. D.F. México.
- Sanjurjo, L (2014). Dilemas, problemas y tensiones en la formación didáctica de los docentes. En Malet, A y Monetti, E (Comp). *Debates Universitarios acerca de lo Didáctico y la Formación Docente. Didáctica General y Didácticas específicas. Estrategias de Enseñanza. Ambientes de Aprendizaje*. Argentina. NOVEDUC. Pp. 17-25.
- Santisteban, A. (2007) Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. N°6*, pp. 19-29.
- Santisteban, A (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Memoria Académica*. Universidad de la Plata: Argentina. N° 14, pp. 34-56.
- Santisteban, A. (2012). Tiempo al tiempo en la escuela: una mirada transversal. *Perspectiva Escolar. Monografías. N°1*. Pp. 43-48.
- Santisteban, A y Anguera, C. (2014). Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro. *Clío & Asociados. 18-19*, pp. 249-267.
- Santisteban, A, González, N y Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En Ávila, R. Rivero, P y Domínguez, P. (coords.) *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Fernando el Católico – Diputación de Zaragoza/ AUPDCS. Pp. 115-128.
- Santisteban, A y Pagès, J (2016). La historia y la enseñanza de la historia. Un punto de vista desde la didáctica de la historia y de las ciencias sociales. En Jara, M y Funes, G

- (Comp) (2016). *Didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado, perspectivas y enfoques actuales*. Pp.63-86.
- Scott, J (1993). Historia de las mujeres. Capítulo III. En Burke, P (1993) (ed.) *Formas de hacer Historia*. Editorial Alianza. Madrid.
- Seixas, P. (2006) Benchmarks of historical thinking: a framework for assessment in Canada en Seixas, P. (2008). “Scaling Up” the Benchmarks of Historical Thinking A Report on the Vancouver. Meetings, February 14-15. University of British Columbia. Pp, 19-30. Recuperado de: <https://historicalthinking.ca/sites/default/files/files/docs/Scaling%20Up%20Meeting%20Report.pdf>.
- Seixas, P. (2008). “Scaling Up” the Benchmarks of Historical Thinking A Report on the Vancouver. Meetings February 14-15. University of British Columbia. Recuperado de: <https://historicalthinking.ca/sites/default/files/files/docs/Scaling%20Up%20Meeting%20Report.pdf>.
- Seixas, P. (2017). Historical Consciousness and Historical Thinking. Pp, 59-72. In Carretero, M., Berger, S & Grever, M (Eds). *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*.
- Seixas, P y Morton, T. (2013). *The big six: Historical thinking concepts*. Toronto: Nelson Education.
- Seixas, P y Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. In A. Sears & I. Wright (Eds), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies*. Vancouver: Pacific Educational Press. Pp. 109-117.
- Seixas, P, Gibson, L y Ercikan, K (2015). A design process for assessing historical thinking. The Case of One-Hour Test. En Seixas, P y Ericikan, K (Eds) (2015) “New Directions in Assessing Historical Thinking” Routledge. New York. Pp.102-117.
- Stearns, P. (2004). *Thinking History*. Estados Unidos. American Historical Association.
- Simons, H. (2011). *El Estudio de Caso: teoría y práctica*. Madrid: Editorial Morata.
- Teodorov, T. (1993). *Las morales de la historia*. Barcelona: Editorial Paidós Básica.
- Toledo, M y Gazmuri, R. (2009). Obedientes memoriones o reflexivos pensantes: tensiones entre objetivos identitarios y cognitivos en enseñanza de la historia reciente de Chile, en 6º año básico. *Revista de estudios pedagógicos, XXXV, N°2*, pp. 155-172.
- Toledo, M., Gazmuri, R y Magendzo, A. (2010). Propuesta de categorización de corrientes vigentes en la enseñanza escolar de la historia. *Íber, N°63*, pp. 77-92.

- Toledo, M., Magendzo, A., Gutiérrez, V., Iglesias, R y López-Falcal, R. (2015). Enseñanza de “temas controversiales” en el curso de historia, desde la perspectiva de los estudiantes chilenos. *Estudios Sociales*, N° 52, pp. 119- 133. Recuperado de: https://issuu.com/publicacionesfaciso/docs/revista_estudios_sociales_no_52
- Topolsky, J. (1982). *Metodología de la Historia*. España: Ediciones Catedra.
- Torres, P (2001a) *La enseñanza del tiempo histórico*. Proyecto didáctico Quirón. Madrid. Ediciones de la Torre.
- Torres, P (2001b) *didáctica de la historia y educación de la temporalidad: Tiempo social y tiempo histórico*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Trepat, C. (1995). *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*. Barcelona: Editorial GRAO.
- Valdés, M y Turra, O. (2017) Racionalidades curriculares en la formación del profesorado en Chile. *Diálogo Andino*, N° 53, pp. 23-32.
- Valencia, L. (2014). *Aprender a ser profesor y profesora de Historia, los propósitos de la enseñanza en la formación del profesorado de Historia y Ciencias Sociales en la Universidad de Santiago*. (Tesis Doctoral). España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Valencia, L., Pérez., A y Jara, L. (2013). El papel de los profesores guías en el desarrollo de una práctica reflexiva. En Pagès, J y Santisteban, A. (Eds.) *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro, investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. Volumen II. Pp. 347-354.
- Valencia, L, Villalón G, Pagés, J (2014) Aportaciones de la universidad autónoma de Barcelona a la construcción de una didáctica de la Historia en Chile. Universidad Católica de Valparaíso. *Revista Andamio*. Vol. 1. N°1, pp. 85-97.
- Valle, A. (2019). Construir explicaciones históricas sobre historia local. Un reto en la enseñanza de la historia. En Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica. Pp. 916-924.
- Valledor, L. (2009). La formación inicial de profesores de historia y ciencias sociales desde la perspectiva de la didáctica de la especialidad: fundamentos, desafíos y proyecciones. *Revista Foro Educativo*, N° 15, pp. 13-33.
- Valledor, L. (2013). La Comprensión del Tiempo Histórico en Estudiantes Chilenos. En *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (12), pp. 3-12.
Recuperado en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3241/324134669002>

- Van Drie, J y Van Boxtel, C. (2008). Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past. In *Educational Psychol*, N° 20 (2), pp 87-110.
- Recuperado en: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10648-007-9056-1.pdf>
- VanSledright, B (2015) Assesing for learning in the history classroom. In Seixas, P y Ericikan, K (Eds) (2015) "New Directions in Assessing Historical Thinking" Routledge. New York. Pp. 75-88.
- VanSledright, B. (2001). Empathic Redard to Self-Understanding: Im/Positionality, Empathy, and Historical Contextualitation. In David, O, Yaeguer, E y Foster, S (2001) (Eds) *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*. Estados Unidos. ROWMAN & LITTLEFIELD PUBLISHERS.
- VanSledright, B. (2009). Thinking Hitorically. *Journal of Curriculum Studies*. Vol 41. N°3, pp. 433-438.
- Vásquez, G. (2016). Las bases curriculares 2013: los desafíos actuales para la formación inicial y aprendizaje histórico de profesores de historia en Chile. *Educación en Revista*, N°60, pp. 147-160.
- Vásquez, N. (2004). *La Formación del Profesorado en Chile. La Formación Inicial y Permanente de Educadores de la V Región, en el marco de la Reforma Educacional*. (Tesis Doctoral). España: Universidad de Barcelona. Recuperado de: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/1330/0.PREVIO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vásquez, N. (2005). La formación inicial y permanente de los profesores de historia en Chile. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*. N°4, pp, 65-79.
- Vásquez, N., Núñez, C y Burgos, R. (2013). ¿Cómo los profesores de historia, geografía y ciencias sociales principiantes están tomando decisiones pedagógicas en el aula? (Pp. 1623- . En Muñoz, P., Raposo, M., González, M., Martínez, M., Zabalza, M y Pérez, A. (Coord.) (2013). *Un practicum para la formación integral de los estudiantes*. Actas simposio internacional. Santiago de Compostela. Pp. 1623- 1630.
- Vial, S. (2006). La enseñanza de la historia en Chile. Qué y cómo se enseña el proceso independentista. *Íber*, N° 48. s/p.
- Vilar, P (1997). *Pensar Históricamente. Reflexiones y Recuerdos*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Vilar, P. (1980) *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Vilar, P. (2004). *Memoria, historia e historiadores*. España. Universidad de Granda.

- Villalón, G. (2011). *Representaciones sociales y perspectivas de la enseñanza de la Historia de los estudiantes de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación de Chile*. (Trabajo Final de Máster) Universidad Autónoma de Barcelona.
- Villalón, G. (2014). *Propósitos y prácticas de la enseñanza de la historia de una Profesora de Educación Primaria*. (Tesis doctoral). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Villalón, G., y Pagès, J. (2013). ¿Quién protagoniza y cómo la historia escolar? La enseñanza de la historia de los otros y las otras en los textos de estudio de Historia de Chile de educación primaria. *Clio & asociados*, (17). Pp. 119-136.
- White, H. (2001). *Metahistoria, la imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*. México: Fondo de cultura económica.
- Wineburg, S (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Filadelfia: Temple University Press.
- Wineburg, S. (1991). Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83 pp,73–87. Recuperado de: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1030.5326&rep=rep1&type=pdf>
- Wineburg, S. (1999). Historical Thinking and Other Unnatural Acts. *Phi Delta Kappa International*. Vol, 80, N°7, pp. 488-499. Recuperado de: <https://www.jstor.org/stable/20439490>
- Wineburg, S. (2018). *Why learn history (When it's Already on your phone)*. United States of America: The university Chicago Press.
- Yaeger, E y Davis, O. (1994). Understanding the “Knowing How” of History. *Elementary Student Teacher's Thinking About Historical Text*, Vol 18 (2), pp.2-9.
- Zaragoza, G. (1989). La investigación y la formación del pensamiento histórico del adolescente. En Carretero M, Pozo J y Asensio M. *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Zúñiga, I. (2015). ¿Cómo se ha enseñado historia en Chile? Análisis de programas de estudio para enseñanza secundaria. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación educacional latinoamericana*, N° 52 (1), pp.119-135.

ANEXOS

Anexo	Contenido
Anexo N° I	Doctores y doctoras en didáctica de las CCSS en Chile (2002-2020)
Anexo N° II	Síntesis de los Modelos de Pensamiento Histórico
Anexo N° III	Consentimiento informado universidades
Anexo N° IV	Consentimiento informado estudiantes
Anexo N° V	Consentimiento informado para observar clases en centros de práctica
Anexo N° VI	Narrativa
Anexo N° VII	Especificaciones del cuestionario
Anexo N° VIII	Cuestionario Inicial – Pre validación
Anexo N° IX	Juicio de expertos y expertas – Cuestionario
Anexo N° X	Cuestionario Final – Aplicado
Anexo N° XI	Transcripción entrevista en profundidad
Anexos N° XII-XVIII	Programas de didáctica centros universitarios
Anexo N° XIX	Planilla de variables SPSS-Narrativas
Anexo N° XX	Archivo de Narrativas-Atlas ti
Anexo N° XXI	Archivo de Cuestionarios- Atlas ti
Anexo N° XXII	Planilla de variables SPSS-Cuestionarios
Anexo N° XXIII	Clases centros de práctica-Transcripción
Anexo N° XXIV	Clases de didáctica universidades-Transcripción
Anexo N° XXV	Correlaciones dimensión personal
Anexo N° XXVI	Correlaciones dimensión metodológica
Anexo N° XXVII	Correlaciones significancia histórica

Anexo N° XXVIII	Correlaciones perspectiva histórica
Anexo N° XXIX	Correlaciones causas y consecuencias
Anexo N° XXX	Correlaciones dimensión social
Anexo N° XXXI	Informes a centros universitarios