

# INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

**PENSAMIENTO HISTÓRICO Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE ESTUDIANTES DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE DE UNA UNIVERSIDAD CHILENA**

**Pensament històric i pràctiques educatives d'alumnes de formació inicial del professor d'una universitat xilena**

Historical thought and educational practices of initial teacher training students of a chilean university

**CAROLINA CHÁVEZ PREISLER**

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile

<https://orcid.org/0000-0003-1345-5023>

[carolina.chavez@pucv.cl](mailto:carolina.chavez@pucv.cl)

Recibido: 1.11.2022 / Aceptado: 22.12.2021 / Publicado: 23.12.2023



**Resumen.** El pensamiento histórico es un proceso que implica la interacción entre las operaciones propias de la historia (Duquette, 2011) o conceptos de segundo orden con conceptos de primer orden (Lee y Ashby, 2000). Es en la formación inicial donde el profesorado debería adquirir las herramientas para desarrollar adecuadamente el pensamiento histórico en asignaturas teóricas y prácticas. Sin embargo, diversas investigaciones exponen las dificultades del profesorado para desarrollar este tipo de razonamiento: Arteaga y Camargo (2012); Miralles *et al.*, (2014); Ramírez y Pagés (2019); Chávez (2020). Por ello, se plantean las preguntas ¿cómo piensan y aprenden el pensamiento histórico estudiantes de formación inicial docente de una universidad chilena? y ¿cómo lo desarrollan en sus prácticas docentes durante la Formación Inicial? La metodología de la investigación es cualitativa y el diseño un estudio de caso. La muestra son dos estudiantes de un centro educativo de educación superior en Chile. El levantamiento de información se llevó a cabo mediante observación directa de clases, narrativas y documentos. Los resultados permiten afirmar que el profesorado tiene dificultades para incluir el pensamiento histórico en sus explicaciones y desarrollarlo en sus estudiantes.

**Palabras clave:** Pensamiento Histórico, Prácticas Educativas, Formación Inicial Docente, Chile

**Resum.** El pensament històric és un procés que implica la interacció entre les operacions pròpies de la història (Duquette, 2011) o conceptes de segon ordre amb conceptes de primer ordre (Lee i Ashby, 2000). És en la formació inicial on el professorat hauria d'adquirir les eines per a desenvolupar adequadament el pensament històric en assignatures teòriques i pràctiques. No obstant això, diverses recerques exposen les dificultats del professorat per a desenvolupar aquest tipus de raonament: Arteaga i \*Camargo (2012); Miralles et al., (2014); Ramírez i Pagès (2019); Chávez (2020). Per això, es plantegen les preguntes com pensen i aprenen el pensament històric estudiants de formació inicial docent d'una universitat xilena?, i com ho desenvolupen en les seves pràctiques docents durant la Formació Inicial? La metodologia de la recerca és qualitativa i el disseny un estudi de cas. La mostra són dos estudiants d'un centre educatiu d'educació superior a Xile. L'aixecament d'informació es va dur a terme mitjançant observació directa de classes, narratives i documents. Els resultats permeten afirmar que el professorat té dificultats per a incloure el pensament històric en les seves explicacions i desenvolupar-lo en els seus estudiants.

**Paraules clau:** Pensament Històric, Pràctiques Educatives, Formació Inicial Docent, Xile

**Abstract.** Historical thinking is a process that involves the interaction between the operations of history (Duquette, 2016) or second-order concepts with first-order concepts (Lee and Ashby, 2000). It is in initial training where teachers should acquire the tools to adequately develop historical thinking in theoretical and practical subjects. However, various investigations expose the difficulties of teachers to develop this type of reasoning; Arteaga and Camargo (2012); Miralles, Sánchez y Arias (2014); Ramírez and Pagés (2019); Chavez (2020). For this reason, the questions are raised: how do students of initial teacher training at a Chilean university think and learn historical thought? And how do they develop it in their teaching practices during Initial Training? The research methodology is qualitative and the design is a case study. The sample consists of two students from a higher education educational center in Chile. The information gathering was carried out through direct observation of classes, narratives and documents. The results allow us to affirm that teachers have difficulties to include historical thought in their explanations and develop it in their students.

**Keywords:** Historical Thinking, Educational Practices, Teacher Training Students, Chile

---

## INTRODUCCIÓN

En esta investigación se dan a conocer algunos de los resultados de la tesis doctoral de la autora que se titula "Formación del pensamiento histórico en estudiantes de formación inicial docente. Un estudio de casos en universidades chilenas". En la investigación doctoral se considera una muestra total de 121 estudiantes de seis centros universitarios en Chile.

Para este artículo se propone dar respuesta a las preguntas de investigación ¿cómo piensan y aprenden el pensamiento histórico estudiantes de formación inicial docente de una universidad chilena? y ¿cómo lo desarrollan en sus prácticas docentes de formación inicial? Para responder se plantea una metodología cualitativa y un diseño de estudio de caso. El caso son dos estudiantes, Andrés y Carla, quienes cursan el décimo semestre de su carrera en una universidad chilena de la zona central. Las líneas teóricas que sustentan la investigación son la formación inicial docente (FID), el desarrollo del pensamiento histórico y las prácticas educativas.

En un informe sobre la FID en Chile emitido por el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2005) se ponen de manifiesto las principales dificultades en la formación del profesorado.

En este informe se declara que falta coherencia entre el currículum escolar y los programas de educación superior, que hay una inequidad entre la formación pedagógica y disciplinar, que no se articula la teoría y la práctica, y que el estudiantado no logra desarrollar en la universidad las habilidades pedagógicas suficientes para llevar a cabo buenas prácticas educativas.

La visibilización de estas dificultades promueve y fortalece la implementación de una política educativa destinada a revertir este escenario y promover una formación de profesores y profesoras de calidad. Quintana *et al.*, (2018) identifican algunos hitos en la implementación de políticas destinadas a mejorar la formación del profesorado, entre ellos, el programa de fortalecimiento de la FID (1997-2002), la obligatoriedad de la acreditación de las carreras de pedagogía (2006), el programa inicia (2008) a través del cual se evalúa a las y los profesores egresados, y los estándares de FID donde se declaran los conocimientos y habilidades que han de desarrollar los y las profesoras en formación. Ante la implementación de estas políticas y su impacto Ruffinelli (2014) señala que “deberíamos estar en presencia de los efectos del Programa de Fortalecimiento de la FID” (p.230).

Las investigaciones, en Chile, sobre FID ponen en evidencia que muchas de las dificultades señaladas en MINEDUC (2005) siguen vigentes. En este sentido, Avalos (2014) plantea que, pese a las políticas implementadas, la formación inicial sigue siendo deficiente y Ruffinelli (2017) agrega que esto se debe, en parte, a que hay una gran heterogeneidad en las instituciones que forman al profesorado, que en instituciones de baja o nula selectividad el estudiantado percibe que la formación didáctica y pedagógica son insuficientes, y que persiste el desencuentro entre la universidad y la escuela.

Frente a este panorama generalizado y poco alentador, en esta investigación, se focaliza la atención particularmente en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales desde la óptica de tres elementos que se interrelacionan: la FID, el desarrollo del pensamiento histórico y las prácticas educativas. Es aquí desde donde emerge el problema de investigación que consiste en que los y las profesoras en formación tienen dificultades para llevar a cabo una enseñanza que propenda al desarrollo del pensamiento histórico. Problema que ha sido, previamente, investigado por Arteaga y Camargo (2012); Miralles, Sánchez y Arias (2014); Ramírez y Pagés (2019) o Chávez (2020). Esto provoca que la enseñanza de la historia tienda a ser tradicional y transmisiva (Toledo *et al.*, 2015). Este

problema cobra relevancia porque una enseñanza tradicional y transmisiva de la historia no permite que se desarrolle el pensamiento y la conciencia histórica, que se fortalezca la ciudadanía o que el estudiantado sea capaz de analizar e interpretar fuentes históricas, de reconocer estereotipos o denunciar falsas verdades (Pagés y Santisteban, 2018).

Se piensa que la FID se relaciona directamente con el problema identificado, porque, es en esta etapa de profesionalización donde el profesorado debería adquirir los conocimientos y competencias disciplinares, pedagógicas y didácticas para el desarrollo de una enseñanza de la historia que promueva el pensamiento histórico. La efectividad en la adquisición de estos conocimientos y competencias está mediada por el equilibrio y la interrelación entre la teoría y la práctica. No obstante, el análisis del currículum de algunos centros universitarios en Chile reporta que hay un desequilibrio entre ambos componentes puesto que la formación disciplinar es preponderante con un claro predominio de la historia, mientras que, la formación pedagógica es variada con una baja representatividad de la didáctica y de las prácticas educativas (Chávez y Pagés, 2017; Chávez, en prensa).

## MARCO REFERENCIAL

### Enseñanza tradicional y contemporánea de la historia

La enseñanza tradicional de la historia se vincula al paradigma positivista, a la teoría conductista y se expresa en currículos técnicos (Pagès, 1994). Entre las características de este tipo de enseñanza se encuentran: el aprendizaje factual (Fuster *et al.*, 2016), el fortalecimiento de los nacionalismos (Gazmuri y Toledo, 2009), el predominio de la historia política y de protagonistas de la élite (Toledo *et al.*, 2010), la representación lineal y cronológica del tiempo histórico (Pagès, 2018) y el rol protagónico del docente quién transmite conocimientos Sylvester (1993) como se citó en Zúñiga (2015).

Wineburg (2018) describe una clase tradicional que se repite en tres épocas diferentes en Estados Unidos (1960, 1987 y 2015). En su descripción señala que hay un maestro

hablando a sus estudiantes, a veces, el estudiantado consulta el libro de texto u observa películas y posteriormente rinden exámenes. Este tipo de enseñanza de la historia se traduce en que cuando el estudiantado “acaba la educación obligatoria, acumulan una gran cantidad de fechas, personajes o instituciones, aislada, inconexa y organizada en un tiempo discontinuo” (Pagès y Santisteban, 2009, p.197).

En la vereda opuesta a la enseñanza tradicional se sitúa la enseñanza contemporánea de la historia. Esta conceptualización ha sido replicada de la investigación de Toledo *et al.*, (2010) y se caracteriza porque el aprendizaje de la historia es una comprensión de procesos que promueven el desarrollo del pensamiento histórico (Fúster *et al.*, 2016; Santisteban y Pagès, 2016, Pagès, 2018), se aboga por la formación de ciudadanos críticos que valoran y defienden la democracia y los derechos humanos (Pagès y Santisteban, 2018), hay una diversificación de los protagonistas y los temas históricos (Pagès, 2018), se desarrolla la conciencia histórica (Pagès y Santisteban, 2018), se hace que el estudiantado se sienta parte y protagonista de la historia (Pagès, 2012), y la realidad social se crítica, interpreta y cuestiona (Stearns, 2004; Pagès y Santisteban, 2018). La enseñanza contemporánea de la historia es aquella que permite el desarrollo del pensamiento histórico.

### **Pensamiento Histórico**

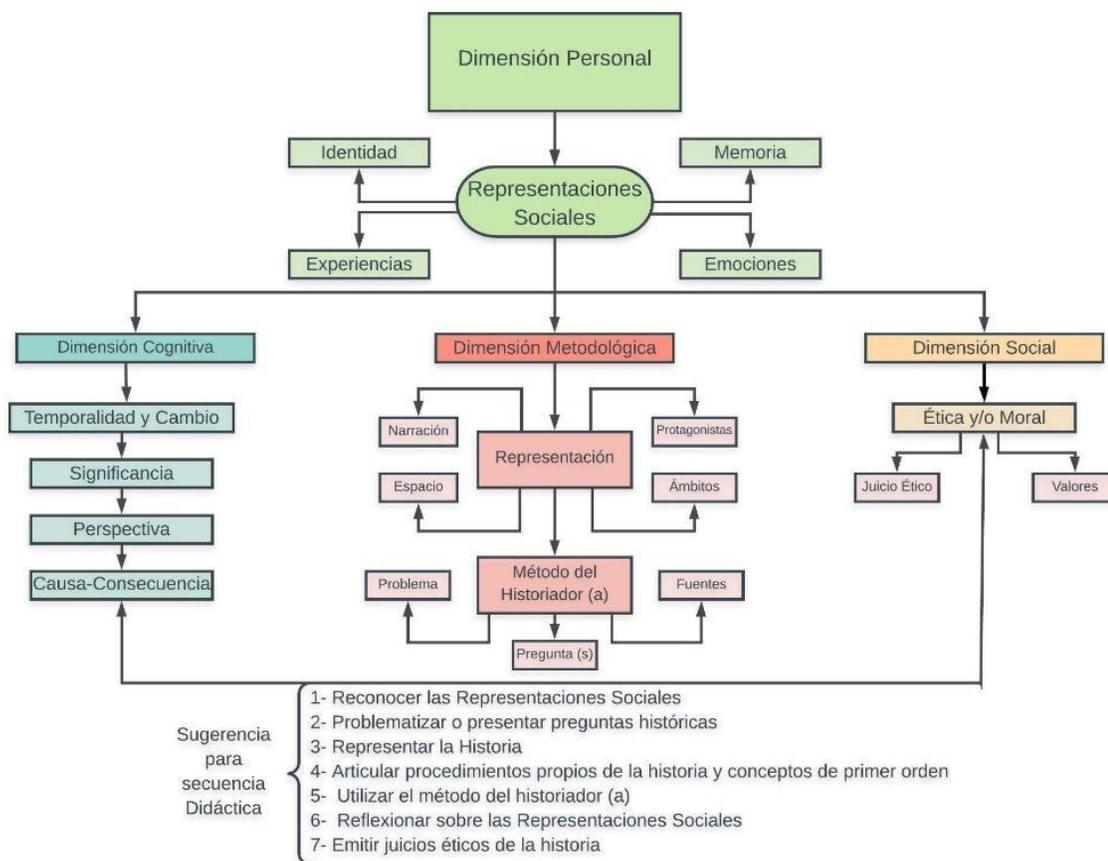
Es la didáctica de la historia y las ciencias sociales la disciplina responsable de la traducción pedagógica del pensamiento histórico, es decir, de hacerlo comprensible para los propósitos de la enseñanza. Esta traducción es posible gracias a los aportes de la ciencia de referencia, es decir, la historia. Porque es en la escritura historiográfica donde se encuentran las claves para comprender la naturaleza del pensamiento histórico (Wineburg, 2001).

El pensamiento histórico es un proceso cognitivo que se desarrolla a partir de la interacción de una secuencia de operaciones o componentes que son propios de la historia y cuyo propósito es la interpretación del pasado (Duquette, 2011). Estos componentes son denominados por Lee y Ashby (2000) conceptos de segundo orden. Seixas y Morton (2013) proponen la existencia de seis grandes conceptos de segundo orden: cambio y continuidad, causa y consecuencia, significancia, perspectiva, interpretación de fuentes y juicio ético.

El pensamiento histórico es un tipo de pensamiento que posee características particulares. Por ejemplo, es contextual porque se enmarca dentro de un tiempo, un espacio y una cultura. Es articulado porque sus componentes no funcionan de manera aislada. Es preferentemente (aunque no exclusivamente) hipotético deductivo puesto que involucra el planteamiento de preguntas, de supuestos, la indagación y la resignificación de los supuestos iniciales. Es crítico e interpretativo ya que permite la comprensión de la realidad social desde diferentes perspectivas. Es único porque emana de cada ser histórico y del contexto sociohistórico en el que este se desenvuelve. Es antinatural puesto que no se desarrolla por sí sólo, sino que requiere de un acompañamiento. Es jerarquizable porque sus componentes se pueden superponer según las necesidades interpretativas o en el caso de la enseñanza, según lo que se priorice en el currículum. Y es progresivo porque la apropiación y el desarrollo de cada uno de sus componentes se puede ir facilitando de manera par o dispar a través de la enseñanza y el aprendizaje de la historia (Chávez 2020; 2021).

La comprensión pedagógica del pensamiento histórico se expresa a través de modelos conceptuales. Existen diferentes modelos por ejemplo Chávez (2020; 2021), Duquette (2011), Hassani (2005), Martineu (1999), Santisteban (2010) o Santisteban *et al.*, (2010); Seixas y Morton (2013), van Drie y van Boxtel (2008). Estos modelos varían en los conceptos de segundo orden que incluyen y en los propósitos por los cuáles han sido creados. Son útiles para la enseñanza de la disciplina porque permiten identificar de forma independiente los conceptos de segundo orden que subyacen a la escritura y a la comprensión de la historia aunque cuando se reconstruyen e interpretan fenómenos sociales o históricos estos componentes actúan de manera articulada y se jerarquizan dependiendo de las necesidades interpretativas. En esta investigación se utilizará como categoría de análisis el modelo para la enseñanza del pensamiento histórico de Chávez (2020; 2021). Este modelo ha sido pensado articulando la teoría, fundamentalmente los aportes de Santisteban *et al.*, (2010) y Seixas y Morton (2013), y la información que emerge del trabajo de campo de la tesis doctoral de la autora de este artículo mediante narrativas y observaciones de clases. En la Figura 1 se expone el modelo.

*Figura 1.* Modelo para la enseñanza del pensamiento histórico



Fuente: Chávez, 2020, p.79.

En el modelo para la enseñanza del pensamiento histórico de Chávez (2020) se reconocen cuatro dimensiones que se interrelacionan cuando se desarrolla este tipo de razonamiento. Las dimensiones personal, cognitiva, metodológica y social. La dimensión personal es desde dónde se inicia el proceso y está articulada por las representaciones sociales y los elementos que en ellas intervienen, es decir, la memoria, la identidad, la experiencia y las emociones. La dimensión cognitiva que está conformada por los procedimientos propios de la historia, es decir, la temporalidad y el cambio, la significancia, la perspectiva y las causas y consecuencias. La dimensión metodológica en la que están presentes el método del historiador y la representación de la historia. La dimensión social, aquella en la que el aprendizaje de la historia tiene un sentido práctico y en la que intervienen los juicios y los valores éticos y/o morales. En Chávez (2020 y 2021),

además, se exponen los indicadores de cada dimensión. Indicadores que permiten interpretar los resultados de esta investigación.

### **Formación inicial docente y dificultades para desarrollar el pensamiento histórico**

La formación inicial es el espacio formativo en el que los y las futuras docentes han de adquirir los conocimientos y las competencias necesarias para desarrollar el pensamiento histórico. Sin embargo, las tensiones presentes en la FID son barreras para que se cumpla este objetivo. Entre estas tensiones se reconocen el desequilibrio entre la formación pedagógica y disciplinar, la desarticulación entre la teoría y la práctica, el predominio de la enseñanza transmisiva y la falta de preparación para el desarrollo del pensamiento histórico.

El desequilibrio entre la formación disciplinar y didáctica se traduce en currículos academicistas (Miralles, *et al.*, 2014) que otorgan mayor importancia al saber que al saber enseñar. Este tipo de currículos limita las posibilidades para que el profesorado pueda desarrollar el pensamiento histórico y vincular la teoría con la práctica. Entonces, al ser la formación preferentemente disciplinar, la mayor responsabilidad en el desarrollo del pensamiento histórico recae en los y las historiadoras y no en el profesorado de didáctica, de práctica o de otras asignaturas del ámbito pedagógico. Domínguez (2015), Martineau (1999) y Seixas (2008) señalan que los y las historiadoras no generan estrategias concretas que permitan al futuro docente desarrollar el pensamiento histórico, puesto que, muchas veces piensan que se adquiere por ósmosis. En Chile las investigaciones de Vásquez (2005), Váldez y Turra (2017) y Chávez y Pagès (2017 y en prensa) dan cuenta de este desequilibrio.

La desarticulación entre la teoría y la práctica, en la FID la teoría se vincula a la universidad y la práctica a la escuela. Espacios que muchas veces tienen poca conexión y aunque se requieren mutuamente están en constante tensión (Álvarez, 2012). Estas tensiones se pueden visualizar en que los propósitos de algunas universidades están puestos en formar historiadores(as) y no profesores(as) (Audiguer, 2001) y que los currículums son disciplinares en los primeros años y sólo en los últimos semestres se incorporan las prácticas educativas (Sanjurjo, 2014). Pese a que la investigación sugiere que una estrecha relación entre la teoría y la práctica proporciona más herramientas para la enseñanza

(García y Pagès, 1999; Pagès, 2004; Avery, 2010). Aquí, en las tensiones entre la teoría y la práctica es donde cobra relevancia la didáctica, puesto que, es la disciplina que posee las cualidades necesarias para conectar la teoría y la práctica (Pagès, 1998; Benejam, 2001). En el caso de Chile la desarticulación entre la teoría y la práctica se aborda en las investigaciones de Cisternas (2011), Váldez y Turra (2017), Valencia *et al.*, (2013) y Valencia (2014).

El predominio de la enseñanza transmisiva, es otro de los nodos en FID, esto se traduce en que es común que la historia se enseñe a través de la exposición del docente reduciendo la participación del estudiantado y sus posibilidades de desarrollar el pensamiento histórico (Martineau, 1999). Este tipo de enseñanza es predominante en FID y está descrita en las investigaciones de Álvarez (2012), Andrade y Finocchio (2007) o Borghi y Dondarini (2019). Esta enseñanza contribuye a que el profesorado en formación la replique en sus prácticas educativas (Audigier, 2001; Armas y Rodríguez, 2006; Pagès, 2011). En el caso chileno Oteiza *et al.*, (2015), Valencia (2014), Vásquez (2005), Vial (2006) o Villalón (2014) reafirman que la clase expositiva es predominante tanto en la FID como en su ejercicio profesional.

La falta de preparación para desarrollar el pensamiento histórico también es una tensión en FID y se relaciona con las tensiones descritas anteriormente. En relación con este punto, Levesque (2008) puso en evidencia que incluso los maestros y maestras, mejores calificados y con postgrados en historia, tienen dificultades para desarrollar el pensamiento histórico ya que centran su enseñanza en los conceptos de primer orden (Lee y Ashby, 2000), es decir en los hechos, las fechas y los datos. Belanger (2011), proporciona un ejemplo: implementa con sus estudiantes un programa específico para el desarrollo del pensamiento histórico, pero se da cuenta (al finalizar el semestre) de que mantienen sus dificultades para transformar sus prácticas educativas y encontrar el equilibrio entre los conceptos de primer orden y de segundo orden. En el caso chileno las investigaciones de Chávez *et al.*, (2019), Jara *et al.*, (2017), Valledor (2013) o Valdez y Turra (2017) ponen en evidencia estas dificultades.

## **Prácticas educativas**

La práctica es una etapa formativa imprescindible en la profesionalización de los y las docentes. Arancibia (2016) la define como toda actividad o experiencia en la que el profesorado en formación tiene contacto directo o indirecto con la comunidad escolar con la finalidad de profundizar y aplicar la teoría, ejercitar habilidades, observar o recolectar información.

En Chile, se puede observar una gran diversidad en la formación práctica por ejemplo: en algunos centros se han implementado prácticas tempranas desde el tercer año de carrera mientras que en otros las prácticas siguen siendo un apéndice final en la formación; la representatividad de las prácticas educativas en las mallas curriculares es poco significativa y sólo en algunos casos existen vínculos entre la formación práctica y didáctica (Arancibia, 2016; Chávez, 2017; Chávez, en prensa). A pesar de esta diversidad, las prácticas educativas son una etapa esencial del proceso formativo, Soto y Quiroga (2021) señalan que los programas exitosos de FID son aquellos que le otorgan una gran importancia a la formación práctica y vinculan la escuela y el rol del mentor con la universidad representada por el profesor tutor.

La práctica educativa en el centro escolar es un espacio real en el que se pueden integrar las asignaturas del currículum de formación docente, cuando el profesorado en formación enseña la disciplina o resuelve problemas cotidianos. Aquí es donde se le da sentido al conocimiento disciplinar y pedagógico (Benejam, 2001) y dónde se comprende “la diferencia que existe entre saber eso y saber cómo” (Eggen y Kauchak, 2009, p.22). Las buenas prácticas pedagógicas, según Preiss *et al* (2014) son aquellas en que el contenido de la clase se vincula con la experiencia cotidiana del estudiantado, se plantean estrategias diversas para entregar el contenido, se promueve que el estudiante resuelva problemas desde diferentes perspectivas, se utilizan diferentes medios didácticos y se integran elementos de diferentes disciplinas. Algunos ejemplos de investigaciones en las que se ha analizado la práctica pedagógica de docentes de formación inicial y la enseñanza de las ciencias sociales corresponden a:

Bravo (2002) que indaga la enseñanza de la historia en el profesorado catalán, concluye que el profesorado en formación tiene creencias tradicionales sobre la enseñanza de la historia y que su práctica pedagógica está centrada en los contenidos y en el docente.

Chávez y Pagès (2020) quienes exponen las dificultades del profesorado en formación en la comprensión de la temporalidad dado que hay predominio de relatos pasadistas y lineales, poca conexión con el presente y nula proyección al futuro.

Valencia *et al.*, (2013) quienes describen la formación práctica que se lleva a cabo en la Universidad de Santiago de Chile (USACH), tema que se profundiza en Valencia (2014 y 2016). En estas investigaciones se describe el sistema de prácticas en alternancia que consiste en que los y las estudiantes acuden a los centros para observar, identificar problemas vinculados a la disciplina e implementar propuestas innovadoras, paralelamente en la universidad adquieren saberes teóricos, planifican, diseñan secuencias didácticas, exponen la ejecución de sus innovaciones y reflexionan sobre ellas.

Villalón (2013) quién investiga el caso de una docente de primaria, analiza su práctica y enseñanza de la historia. Entre los hallazgos señala que la profesora recibe una formación tradicional en la universidad y la réplica en su ejercicio profesional y que expresa dificultades para superar esta manera de concebir la enseñanza a pesar de los perfeccionamientos continuos y de la voluntad de cambiar.

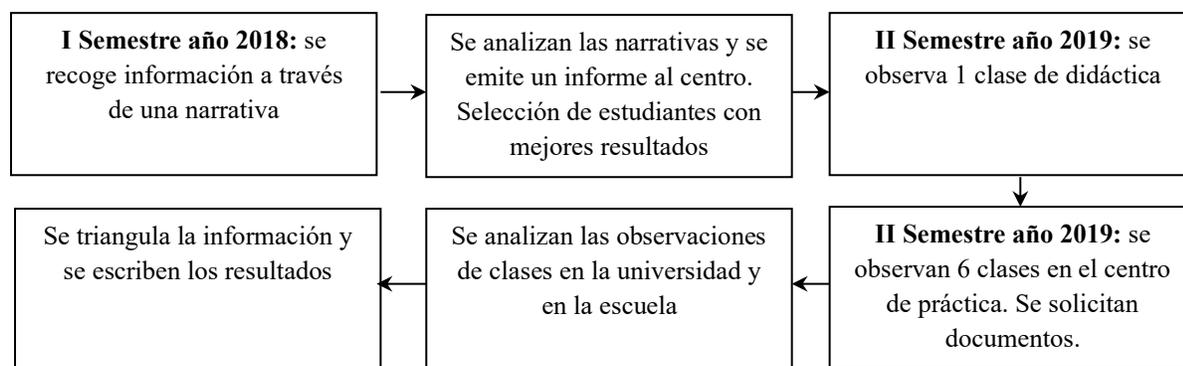
## MARCO METODOLÓGICO

La investigación es cualitativa porque se centra en la experiencia y las prácticas de aula de dos estudiantes en FID, se levanta información desde documentos, narrativas y observación, y se valora la particularidad del contexto más que la generalización de la información (Flick, 2015). En consecuencia, se posiciona desde el paradigma interpretativo (Arnal *et al.*, 1992).

El diseño corresponde a un estudio de caso, una estrategia para desarrollar una investigación sistemática y en profundidad (Sabariego *et al.*, 2009) y observar el fenómeno de estudio en su contexto natural (Simons, 2011). El caso y la muestra son dos estudiantes de FID pertenecientes a una universidad de la zona central del país. La selección de los casos se llevó a cabo mediante criterios pre-establecidos: paridad de género, estudiantes que hayan respondido las narrativas sobre la enseñanza de la historia y hayan obtenido resultados destacados (incorporando diferentes componentes del pensamiento histórico en niveles bueno o destacado), estudiantes pertenecientes a centros universitarios en los que se hayan observado clases de didáctica y clases en sus centros de práctica.

Andrés y Carla son los estudiantes que conforman la muestra de esta investigación y cuyos nombres son ficticios. Ambos pertenecen a la universidad Zona Centro 2. Andrés cursa el X semestre de la carrera y tiene 22 años. Carla cursa el X semestre de la carrera y tiene 21 años. Él y ella han aprobado exitosamente las dos asignaturas de didáctica de la historia que tienen en su proceso formativo y se encuentran en su práctica final y profesional (la quinta práctica). El levantamiento de información se realizó longitudinalmente mediante una narrativa, la observación de clases de didáctica en la universidad y clases de historia en el centro de práctica, también se utilizaron documentos (planificaciones y medios didácticos). En la Figura 1 se muestra en detalle el proceso del levantamiento de información.

Figura 1. Recogida de información



La narrativa es una de las formas de presentar y dar a conocer explicaciones históricas (Ricoeur, 2000). También es un procedimiento utilizado para recoger información (Reis y Climent, 2012). En la investigación de Sáiz y Gómez (2016) se vinculan narrativas y pensamiento histórico para indagar los niveles de alfabetización histórica del profesorado de formación inicial. En esta investigación, también, se utiliza la narrativa. La instrucción para responder fue: relate una clase de síntesis de un tema histórico que corresponda al currículum de enseñanza secundaria en Chile. Para contestar puede utilizar internet en caso de que lo requiera. Un total de 69 estudiantes de cinco centros universitarios contestaron la narrativa. De esta muestra total se seleccionó el caso de Andrés y Carla

considerando los criterios de inclusión. El estudiantado respondió la narrativa durante el VIII semestre 2018 iniciando la asignatura de didáctica de la historia.

La observación de clases en la universidad y en el centro de práctica. La observación consiste en contemplar el problema de investigación en su contexto real (Ruíz, 2012), en esta investigación se desarrolló la observación no participante (Bisquerra, 1989). Se observó una clase de 3 horas con 10 minutos en el centro universitario y seis clases en los centros de práctica lo que corresponde a un total de 9 horas cronológicas.

Los documentos son registros escritos (Massot *et al.*, 2009) proporcionados por el docente universitario y los docentes en formación. En la investigación se utilizaron programas, mallas curriculares y medios didácticos.

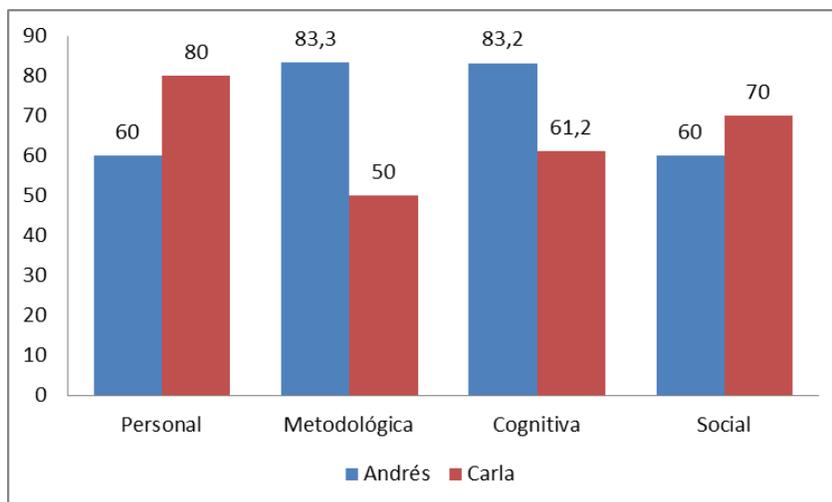
El análisis de la información se llevó a cabo a través de una codificación teórica de entrada y posteriormente la construcción de categorías (Bardin, 2002 y Ruíz, 2012). El modelo de pensamiento histórico de Chávez (2020; 2021) y los indicadores que de él se desprenden se utilizan como categoría principal para el análisis de la información. Estos indicadores no han sido incorporados en su totalidad en este artículo por la extensión del mismo, pero se encuentran disponibles en Chávez (2021), la presencia o ausencia de estos en la información recabada permite el cálculo de los porcentajes que se presentan en los resultados. El procesamiento de la información se desarrolló a través del software SPSS versión 25 y Atlas ti 8.0.

## RESULTADOS

### ¿Cómo piensan la enseñanza de la historia Andrés y Carla?

La narrativa fue la primera técnica que se utilizó. Andrés desarrolló su narrativa histórica explicando la Dictadura Militar en Chile y la instauración del modelo neoliberal. Carla consideró los antecedentes de la Dictadura Militar. En el Gráfico 2 se expone el promedio (en porcentaje) de las dimensiones del pensamiento histórico de cada estudiante.

Gráfico 2. Dimensiones del pensamiento histórico por estudiante



El Gráfico 2 permite afirmar que: i) tanto Andrés como Carla desarrollan el pensamiento histórico en todas sus dimensiones; ii) que en Andrés predomina la dimensión metodológica y cognitiva mientras que en Carla las dimensiones personal y social; iii) en Andrés la dimensión menos desarrollada es la social y en Carla la metodológica.

Se profundizará en la dimensión cognitiva, específicamente en el componente temporalidad y cambio, y en la dimensión social porque son en las que Andrés y Carla logran desempeños destacados. En la Tabla 1 se muestran los resultados de ambos profesores en formación sobre la dimensión cognitiva del pensamiento histórico.

Tabla 1. Resultados Dimensión Cognitiva del Pensamiento Histórico

Componente Dimensión Cognitiva	Indicadores de cada componente de la Dimensión Cognitiva	Andrés	Carla
Temporalidad y cambio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incluye en la explicación histórica las tres dimensiones de la temporalidad humana y establece relaciones pasado, presente y futuro</li> <li>- Vincula a través de la explicación histórica el tiempo histórico lineal y simultáneo</li> </ul>	69,6%	34,8%

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 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</li> <li>- Organiza el relato histórico utilizando diferentes operadores temporales como datación, cronología o simultaneidad.</li> </ul>		
Perspectiva histórica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incluye la perspectiva histórica de diferentes protagonistas</li> <li>- Vincula la perspectiva histórica con la utilización de fuentes</li> <li>- Desarrolla una perspectiva histórica contextualizada que permita comprender el actuar de personas en el pasado, sin caer en el presentismo</li> <li>- Vincula la perspectiva histórica con la empatía</li> </ul>	83,3%	50%
Significancia histórica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relaciona el hecho, proceso o elemento con la cantidad de personas afectadas</li> <li>- 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</li> <li>- 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</li> <li>- Vincula el hecho, proceso o elemento con el presente</li> </ul>	100%	80%
Causa y consecuencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incluye en su explicación histórica causas y consecuencias</li> <li>- Analiza los hechos o procesos históricos dando cuenta de la multicausalidad y la jerarquía causal</li> <li>- Establece relaciones entre las diferentes causas que explican un hecho o proceso histórico</li> </ul>	80%	80%

- Analiza los hechos o procesos históricos dando cuenta de las múltiples consecuencias y la jerarquía de consecuencias
  - Establece relaciones causa, consecuencia, cambio y/o continuidad
- 

En la dimensión cognitiva, la temporalidad y el cambio es el componente cuyos indicadores están más descendidos tanto en Andrés como en Carla. Andrés logra un 69,6% porque delimita el período histórico, no comete errores temporales, incorpora el pasado, el presente y el futuro a través de la reflexión del docente, incluye el cambio en un nivel avanzado y la continuidad en nivel intermedio, utiliza los operadores temporales de simultaneidad y contemporaneidad. En su explicación, Andrés incluye estos elementos señalando que:

Realizaré la revisión del desarrollo político, social, 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). Para finalizar intentaré generar proyecciones del sistema neoliberal. Además les presentaré una proyección donde se muestran aquellos derechos sociales los cuales eran subvencionados por el Estado antes del Golpe.

Carla, sólo alcanza un 34,8% en el desarrollo de la temporalidad. En su explicación no comete errores temporales, incluye solo el pasado y el presente a través del uso de testimonios, considera el cambio en un nivel avanzado e invisibiliza la continuidad. En su narrativa la docente señala:

Les hablaría del Golpe como un proceso que se venía gestando mucho antes de que Allende fuera presidente, y que desembocó en el bombardeo a la moneda el 11 de septiembre de 1973, con la posterior instauración de una junta militar de gobierno como cabeza de la nación. Situación que marca un antes y un después en múltiples aspectos, principalmente en los social, político, cultural y económico para después dar paso a preguntarles a los estudiantes si saben o han escuchado

acerca de qué o qué elementos motivaron el golpe de Estado (a través de la familia, los documentales, la televisión, su círculo cercano, etc.)

El extracto del relato de Andrés incluye más indicadores de la temporalidad y el cambio que el extracto del relato de Carla. Esto porque él logra desarrollar una explicación en la que convergen pasado, presente y futuro estableciendo relaciones temporales entre estas categorías. Además, considera una alternancia entre el tiempo lineal y el tiempo simultáneo. A diferencia de Carla que solo articula presente y pasado.

La dimensión social del pensamiento histórico es la menos desarrollada por el profesorado en formación. No obstante, Andrés y Carla la incluyen en sus relatos y en el caso de Carla es una de las dimensiones más desarrolladas. En la Tabla 2 se exponen los resultados de la dimensión social de ambos profesores en formación. Tabla 2

*Tabla 2.* Resultados Dimensión Social del Pensamiento Histórico

Indicadores Dimensión Social	Andrés	Carla
<b>IND1:</b> Incorpora y problematiza algún tema moral y/o ético, asociado al proceso y/o acontecimiento histórico que relata	50%	50%
<b>IND2:</b> Reconoce las diferencias éticas y morales del contexto histórico en que operan y la actualidad (contextualización)	0%	0%
<b>IND3:</b> 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	100%	100%
<b>IND4:</b> Vincula juicio ético y/o moral con el uso de fuentes y evidencias y/o perspectiva histórica	100%	100%

---

<b>IND5:</b> Genera instancias para que las y los estudiantes por sí mismos puedan emitir juicios morales	50%	100%
---	-----	------

---

Fuente: Chávez, 2020, p. 120.

La dimensión social del pensamiento histórico incluye dos elementos: los juicios morales y/o éticos y los valores democráticos. Carla incorpora esta dimensión y sus indicadores en su narrativa histórica, en su explicación señala:

Preguntarles a los estudiantes si saben o han escuchado acerca de qué o qué elementos motivaron el Golpe de Estado (a través de la familia, los documentales, la televisión, su círculo cercano, etc.) Con la intención de incentivar el debate en la sala, pero poniendo especial atención a que los alumnos realicen juicios morales sobre las acciones o acerca de ciertos personajes históricos (...) Lo que busco es explicar y que el estudiante comprenda qué originó en lo inmediato la dictadura como: la difusión de miedo a través de la represión. A la vez de analizar su justificación desde la derecha y desde el ala militar (...) Finalmente, tras unos 15 minutos de discusión, que ellos y ellas dieran a conocer sus visiones.

La docente en formación señala explícitamente su intención de que el estudiantado realice juicios morales y lo hace recurriendo a la memoria histórica, posteriormente genera instancias para que los y las estudiantes puedan emitir estos juicios éticos.

Andrés también incorpora en su narrativa la dimensión social para ello, él explica que va a "poner el énfasis en los cambios impuestos en el país, orquestado por los militares de manera violenta (...) siendo enfático en la violación de los DDHH, en este punto (...) utilizaría relatos de la gente que vivió estos acontecimientos". De esta explicación se puede inferir que genera instancias para que el estudiantado emita juicios morales, además agrega que "para cerrar (...) realizaría una actividad donde agruparé a los estudiantes de 4 o 5 para hacer, en conjunto, una lista con aquellos derechos sociales que ellos evidencian en su vida cotidiana que son de índole privado y aquellos que continúan siendo públicos"

Tanto Andrés como Carla, tienen un desarrollo destacado al incorporar la mayoría de los indicadores del pensamiento histórico en sus narraciones. Él lo hace poniendo más énfasis

en los ámbitos cognitivo y metodológico y ella en los ámbitos social y personal. Ambas narrativas: i) se centran en el rol protagónico del docente y la enseñanza a través de su explicación histórica, ii) incluyen al estudiantado a través de sus memorias familiar y colectiva y; iii) las oportunidades para que el estudiante desarrolle por sí mismo el pensamiento histórico se llevan a cabo mediante preguntas en el desarrollo de la clase, la reflexión en el cierre, observación de un medio audiovisual o lectura de fuentes históricas.

### **¿Cómo aprenden, Andrés y Carla, a enseñar historia en la asignatura de didáctica de la historia?**

En la universidad Zona Centro 2 se imparten cuatro asignaturas de didáctica durante el séptimo y el octavo semestre de formación. Dos de ellas corresponden a didáctica de la historia y las otras dos a didáctica de la geografía, cada una posee un total de 4 horas semanales. El programa de didáctica que se analizó corresponde a un documento emitido en 2012 y ha sido categorizado por Chávez (2020) como un programa que propende al desarrollo del pensamiento histórico. Es decir, se incluyen las dimensiones, componentes y algunos modelos específicos de pensamiento histórico. Las dimensiones que aparecen de forma más recurrente son la cognitiva, especialmente su componente temporalidad y cambio, y la dimensión metodológica.

En la universidad Zona Centro 2 se observó una clase de didáctica II de la historia, hasta la fecha de la observación (VIII semestre 2019) la asignatura nunca ha sido impartida por un especialista en el área. El docente encargado es Santiago, posee un magíster en educación y sólo imparte algunas asignaturas en la universidad, es decir, no es docente de planta. La clase que se observó tuvo una extensión de 190 minutos, contó con un total de 7 estudiantes, entre ellos y ellas estaban Andrés y Carla. El tema que se trató fueron las corrientes historiográficas.

La clase de Santiago tuvo el propósito de que el estudiantado identifique las características de diferentes corrientes historiográficas y las vincule con la enseñanza de la historia. Para ello solicitó al profesorado en formación completar una tabla comparativa en la que se señalan las corrientes: positivista, materialismo histórico, escuela de los annales, nueva historia e historia postmoderna. La tabla sólo la completaron considerando

sus conocimientos previos y representaciones sociales. Andrés y Carla forman parte del mismo grupo, se observa que intercambian ideas con sus otros dos compañeros y completan los ítems solicitados. Para el caso de la corriente positivista no tienen mayores dificultades para distinguir sus características. Sin embargo, no ocurre lo mismo con la escuela de los annales y la nueva historia, esto se genera dado que hay características compartidas entre estas corrientes historiográficas. No se observa que Andrés ni Carla, expongan sus dudas o reflexiones al grupo de curso ni al docente (al momento de revisar la actividad), ambos son agentes receptivos en el proceso de aprendizaje.

La actividad se lleva a cabo en 40 minutos. Transcurrido el tiempo, Santiago guío una reflexión grupal en la que intervienen, en pocas oportunidades, los y las estudiantes. En el cierre de la clase el docente señaló a modo de síntesis “no hay ningún enfoque que resuelva todo, que permita comprender la complejidad de la realidad histórica y social. Hay que mezclar, articular. Ustedes son los que deben construir la coherencia”. Posteriormente, preguntó a sus estudiantes “¿cuáles serían los objetos de estudios que ustedes no deberían excluir de su propuesta didáctica?” José, un profesor en formación responde “pienso que se deben considerar los aportes de las diferentes corrientes, incluso del positivismo, pero fundamentalmente los elementos que nos propone la Escuela de los Annales y la Nueva Historia. Hay que considerarlos dependiendo de lo que se quiera enseñar”. Santiago, finalizó la clase complementado la idea de José y señalando:

Creo que es necesario considerar las traducciones categoriales del conocimiento, significa tomar conceptos pequeños, meterlos en grandes conceptos y hacer un aprendizaje más global. Por ejemplo, es lo que hacen los modelos de Pensamiento Histórico para la comprensión social y el desarrollo de habilidades.

En la clase observada existe un predominio de lo historiográfico por sobre lo pedagógico aunque Santiago intenta hacer vínculos declarativamente.

**¿Cómo desarrollan el Pensamiento Histórico, Andrés y Carla, en sus Centros de práctica?**

Las observaciones en los centros de práctica se desarrollaron cuando Andrés y Carla cursaban el X semestre de carrera y durante su práctica final. Es la última práctica y la antecede la práctica inicial e intermedia. En este momento formativo ambos habían cursado y aprobado todas sus asignaturas de especialidad, pedagogía y didáctica de la historia y de la geografía. Es la primera vez que ambos se hacen responsables por completo de dos niveles educativos. Esto significa que diseñan, planifican, ejecutan las clases y llevan a cabo procesos de evaluación y calificación. El docente mentor o profesor(a) titular del centro de práctica acompaña y retroalimenta el proceso, pero es el profesor en formación el responsable directo de la enseñanza y el aprendizaje del alumnado en los niveles correspondientes. En la Tabla 3 se presentan las características de las clases observadas.

*Tabla 3. Clases de Andrés y Carla en Centros de Práctica*

Docente	Clase	Nivel	Contenido de las clases	Estudiantes	Metodología – Rol del docente y de los y las estudiantes
Andrés	1	7º	Culturas Americanas	Elaboran un video sobre las civilizaciones americanas: Mayas, Incas y Aztecas.	Metodología: trabajo grupal Rol del docente: pasa por los grupos haciendo preguntas y guiando el trabajo.
	2	7º	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 y presenta las exposiciones del estudiantado

	3	1°	Chile fines del siglo XIX y principios del XX: sociedad finisecular	Escuchan clase expositiva, toman apuntes y preguntan.	Metodología: participativa Rol del docente: Ejecuta clase expositiva	Expositiva
	4	1°	Chile fines del siglo XIX: transformaciones sociales, políticas y económicas	Escuchan clase expositiva, toman apuntes y preguntan.	Metodología: participativa Rol del docente: Ejecuta clase expositiva	Expositiva
<b>Carla</b>	1	2°	Chile segunda mitad del siglo XX	Escuchan clase expositiva, toman apuntes y preguntan. Elaboran pancarta de protesta.	Metodología: participativa y trabajo grupal Rol del docente: Ejecuta clase expositiva y posteriormente pasa por los grupos haciendo preguntas y guiando el trabajo.	Expositiva
	2	3°	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.	Expositiva

En las clases de Andrés y de Carla, en un 50% predomina la exposición de contenidos y los estudiantes toman apuntes, plantean preguntas y, en la clase 1 de Carla, elaboran una pancarta. El 50% restante corresponde a clases de trabajo guiado y autónomo en las que el estudiantado investiga un tema histórico, elabora un producto (un trabajo de investigación o un video) y el profesorado es un guía de los aprendizajes. En estas clases de indagación se observa que el estudiantado investiga temas históricos, tal es el caso de las civilizaciones americanas o la dictadura militar. La indagación la hacen a través de internet, Carla y Andrés sólo dan la instrucción de indagar un tema en particular, pero no enseñan procedimientos que les permitan a sus estudiantes comprobar la fiabilidad de la fuente, contextualizar o contrastar fuentes.

En sus clases Andrés y Carla incluyen diferentes dimensiones y componentes del Pensamiento Histórico, estos elementos se sistematizan en la Tabla 4.

*Tabla 4.* Componentes y Dimensiones del Pensamiento Histórico en las Clases de Andrés y Carla

Dimensión	Componentes	Andrés				Carla	
		C1	C2	C3	C4	C1	C2
Personal	Representaciones Sociales, considerando aspectos como: identidad, memoria, experiencia y emociones.		X	X		X	
	Método del historiador(a): problematización, preguntas y uso de fuentes y/o evidencias.	X	X	X		X	X
Cognitiva	Representación de la Historia: protagonistas, espacio y ámbitos.	X	X	X	X	X	
	Temporalidad y cambio	X	X	X	X	X	X
	Significancia Histórica						
	Perspectiva Histórica			X		X	
Social	Causas y Consecuencias	X	X	X		X	X
	Valores éticos y Juicio Moral					X	

De los datos que reporta la Tabla 4 se puede afirmar que: i) tanto para el caso de Andrés como de Carla las dimensiones más desarrolladas son la metodológica y la cognitiva, ii) en la dimensión cognitiva se incluyen preferentemente los componentes de temporalidad y cambio y causas y consecuencia, iii) la dimensión menos desarrollada es la social porque sólo está presente en la clase número 1 de Carla, iv) no se incluye la significancia histórica; v) la clase de Andrés en la que se incluyen más componentes del pensamiento histórico es la clase número 3 y para el caso de Carla la clase número 1.

En la clase 3, Andrés desarrolla el tema de Chile a finales del siglo XIX y la sociedad finisecular. El curso lo componen 33 estudiantes, en promedio tienen 15 años y el clima de aula es favorable, pero con reiteradas interrupciones. Para comenzar su clase el profesor en formación plantea preguntas que evocan conceptos de primer orden: “¿quiénes componen la sociedad chilena finisecular?, ¿qué significa finisecular?” El estudiantado no responde, por lo que, el profesor en formación procede a explicar qué es finisecular. Posteriormente plantea otra pregunta en que apela a las representaciones sociales “¿cómo es en la actualidad la sociedad chilena?”. El estudiantado responde mediante calificativos: “rara, acaparadora, corrupta, racista”. Andrés no recoge ni problematiza las respuestas de sus estudiantes, solo las registra en la pizarra, y plantea otra pregunta ¿qué grupos componen la sociedad?”. Camila, una estudiante, responde “clase baja, clase media baja, clase media, clase media media, clase media alta y clase alta”. El docente continúa haciendo preguntas “ustedes ¿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
- *Profesor*: ¿sólo ricos y pobres estaban a principios del siglo XX?
- *Mirta*: También podemos agregar trabajadores y jóvenes

Para continuar, Andrés va proyectando imágenes que representan a los grupos sociales en Chile a fines del siglo XIX y principios del XX. La primera imagen corresponde a la oligarquía chilena, esta se expone en la Figura 2.

*Figura 2.* Imagen proyectada por Andrés: la oligarquía chilena



A través de esta fuente y su explicación, Andrés incluye el uso de fuentes (F), la perspectiva histórica (PersHis), el pensamiento contextualizado (PC), la representación histórica (RH), el vínculo historia y espacio (HyE), y la temporalidad y cambio (TemyCam). Estos elementos exponen en la siguiente interacción:

- *Profesor*: ¿Qué ven en la imagen?
- *Exequiel*: vemos personas saliendo del congreso (PersHis)
- *Dánae*: Parece que la foto es en Valparaíso (HyE)
- *Profesor*: ¿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? (PersHis, HyE, PC, F, RH)
- *Natalia*: Son personas de la elite por cómo se visten y también por los ambientes en los que se desenvuelven.
- *Profesor*: 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? (PersHis, PC)
- *María*: 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 (PersHis)

- *Profesor:* Tenemos aquí un análisis profundo respecto a cómo el género determina los quehaceres de las personas y los espacios en que éstas se desarrollan ¿Creen que esto sigue siendo así hoy en día? (PersHis, PC, TemyCam)
- *Isidora:* No, hoy está cambiando
- *Saúl:* Hoy hay familias que tienen mucho dinero y siguen teniendo poder hoy en día
- *Alejandro:* sí, está cambiando. Por ejemplo Michel Bachelet (TemyCam)

La clase de Andrés continúa con la proyección de imágenes de los sectores medios y los sectores populares. La interacción entre el docente y sus estudiantes es similar, porque va haciendo preguntas, analizando la fuente y describiendo temas históricos.

La clase número 1 de Carla es en la que se incorporan más componentes del pensamiento histórico. En ella se aborda el tema de Chile en la segunda mitad del siglo XX. En la clase hay 35 estudiantes que tienen en promedio 16 años. El clima de aula es favorable. Carla inicia la clase recogiendo los conocimientos previos para ello pregunta: “¿Qué vimos la clase pasada?”. Una estudiante, Marisela responde: “las poblaciones callampas”. Posteriormente y sin preguntar más, la docente hace una introducción del tema de la clase abordando las causas y las consecuencias (CC), la perspectiva histórica (PersHis) y el juicio ético (JE):

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 (JE). 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 (PersHis). Estos van a ser 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 de sus demandas.

A continuación, Carla solicita a sus estudiantes que escuchen, lean y analicen una canción que trata el tema de la desigualdad social<sup>1</sup>.

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

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, aquí la docente incorpora nuevamente el juicio ético. Además, a través de su explicación incluye: la temporalidad, la perspectiva histórica y las causas y consecuencias. Esto lo hace cuando explica:

- *Profesora:* 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

---

<sup>1</sup> Se observa que los y las estudiantes se motivan mucho con la canción y con el contenido de la misma. La canción se titula "Mi verdad", de la cantautora chilena Anita Tijoux.

van a crear organizaciones para luchar en conjunto, porque las cosas se van a lograr si se trabaja por un bien común.

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 (Figura 3) y de la explicación de la misma ella incorpora el cambio y la continuidad.

*Figura 3.* Diapositiva clase de Carla.



Fuente: diapositiva elaborada por Carla (maestra en formación inicial).

Después de su explicación, 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 de la vivienda”. Para desarrollar la actividad, el estudiantado contó con 15 minutos aproximadamente. Las proclamas registradas son:

- Ni terroristas, ni delincuentes. Estudiantes conscientes.
- Si la educación nos enseña a leer, leeremos ¡sus mentiras!

- Sueña el rico con su riqueza, sueña el pobre con su miseria. Porque yo no puedo soñar otras cosas.
- La libertad es la única verdad.

Los y las estudiantes finalizan la confección de las pancartas, pero 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, se puede observar la descontextualización histórica y el presentismo cuando utilizan el concepto de terrorista y delincuente para brindar atributos a los movimientos sociales de Chile en la segunda mitad del siglo XX. Ambas denominaciones no caracterizan a los movimientos sociales del período y tampoco con conceptos que caracterizan a esta época histórica. Otro ejemplo es cuando esgrimen la proclama de libertad que es propia de los movimientos sociales contemporáneos, pero no de los de la segunda mitad del siglo XX.

## CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados permiten dar respuesta a las preguntas de investigación ¿cómo piensan y aprenden el pensamiento histórico estudiantes de formación inicial docente de una universidad chilena? y ¿cómo lo desarrollan en sus centros de práctica durante la formación inicial docente?

Se comenzará concluyendo sobre aquellos elementos en común que emergen de las tres etapas de recogida de información respecto a cómo piensan, qué aprenden y cómo enseñan el desarrollo del pensamiento histórico, Andrés y Carla, profesores en formación. Posteriormente, se vinculan los resultados obtenidos con las tensiones identificadas en MINEDUC (2005) y se finaliza señalando limitaciones y proyecciones de la investigación.

Los elementos comunes que se observan son: i) el predominio de las dimensiones metodológica y cognitiva, ii) el rol protagónico del docente en la explicación histórica, iii) las escasas y controvertidas oportunidades para que el estudiantado desarrolle por sí mismo el pensamiento histórico; y iv) el predominio de lo histórico por sobre lo pedagógico y lo didáctico.

El predominio de la dimensión metodológica y de la dimensión cognitiva del pensamiento histórico. En esta última destaca el desarrollo de la temporalidad y el cambio. En la dimensión cognitiva Andrés obtiene mejores o iguales resultados que Carla. En la temporalidad y el cambio alcanza un 69,7% de logro, esto se debe particularmente a que incorpora el pasado, el presente y el futuro y es capaz de vincular el tiempo lineal con el tiempo simultáneo. Por el contrario, Carla presenta dificultades recurrentes en el desarrollo de la temporalidad, similares a los identificados por Chávez *et al.*, (2019) o Valledor (2013), por ejemplo: se estructura el relato en un tiempo lineal, no se incorpora el futuro y se utilizan escasos operadores temporales. En la clase de didáctica de la historia en la universidad se observa que la temporalidad y la indagación en fuentes se enseñan mediante la comparación de corrientes historiográficas y no a través de ejemplos concretos o aplicación práctica. Posteriormente, cuando Andrés y Carla, enseñan la historia también lo hacen con un fuerte énfasis en estas dos dimensiones del pensamiento histórico. Sobre la utilización de fuentes, llama la atención que cuando es el docente en formación quién guía la interpretación de fuentes iconográficas o escritas se desarrollan procesos de contextualización y análisis, pero cuando el docente solicita que el estudiantado indague en las fuentes no existe un proceso de acompañamiento que les permita llevar a cabo una indagación e interpretación adecuada, ya que, esta se restringe a buscar y reproducir información de internet.

Otro elemento común, es el rol protagónico del docente en la explicación histórica. En las narrativas es el docente quien proporciona la explicación del hecho o proceso histórico, el rol del estudiante se reduce a reflexionar o hacer preguntas. En la clase en el centro universitario, también se observa un rol preponderante del docente, a pesar de que Santiago intenta que el estudiantado participe completando una tabla comparativa de las corrientes historiográficas. En las clases en el centro de práctica un 50% son expositivas y el otro 50% se basa en la indagación en fuentes.

También, son un elemento común las escasas y controvertidas oportunidades para que el estudiantado desarrolle el pensamiento histórico. En las narrativas estas oportunidades se basan en reflexionar sobre un tema considerando como insumo el testimonio o la misma clase del docente. En la universidad se observa la comparación, mediante una tabla, de corrientes historiográficas y en el centro de práctica el desarrollo de trabajos de investigación. Se considera que estas oportunidades son controvertidas porque en ellas

un denominador común es la utilización de fuentes, sin embargo, este procedimiento no se desarrolla adecuadamente.

El predominio de lo histórico por sobre lo pedagógico y lo didáctico, se observa en las tres etapas de levantamiento de información y se relaciona con los elementos descritos anteriormente el rol protagónico del docente y las escasas y controvertidas oportunidades para que el estudiantado desarrolle por sí mismo el pensamiento histórico.

Los cuatro elementos comunes que se observan entre lo que el estudiantado piensa, aprende y desarrolla se relacionan con dos de las tensiones que se identifican en MINEDUC (2005). La primera es que no se logra articular, del todo, la teoría y la práctica. Así queda de manifiesto con la observación de la clase de didáctica en la que hay un claro predominio de lo histórico por sobre lo pedagógico. También queda de manifiesto en el hecho de que el estudiantado, en sus prácticas de aula, mantiene o agudiza las debilidades que se exponen en los resultados de las narrativas. Esto sugiere que, a pesar de que, el programa de didáctica se basa en el desarrollo del pensamiento histórico, su injerencia en la transformación de las prácticas es escasa, lo que se condice con las investigaciones de Belanger (2011) o Villalón (2013).

La segunda tensión que se observa es que el estudiantado no logra desarrollar en la universidad las habilidades pedagógicas suficientes para llevar a cabo buenas prácticas educativas. En cuanto a esta tensión, los resultados permiten afirmar que el estudiantado desarrolla prácticas de aula en las que incorpora el desarrollo del pensamiento histórico y en las que la enseñanza de la historia no es sólo factual (Fuster, Sáiz y Souto, 2016), no se fortalecen los nacionalismos (Gazmuri y Toledo, 2009) y no hay un predominio de la historia política y de protagonistas de la élite (Toledo, Gazmuri y Magendzo, 2007). Por el contrario se tratan temas relacionados con la democracia y los derechos humanos (Santisteban y Pagès, 2018), hay una diversificación de los protagonistas y los temas históricos (Pagès, 2018) y se desarrolla la conciencia histórica (Pagès y Santisteban, 2018) aunque se omite el futuro.

En conclusión, a pesar de que la enseñanza de la historia que llevan a cabo Andrés y Carla no es tradicional tampoco es una enseñanza contemporánea, se considera que está en transición. En consecuencia, la tensión declarada en MINEDUC (2005) de que el profesorado en formación no logra desarrollar las habilidades pedagógicas suficientes

persiste parcialmente porque; se presentan escasas y controvertidas oportunidades para que el estudiante por sí mismo desarrolle el pensamiento histórico; escasas oportunidades para que resignifique sus representaciones sociales iniciales por ejemplo cuando Andrés pregunta en su clase “¿cómo es la sociedad chilena?”; escasas oportunidades para que se emitan juicios éticos a excepción de los ejemplos que mencionamos en el caso de Carla; o para que el estudiantado se sienta parte y protagonista de la historia (Pagès, 2012); y para que comprenda, interprete y cuestione la realidad en la que vive (Stearns, 2004; Pagès y Santisteban, 2018).

Los resultados de esta investigación, también nos permiten identificar elementos importantes para el desarrollo del pensamiento histórico y que son propios de las prácticas educativas. Estos elementos son el desarrollo de la pregunta y la problematización histórica y el vínculo permanente entre el pasado y el presente. Estos elementos se presentan en interacción durante las prácticas educativas, por ejemplo, cuándo Andrés problematiza el rol de la mujeres en Chile finisecular y luego desarrolla el cambio y la continuidad, o el caso de Carla cuando aborda los movimientos sociales que emergen en Chile a fines del siglo XX y los compara con la actualidad. Estos ejemplos coinciden con los que plantea Chávez (2020), es decir, que existen elementos detonantes del pensamiento histórico, entre ellos, la problematización y la pregunta histórica. No obstante, también se observa que un elemento que obstaculiza el desarrollo del pensamiento histórico es considerar las representaciones sociales del estudiantado, sin generar espacios en la clase de historia para su resignificación, tal es el caso de Andrés cuando pregunta “¿cómo es la sociedad en Chile” y el estudiantado le asigna calificativos como “acaparadora, corrupta, racista”.

Andrés y Carla piensan la historia y su enseñanza incluyendo diversos componentes del pensamiento histórico, pero con un fuerte énfasis en las dimensiones metodológica y cognitiva. Él y ella, aprenden a enseñar la historia de una manera tradicional y con un fuerte tinte historiográfico. Esto provoca que cuando implementan procesos de enseñanza y aprendizaje en sus centros de práctica lo hacen con algunas limitaciones para el desarrollo del pensamiento histórico considerando la propuesta de Chávez (2021), por ejemplo: no valoran las representaciones sociales del estudiantado, el tratamiento del tiempo histórico y de la temporalidad es tradicional, no se desarrollan procedimientos

para que el estudiantado de nivel secundario aprenda a interpretar fuentes, se obvian los juicios y valores éticos y/o morales.

Los resultados de esta investigación se limitan a la explicación en profundidad del proceso formativo de Andrés y de Carla, en consecuencia una proyección importante podría ser ampliar la muestra e incorporar profesores en formación de otros centros universitarios para comparar procesos formativos y el desarrollo del pensamiento histórico en el aula.

## NOTAS

Carolina Chávez Preisler es doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona. Profesora de didáctica de la historia del Instituto de Historia de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV). Chile.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁLVAREZ, C. (2012). La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 30(2) 383-402

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. <http://cdsa.academica.org/000-108/253>

ARANCIBIA, V. (2016). *Las prácticas en programas de formación inicial docente: evidencia y orientaciones para el aseguramiento de la calidad docente en Chile*. MINEDUC; FONIDE.

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 3° de ed. Primaria (pp.141-154). Gómez, A y Núñez, M. *Formar para investigar, investigar para formar en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Universidad de A. Coruña y Universidad de Santiago de Compostela.

ARNAL, J; RINCÓN, D y LATORRE, A. (1992) *La investigación educativa. Fundamentos y Metodologías*. 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. *Revista Tempo e Argumento*, 6(13), 110-139.

AUDIGIER, F. (2001) Investigaciones en Didáctica de la Historia, de la Geografía, de la Educación Cívica y la Formación de Docentes (pp. 113-137). En Arrondo y Bembo (comp). *La formación docente en el profesorado de Historia*. Ediciones Homosapiens.

ÁVALOS, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios pedagógicos*, XL, 11-28.

AVERY, P (2010). Investigación sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Educación del Profesorado. Universidad de Minesota (337-355). En Avila, R., Rivero, M y Domínguez, P. (2010). (Coords) *Metodología de investigación en didáctica de las ciencias sociales*. Institución Fernando el Católico: Zaragoza.

BARDIN, L. (2002). *Análisis del Contenido*. Ediciones Akal.

BELANGER, E. (2011). How Now? Historical Thinking, Reflective Teaching, and the Next Generation of History Teachers. *The Journal of American History*, 97 (4), 1079-1088. <https://www.jstor.org/stable/41508917?seq=1>

BENEJAM, P. (2001) Los contenidos de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado (pp. 61-70). En Arrondo y Bembo (comp). *La formación docente en el profesorado de Historia*. Ediciones Homosapiens.

BISQUERRA, R. (1989). *Métodos de Investigación Educativa. Guía Práctica*. Editorial ceac.

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, Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://ddd.uab.cat/record/37526>

BORCHI, B., y DONDARINI, R. (2019). Un Manifesto per la Didattica della Storia. *Didattica della storia. Journal of Research and Didactics of History*, 1(1) 1-20.

CISTERNAS, T. (2011). La investigación sobre formación docente en Chile. Territorios explorados e inexplorados. *Calidad de la Educación*, 35, 131-164.

CHÁVEZ, C. (2020). *Formación del Pensamiento Histórico en estudiantes de Formación Inicial Docente. Un estudio de caso en universidades chilenas*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. [https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2021/hdl\\_10803\\_671066/cacp1de1.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2021/hdl_10803_671066/cacp1de1.pdf)

CHÁVEZ, C. (EN PRENSA). Una Disciplina en Transición: Didáctica de la Historia y Formación Inicial Docente en Chile. *Revista estudios pedagógicos*.

CHÁVEZ, C. (2021). Un modelo para el desarrollo del Pensamiento Histórico. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 33, 51-71.

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 (pp.73-82). 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.

CHÁVEZ, C., BRAVO, L Y PAGÈS, J. (2019). *Habilidades de pensamiento histórico desarrolladas por estudiantes de formación inicial del profesorado de historia de Chile*. Congreso. *Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 774-786). Lisboa: AUPDCS/ Politécnico de Lisboa/ Escola Superior de Educação.

CHÁVEZ, C y PAGÈS, J. (2020). Habilidades de conciencia histórica temporal en estudiantes de Formación Inicial de Chile. *REIDICS*, 6, 24-42.

DOMÍNGUEZ, J (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Editorial Graó.

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.

EGGEN, P y KAUCHAK, D. (2009). Estrategias Docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento. Fondo de Cultura Económica. Tercera Edición.

FLICK, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.

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 (pp.258-269) 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.

GARCÍA, T y PAGÈS, J. (1999) La formación en didáctica de las ciencias sociales del profesorado de secundaria: Del CAP al CCP. *Contextos Educativos*, 2, 53-69.

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 (2), 155-172.

HASSANI, I. (2005). *Pensée historique et apprentissage de l'histoire*. Francia, Paris: L'Harmattan.

JARA, M., BRAVO, L. y LLUSÀ, J. (2017). La concepción del tiempo histórico en futuros docentes de Argentina, Chile y España. *Pasado Abierto*, 6, 136-155.

LEE, P y ASHBY, R (2000) Progressión in Historical Understanding among Students Ages 7-14. En Stearns, P, Seixas, P y Wineburg, S (eds.) *Knowing, Teaching Learning History*. University Press.

LÉVESQUE, S. (2008). *Thinking historically: Educating students for the twenty-first century*. University of Toronto Press.

MARTINEAU, R. (1999). *L'Histoire à l'école. Matière à penser...* Paris. L'Harmattan.

MASSOT, I., DORIO, I y SABARIEGO, M. (2009). Métodos de investigación cualitativa (pp. 329-366). En Bisquerra, R. (Coord). *Metodología de la investigación cualitativa*. Editorial La Muralla.

MINEDUC, (2005). *Informe comisión sobre formación inicial docente*.

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*, 32 (2), 497-519. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2014v32n2p497>

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*, 13, 38-51

PAGÉS, J. (1998). La didáctica de la historia y de las ciencias sociales y la formación del profesorado (pp.607-618). En González, N. *Una Historia abierta*. Publicaciones de la Universidad de Barcelona.

PAGÈS, J. (2011) 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. (2012) Enseñar la actualidad ¿Para qué? *Perspectiva Escolar. Monografías*, 1, 80-88.

PAGÈS, J. (2018). Aprender a enseñar la historia, las relaciones entre la historia y la historia escolar. *Trayectorias Universitarias*, 4, (7), 53-59.

PAGÈS, J y SANTISTEBAN, A. (2009) Cambios y continuidades, aprender la temporalidad histórica (pp.197-240). En Guimarães, S. (Org) *“Ensino fundamental, conteúdos, metodologías e práticas”* Editorial Alínea.

PAGÈS, J y SANTISTEBAN, A (2018) La enseñanza de la Historia. *Historia y Memoria*, 17, 11-16.

PREISS, D., CALCAGNI, E., ESPINOZA, A., GÓMEZ, D., GRAU, V., GÚZMAN, V., MÜLLER, M., RÁMIREZ, F y VOLANTE, P. (2014). Buenas Prácticas Pedagógicas Observadas en el Aula de Segundo Ciclo Básico en Chile. *Psykhe* (Santiago), 23(2), 1-12.

QUINTANA, M., CANALES, R., RETAMAL, A., HERRERA, C y PÉREZ, C. (2018). Contexto y desafíos en Formación de profesores, Universidad de Los Lagos, Chile. *Revista Opción, revista y ciencias sociales*, 34 (86), 450-480.

RAMÍREZ, J y PAGÈS, J (9 al 11 de abril 2019). Pensar históricamente en la universidad: ¿cómo aprende historia el futuro profesorado de estudios sociales en costa rica? (pp.787-796). Congreso. Joao, M y Dias, A. *Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica*. Simposio en Didáctica de las Ciencias Sociales. Lisboa.

REIS, P y CLIMENT, N. (Coord). (2009). Narrativas de profesores: reflexiones en torno al desarrollo personal y profesional. Ediciones Universidad Internacional de Andalucía.

RICOEUR, P. (2000). *La memoria, la historia, el olvido*. Traducción de Agustín Neira. Fondo de Cultura Económica.

RUFFINELLI, A. (2014). Dificultades de la iniciación docente: ¿iguales para todos? *Estudios Pedagógicos*, XL (1), 229-242

RUFFINELLI, A., CISTERNA, T y CÓRDOBA, C. (2017). *Iniciarse en la docencia. Relatos de once experiencias*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

RUÍZ, J. (2012). *Metodología de la Investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.

SABARIEGO, M., MASSOT, I y DORIO, I. (2009). Métodos de investigación cualitativa (pp.293-328). En Bisquerra, R. (Coord). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla.

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), 175-190.

- SANJURJO, L. (2014). Dilemas, problemas y tensiones en la formación didáctica de los docentes (pp.17-25). 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. NOVEDUC.
- SANTISTEBAN, A (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Memoria Académica*, 14, 34-56.
- SANTISTEBAN, A., GONZÁLEZ, N y PAGÈS, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico (pp.115-128). En Ávila, R., Rivero, P y Domínguez, P. (Coords). *Metodología de investigación en didáctica de las ciencias sociales*. AUPDCS.
- 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 (pp.63-86). En Jara, M y Funes, G (Comp) (2016). *Didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado, perspectivas y enfoques actuales*.
- SEIXAS, P. (2008). *Scaling Up" the Benchmarks of Historical Thinking A Report on the Vancouver*. Meetings February 14-15. University of British Columbia. Seixas, P y Morton, T. (2013). *The big six: Historical thinking concepts*. Nelson Education.
- SIMONS, H. (2011). *El Estudio de Caso: teoría y práctica*. Editorial Morata.
- SOTO, P y QUIROGA, M. (2021). University tutors and school mentors: Evaluators in the practical training of future teachers. *Teaching and Teacher Education*, 107, 2-10.
- STEARNS, P. (2004) *Thinking History*. Estados Unidos. American Historical Association.
- 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*, 52, 119- 133.
- VALDÉS, M y TURRA, O. (2017) Racionalidades curriculares en la formación del profesorado en Chile. *Diálogo Andino*, 53, 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, Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/284965/lvvc1de1.pdf?sequence=1>

VALENCIA, L. (2016). Aprender a ser profesor y profesora de historia y ciencias sociales. Los propósitos de la enseñanza de la historia en la Formación Inicial. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 15, 75-87.

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*, II, 347-354.

VALLADOR, L. (2013). La Comprensión del Tiempo Histórico en Estudiantes Chilenos. En *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (12), 3-12.  
<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*, 20(2), 87-110.  
<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10648-007-9056-1.pdf>

VÁSQUEZ, N. (2005). La formación inicial y permanente de los profesores de historia en Chile. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 4, 65-79.

VIAL, S. (2006). La enseñanza de la historia en Chile. Qué y cómo se enseña el proceso independentista. *Íber*, 48, s/p.

VILLALÓN, G. (2013). Una propuesta para el análisis de la práctica de aula del profesorado de historia (pp.743-750). 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.

WINEBURG, S (2001) *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Filadelfia: Temple University Press.

WINEBURG, S. (2018). *Why learn history (When it's Already on your pone)*. United States of America: The university Chicago Press.

ZÚÑIGA, C. (2015). ¿Cómo se ha enseñado historia en Chile? Análisis de programas de estudio para enseñanza secundaria. Pensamiento Educativo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52(1), 119-135.