



MONOGRÁFICO

Didáctica de las Ciencias  
Sociales y libros de texto

## CURRÍCULUM, REQUERIMIENTOS INSTITUCIONALES Y LIBROS DE TEXTO EN EDUCACIÓN BÁSICA EN CHILE

Recepción: 16/01/2018 | Revisión: 20/02/2018 | Aceptación: 23/03/2018

**Isidora SÁEZ-ROSENKRAZ**

Universitat de Barcelona  
isidora.saez@ub.edu

**Monika POPOW**

Adam Mickiewicz University  
monika.popow@amu.edu.pl

**Resumen:** Frecuentemente, se ha señalado que los libros de texto son la materialización del currículum en el aula, mas las investigaciones en libros de texto de historia en América Latina se han centrado fundamentalmente en la construcción de discursos, quedando sus aspectos curriculares y pedagógicos relegados a escasas investigaciones. Esta investigación pone su atención en el análisis de las actividades de los libros de texto en relación al currículum y las directrices institucionales para la elaboración de los mismos, centrándose fundamentalmente en la educación básica. Para ello, se ha empleado la metodología mixta para analizar las actividades y vincular los resultados con el currículum y los lineamientos institucionales. Así, se ha podido constatar que existe una relación entre estas materialidades, no solo en términos de aprendizajes declarados, sino también acerca de sus contradicciones pedagógicas internas

**Palabras clave:** actividades; textos escolares; currículum; Chile; educación básica.

### *CURRICULUM, INSTITUTIONAL GUIDELINES AND TEXTBOOKS IN PRIMARY EDUCATION IN CHILE*

**Abstract:** Traditionally, it has been stated that textbooks are the curriculum's materialization in a classroom. Research on history textbooks in Latin America have focused mainly on construction of discourses, thus neglecting curricular and pedagogical dimension. This research is aimed at analysing textbook tasks in relation to the curriculum and institutional guidelines of its development in primary education. A mixed methodology has been employed to analyze tasks and their relation to curriculum and institutional requirements. As a main conclusion, it may be stated that the relation between these three materialities is not exclusively related to the accomplishment of learning objective. The internal contradictions of institutional documents are also reflected in textbook tasks.

**Keywords:**

tasks; textbooks; curriculum; Chile; primary education.

### *CURRÍCULUM, REQUERIMENTS INSTITUCIONALS I LLIBRES DE TEXT EN EDUCACIÓ BÀSICA A XILE*

**Resum:** Sovint s'ha dit que els llibres de text són la materialització del currículum a l'aula, però les investigacions sobre els llibres de text d'història a l'Amèrica Llatina s'han centrat fonamentalment en la construcció de discursos, quedant-ne els aspectes curriculars i pedagògics relegats a poques recerques. Aquesta investigació fa atenció a l'anàlisi de les activitats dels llibres de text en relació al currículum i les directrius institucionals per a l'elaboració d'aquests, centrant-se fonamentalment en l'educació bàsica. Amb aquest fi, s'ha utilitzat una metodologia mixta per analitzar les activitats i vincular els resultats amb el currículum i les directrius institucionals. D'aquesta manera, s'ha pogut constatar que hi ha una relació entre aquestes materialitats, no només en termes d'aprenentatges declarats, sinó també sobre les seves contradiccions pedagògiques internes.

**Paraules clau:**

activitats; textos escolars; currículum; Xile; educació bàsica.

## Introducción

Es casi un consenso que el libro de texto forma parte fundamental del proceso educativo. Históricamente ha sido así. Como señala Borre Johnsen (1996), el manual escolar es uno de los materiales escolares de mayor data, asociado a la educación masiva (Torres y Moreno, 2008) lo cual explica su arraigo en la cultura escolar. En Chile su presencia en las aulas forma parte de las políticas públicas sobre educación, la cual envía los libros de texto a todos los centros educativos que reciben subvención estatal (más del 90% del total). Sin embargo, estudios recientes indican que los docentes lo utilizan como un apoyo fundamental en sus clases (OECD, 2014; Vásquez Leyton, 2014), más que como guía para las diversas sesiones.

En la enseñanza de la Historia se relaciona con la historia de las culturas y su memoria (Oteíza y Pinto, 2011); con las habilidades sociales y de formación ciudadana (Minte, Orellana, y Tello, 2013; Prats, 2010) y; con la construcción de su identidad (Atienza Cerezo y Van Dijk, 2010; Barton, 2010; López Facal, 2009). Los estudios sobre textos escolares en Chile han constatado la presencia estereotipada y conservadora de la nación y los sujetos que la forman (Beniscelli, 2013; Berchenko, 2006; Garrido González, 2009; León-Donoso y Alvarado-Barría, 2011; Lira, 2009; Olivares Felice, 2006), así como la predominancia de formas de enseñar Historia que se acercan más a las metodologías tradicionales que a las que propone la didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales (Gazmuri Stein, 2009) alejada de los avances historiográficos recientes (Minte, 2014; Villalón y Pagès, 2013; Villalón y Zamorano, 2009) y que problematiza escasamente los procesos sociales (Aceituno Silva, 2012).

Si bien los estudios anteriormente citados se focalizan en los textos escolares en sí, escasos son los que relacionan sus contenidos o discursos con el currículum en general y, aún más minoritarios, los que analizan los libros de texto en relación a los lineamientos institucionales para su construcción. Así, el objetivo de este texto es analizar la concreción del currículum y los requerimientos institucionales en las actividades de libros de texto en la asignatura de Historia en educación básica en Chile con especial interés en los aprendizajes promovidos.

### 1. La enseñanza de la historia y los libros de texto en Chile

En Chile, la Historia como asignatura apareció tempranamente a mediados del siglo XIX con el principal objetivo de moralizar a los ciudadanos y posteriormente formar la memoria de la nación (Serrano, 2014). La propuesta didáctica imperante se basó en la memorización de acontecimientos políticos (Zúñiga González, 2015). Según demuestran algunas investigaciones, (Gazmuri Stein, 2009; Lira, 2013) esta tendencia se ha mantenido vigente hasta la primera década del siglo XXI con un breve periodo de interrupción en los años '60 y '70 (Lira, 2009).

La conformación de la Historia como materia escolar a lo largo del siglo XX estuvo apoyada por la publicación de una serie de manuales de Historia de Chile escritos por académicos de la Universidad de Chile que eran subsidiados por el Estado y entregados gratuitamente a los centros educativos más pobres (Sagredo y Serrano, 1994). A partir de allí, los textos escolares reflejaron los avances en la historiografía de la época, aunque manteniendo la narración informativa como principal estrategia didáctica (Sagredo y Serrano, 1994). Desde el Golpe de Estado en 1973, la visión de

la Historia en la escuela agudizó el enfoque conservador, el cual se ha mantenido hasta la primera década del siglo XXI como se ha demostrado en algunas investigaciones (Toledo Jofré y Gazmuri Stein, 2009), a pesar de que en los años sesenta y setenta nuevas propuestas para la didáctica de la Historia habían planteado una propuesta diferente. Allí se planteó apostar por la aplicación del método histórico en el aula para desarrollar aprendizajes propios de la Historia, tales como el trabajo del tiempo y la búsqueda de explicaciones a los fenómenos sociales (Prats, 1989, 2001) difiriendo del aprendizaje secuencial y narrativo de los acontecimientos históricos.

Esta forma de enfocar la enseñanza de la Historia se ha consolidado sus principios al menos a nivel académico. Múltiples investigaciones y textos teóricos se han publicado al respecto<sup>1</sup>, pero los estudios en libros de texto en Chile demuestran que estos avances aún no han llegado a las aulas con la misma intensidad que la teoría sugiere (Gazmuri Stein, 2009; Villalón y Zamorano, 2009). Asimismo, las propuestas didácticas actuales bogan por una enseñanza de la Historia que contribuya también al desarrollo de competencias ciudadanas más allá de aprendizajes del orden de lo cívico (Prats y Santacana, 2011b). Esto significa que, mediante el trabajo activo con la Historia, es posible entregar herramientas para la participación activa de los estudiantes en su entorno presente y futuro (Print, 2003).

## 2. La política de libros de texto en Chile

En Chile existen dos modalidades de textos escolares: los asociados al mercado privado y los que encarga el Estado a editoriales privadas a través una política de compra pública (Ortúzar M., 2014). Estos últimos son distribuidos a todos los centros educativos que reciben subvención estatal y, que corresponden a más del 90%. Esta política, que data desde hace más de 60 años, se fundamenta en que, gracias a estos materiales se facilita el aprendizaje (Ministerio de Educación, s. f.).

En la actualidad se desarrolla mediante un proceso de compra pública conducente a la selección de los textos que serán utilizados el año siguiente entre las propuestas editoriales. En cada proceso de compra, el Ministerio de Educación de Chile (en adelante MINEDUC) difunde las bases y requisitos que deben tener los textos escolares para que las editoriales elaboren propuestas y, entre las ofertas, se seleccionen los libros que se utilizarán el año entrante en las diversas asignaturas. Estas bases son construidas a partir de la normativa vigente y el principal requerimiento es la alineación con el currículum. Posteriormente, las editoriales interesadas presentan prototipos que son evaluados desde perspectivas técnico-pedagógicas y económicas.

Hoy este proceso de selección, conducido por el MINEDUC, se desarrolla en tres partes. La primera, una evaluación técnica realizada por el Ministerio para seleccionar los textos que serán objeto de la valoración pedagógica. Esta es realizada por una institución externa que siguen los lineamientos promovidos por el MINEDUC. En seguida, a través de una evaluación económica, se toma la decisión final, que contempla los resultados de las fases técnico-pedagógica y económica (Ortúzar, 2014).

<sup>1</sup> Ver por ejemplo los textos de Perikleous y Shemilt, 2011; Prats, 2011; Seixas y Morton, 2013; VanSledright, 2015.

### 3. Metodología

Para analizar la concreción del currículum y los requerimientos institucionales en las actividades de libros de texto en la asignatura de Historia en educación básica en Chile con especial interés en los aprendizajes promovidos se empleó la metodología mixta. Así, se triangularon los resultados del análisis de los aprendizajes propuestos en las actividades, el currículum y las directrices institucionales para la elaboración de los libros de texto. En lo que respecta al currículum, hemos centrado nuestra atención en los objetivos de aprendizaje de Historia; para el estudio de las directrices institucionales nos hemos centrado en las características de las actividades de los libros de texto y, finalmente en el caso de los propios materiales, nos hemos concentrado en las actividades de Historia y Formación Ciudadana. De forma específica hemos observado el caso de los dos últimos niveles de la educación básica (5° y 6° básico), específicamente del año 2015<sup>2</sup>. Esta decisión se basa en que, fueron los primeros libros en incluir la reforma curricular en educación básica; los contenidos de estos cursos responden a lo que se conoce como Historia Nacional (desde el descubrimiento de América hasta la actualidad) y, por tanto, se mantiene una línea temática que favorece profundizar en ellas como un corpus. Finalmente, si bien no explícitamente, el currículum estructura los contenidos y habilidades en parejas de años, los últimos dos cursos corresponden a un compendio de aprendizajes relacionados entre sí.

El interés principal lo hemos puesto en los aprendizajes, ya que constituyen el objetivo educativo establecido en el currículum y el motivo para el cual son distribuidos los libros de texto (Ministerio de Educación, s. f.).

Adherimos a la propuesta de Anderson y Krathwohl (2001) para la acercarnos a la estructuración de las actividades en términos pedagógicos y, a los principios sostenidos por la didáctica de la Historia en el caso de los aspectos específicos concernientes a la asignatura (Prats y Santacana, 2011; Seixas y Morton, 2013).

Para el análisis de las actividades hemos empleado el análisis cuantitativo (descriptivo e inferencial) realizado a partir de una matriz de vaciado de datos en la que contemplamos los siguientes elementos<sup>3</sup>:

- a. Los aspectos pedagógicos, tomando como eje la propuesta de Anderson y Krathwohl (2001).
- b. La presencia de objetivos de aprendizaje del currículum en las actividades.
- c. La promoción de procedimientos propios de la simulación de la investigación histórica en aula (Prats y Santacana, 2011a).
- d. Los aprendizajes propios de la historia promovidos en las actividades tales como los asociados al tiempo, la empatía y la capacidad de emitir juicios valóricos fundamentados en evidencias (Seixas y Morton, 2013).
- e. Los tipos de aprendizajes en Formación Ciudadana que van más allá de sus aspectos cívicos (Cox, Bascopé, Castillo, Miranda, y Bonhomme, 2014).

2 A causa de que el currículum chileno se encuentra en proceso de reestructuración desde el año 2012, al momento de la elaboración de este escrito, no se conocen estudios que lo consideren, por tanto, es necesario en primer lugar abordarlo, para a continuación centrarse en las actividades de los textos.

3 Para verificar la viabilidad del instrumento, se empleó el juicio de expertos, quienes se cercioraron que este midiese efectivamente lo esperado. El instrumento fue pilotado en la primera unidad de quinto básico, realizando algunos cambios de cara a su versión definitiva. En el caso de la fiabilidad, dado que los datos son principalmente cualitativos (ordinales) se empleó la concordancia entre observadores y el alfa de Krippendorff. El primero, arrojó una concordancia entre observadores del 88,61% y el alfa de Krippendorff, un índice de 0,652. Un detalle del instrumento se puede consultar en Sáez Rosenkraz, I. (2016). Análisis de las actividades en libros de texto de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de educación básica en Chile (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona.

Trabajamos con un total de 1015 actividades de los libros de la editorial Zig-Zag editados el año 2013, y usados en 2014. El total de las actividades analizadas se distribuyeron por curso de la siguiente manera: 526 en quinto básico y 489 en sexto.

Por su parte, el análisis del currículum y los lineamientos institucionales se realizó em-pleando el análisis de contenido (Piñuel Raigada, 2002) que permitió indagar en los aprendizajes propuesto en el currículum y los lineamientos institucionales de acuerdo con los principios peda-gógicos señalados por Anderson y Krathwohl (2001) y para el caso de la Historia por Prats (2011). Finalmente, se realizó la triangulación de los datos que permitió verificar la concordancia entre estas tres fuentes.

#### 4. Lineamientos institucionales para los libros de texto

Los requerimientos generales para todos los libros de texto, plantean en el proceso de compra cuestiones concretas referidas a diversos ámbitos: relación con el currículum, cuestiones de for-mato y calidad del contenido, recursos y actividades. Desde el año 2013, para los libros utilizados desde el 2014 en adelante, se ha ido complejizando y precisando con mayor detalle las caracte-rísticas didácticas y pedagógicas (Sáez Rosenkranz, 2016). En estos procesos de compra se hace explícita mención al desarrollo de habilidades como las capacidades de análisis, al pensamiento crítico, además de múltiples instancias de ejercitación<sup>4</sup>. En el caso de Historia y Ciencias Sociales además se incluye mención explícita al desarrollo del pensamiento histórico, geográfico y a la formación en ciudadanía.

Estos parámetros están vinculados con las bases curriculares construidas al alero de la Ley General de Educación (en adelante LGE), allí se solicita que en el abordaje de la Historia se incluya una visión crítica, multidimensional y multicausal de los fenómenos sociales. Se declara la aspiración a generar una mirada analítica basada en el contraste de fuentes diversas y producidas desde diferentes lugares de enunciación (Ministerio de Educación, 2013). Con ello se intuye la pre-tensión a la enseñanza de una historia con un carácter más explicativo que episódico y vinculada con el tiempo presente.

Esta propuesta es coherente con lo que se sostiene desde la didáctica de la Historia, en la que se plantea que su enseñanza debe realizarse sobre la base de las fuentes, replicando de alguna manera el trabajo del historiador (Prats, 2011). Esta perspectiva aspira a la superación de los enfoques memorísticos y conductistas, donde los contenidos disciplinares comparten el protagonismo con los procedimientos.

#### 5. Propuesta curricular para el aprendizaje de la Historia en educación básica

De acuerdo con el currículum, la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en educa-ción básica en Chile busca desarrollar en los estudiantes la comprensión del entorno social y el

<sup>4</sup> El detalle de los requerimientos se puede revisar en los correspondientes procesos de compra para los libros de texto desde el año 2014 (Ministerio de Educación, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017).

papel que juegan en ella desde una perspectiva individual y colectiva. Para ello, el currículum se organiza en torno a objetivos de aprendizaje (en adelante OA) que conforman los aprendizajes terminales del curso escolar (Ministerio de Educación, 2012).

Estos OA están clasificados en dos grandes ámbitos comunes a todos los niveles. Por un lado, están las llamadas habilidades, que incluyen las del pensamiento espacial y temporal; análisis y trabajo con fuentes; pensamiento crítico y, finalmente, comunicación. Tras el análisis de los OA, se puede establecer que:

- Los aprendizajes relacionados con el tiempo, si bien forman parte de un ámbito de habilidades específico, en los ejes disciplinares aparecen muy escasamente o no están presentes en la mayoría de los cursos.
- Los aprendizajes de «Análisis y trabajo con fuentes» propenden la extracción de información y en los últimos dos cursos se agrega además su registro y relación con el contexto en el cual se producen, que no llegan realmente a desarrollar la capacidad analítica.
- El «pensamiento crítico» se basa en la formulación de opiniones en todos los cursos. En quinto y sexto básico se incorpora además su trabajo en torno a identificar causas y procesos históricos, a la vez que al reconocimiento de su dimensión multicausal. En este sentido este eje es más cercano a las habilidades de análisis y trabajo con fuentes, ya que constituyen las evidencias, en base a las cuales, se fomenta el pensamiento crítico que el currículum propone.
- Los OA de «comunicación», en lugar de contemplar aspectos vinculados con el acto comunicativo, plantean cuestiones valóricas propias de la interacción humana en sociedad democrática, como por ejemplo el respeto. Al mismo tiempo, indican cuestiones cognitivas sobre la fundamentación de los argumentos que tienen relación con la argumentación de las opiniones. De esta manera la capacidad de comunicación efectiva no corresponde al núcleo de este grupo de OA.

Por su parte, los ejes disciplinares son tres, la Historia, la Geografía y la Formación Ciudadana. De su análisis, se puede señalar que en Historia los contenidos se pueden agrupar de la siguiente manera: identidad personal y nacional (1° y 2° básico), centrada en elementos constitutivos de lo patrio, como símbolos, costumbres y actividades típicas; conceptos temporales (1° básico), principalmente la medición del tiempo y finalmente la descripción de procesos históricos (2° a 6° básico).

Así, aunque en las declaraciones curriculares para la enseñanza de la Historia está la comprensión de su sociedad y en relación al tiempo, «comprender que la experiencia de vivir en sociedad está contextualizada en el tiempo» (Ministerio de Educación, 2012:178), su abordaje como contenido dentro de la gran mayoría de los cursos está desatendida. Los OA se focalizan en las características de cada una de las etapas de la Historia de Chile, refiriendo tangencialmente al trabajo de localización temporal y conceptos propios del tiempo histórico. La estructuración de los contenidos de historia desde esta perspectiva, apoyan la idea de la enseñanza de una historia más bien episódica y escasamente vinculada al análisis de las sociedades. Se observa así una continuidad con las conclusiones a las que han llegado los estudios sobre la enseñanza de la historia en Chile (Henríquez Vásquez, 2014), pero también el intento por superar los enfoques tradicionales.

El eje de Formación Ciudadana por su parte, se divide en dos ámbitos. Lo que refiere a los contenidos actitudinales como el respeto y el autocuidado, y conceptuales sobre valores y educación cívica, en desmedro de su puesta en práctica mediante la educación para la ciudadanía.

Aparecen por tanto diferenciados los ámbitos de educación cívica y educación ciudadana en el sentido propuesto por Kerr (1999).

En términos curriculares, la formación de los estudiantes en lo que respecta a la Historia y la Formación Ciudadana, está orientada de forma más significativa a la instrucción, la recepción pasiva de los acontecimientos y de forma secundaria a la interpretación, relectura o re-significación de los procesos históricos. Se tiende así a propender una aceptación pasiva de la historia como algo dado sin el desarrollo de herramientas que promuevan capacidad de interpelar esos conocimientos, darle diversas miradas o que le permitan al estudiante utilizar esos recursos para analizar su presente.

## 6. Objetivos de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y actividades de los textos escolares

Si bien evidenciamos en el currículum algunas contradicciones entre lo declarado y lo propuesto en los OA sobre el objetivo de lograr en los estudiantes la comprensión de su sociedad y la generación de un sentido de identidad, los resultados del análisis de las actividades sugieren que esta tiende a disiparse. Aquí destaca la presencia importante en ellas del trabajo sobre la relación con el presente y el trabajo de conceptos y métodos propios de la Historia.

En concreto, como se puede observar en la Tabla 1, en las tareas se plantean con frecuencia instrucciones relacionadas con la realidad del estudiante, a través de temas de actualidad; el trabajo con lo «local» y la relación con el presente. Así, como mínimo en un 10% las actividades, los estudiantes vinculan lo trabajado en términos históricos con su entorno, tal como se sostiene en la meta para la asignatura.

| Aspecto                  | Quinto básico | Sexto básico |
|--------------------------|---------------|--------------|
| Temas de actualidad      | 10%           | 5%           |
| Temas de historia local  | 4%            | 4%           |
| Relación con el presente | 16,3%         | 6,3%         |

Tabla 1. Tipología de actividades relacionadas con la cercanía de la historia a la realidad del estudiante. Porcentajes.

Alrededor de un 50% de las actividades en los dos cursos desarrollan alguna dimensión de la metodología de la simulación histórica y un tercio de ellas, aprendizajes propios de la Historia, incorporando otras perspectivas didácticas que potencian la investigación y adquisición de destrezas y procedimientos que permiten transferir dichos aprendizajes a otras realidades.

A pesar de lo anterior, hemos podido constatar que, al igual que en el currículum, la enseñanza de la historia tiene un alto componente episódico y declarativo. Como se muestra en la Tabla 2, la mayoría de las actividades se centra en contenidos factuales y conceptuales; los objetivos de aprendizaje se sitúan en los niveles más sencillos de la taxonomía de Anderson y Krathwohl (2001) y lo hace abordando los temas históricos en torno a acontecimientos en lugar de procesos.

| Aspecto   | Quinto básico | Sexto básico |
|---|---------------|--------------|
| <b>Contenidos factuales y conceptuales</b>                      | 82,3%         | 78,9%        |
| <b>Acciones cognitivas niveles bajos (recordar, comprender)</b> | 69%           | 68,1%        |
| <b>Trabajo de acontecimientos históricos</b>                    | 47%           | 64,2%        |
| <b>Trabajo de procesos históricos</b>                           | 29,8%         | 6,7%         |

Tabla 2. Tipo de contenido y acciones cognitivas en las actividades. Porcentajes.

Al contrastar la presencia de los OA en las actividades (Tabla 3), encontramos relaciones más intensas. Actividades del orden del «pensamiento temporal y espacial» están presentes de forma importante. Sin embargo, se aborda desde una perspectiva diferente que lo sugerido en los OA. Casi no se trabajan cuestiones relativas a la cronología o conceptos de localización temporal que constituyen dos de los tres objetivos de aprendizaje para esta habilidad. La nula referencia a años, décadas, siglos, hitos, periodos, así como la inexistencia de actividades que emplean representaciones cronológicas, evidencian que este aspecto no aparece contemplado en los libros de texto con la importancia que se le atribuye en el currículum. A pesar de lo anterior, las actividades proponen en mayor grado el desarrollo de otros aprendizajes temporales tales como el cambio y continuidad o la relación con el presente expresamente señalados en los objetivos de aprendizaje, los cuales son aprendizajes claves en la enseñanza de la historia desde las perspectivas actuales (Prats y Santacana, 2011b; Seixas y Morton, 2013).

| Objetivo de aprendizaje                | Variables asociadas                  | Quinto básico | Sexto Básico |
|--|--------------------------------------|---------------|--------------|
| <b>Pensamiento temporal y espacial</b> | Cronología y a localización temporal | 0,4%          | 3,3%         |
|  | Cambio y continuidad                 | 16,3%         | 14,1%        |
|  | Relación con el presente             | 16,3%         | 6,3%         |
| <b>Análisis y trabajo con fuentes</b>  | Uso de fuentes primarias             | 65,2%         | 60,5%        |
| <b>Pensamiento crítico</b>             | Elaboración de conclusiones          | 12,7%         | 6,3%         |
|  | Evaluación de procesos históricos    | 6,1%          | 8%           |
| <b>Comunicación</b>                    | Convivencia y paz                    | 4,8%          | 3,9%         |

Tabla 3. Relación entre los OA del tipo Habilidades y las actividades en quinto y sexto básico. Porcentajes.

El «análisis y trabajo con fuentes» es uno de los rasgos más trabajados en las actividades analizadas, pero con un desarrollo más profundo que la obtención de información propuesta en los OA. Más de un 60% de las actividades emplean fuentes primarias. Éstas son principalmente leídas y comprendidas primero, para extraer información y formular conclusiones en más de un 40% de ellas, después. El conjunto de procedimientos que involucra la aplicación de la metodología histórica en aula son claves para desarrollar el pensamiento histórico (Trepát, 1995), a la vez que constituye uno de los rasgos y objetivos señalados en el currículum.























- Villalón, G., y Pagès, J. (2013). ¿Quién protagoniza y cómo la historia escolar? La enseñanza de la historia de los otros y otras en los textos de estudio de Historia de Chile de educación primaria. *Clío y asociados*, 17, 119–136.
- Villalón, G., y Zamorano, A. (2009). La nueva historia y su aplicación en los textos escolares. En *Seminario Internacional: Textos Escolares de Historia y Ciencias Sociales, Santiago de Chile 2008* (pp. 112–118). Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- Zúñiga González, C. G. (2015). ¿Cómo se ha enseñado historia en Chile? Análisis de programas de estudio para enseñanza secundaria. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52(2), 119–135. <https://doi.org/10.7764/PEL.52.1.2015.9>.

### Agradecimientos

Este trabajo deriva de la tesis doctoral titulada «Análisis de las actividades en textos escolares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de educación básica en Chile» elaborada en la Universidad de Barcelona bajo la tutoría y dirección del Dr. Joaquim Prats Cuevas, así como del proyecto I+D+i EDU2015-65621-C3-3-R financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad. IP: Joaquim Prats Cuevas.