

Profesorado en formación y desarrollo del pensamiento histórico en universidades chilenas

CAROLINA ALEJANDRA CHÁVEZ PREISLER*

En la formación del profesorado de historia, geografía y ciencias sociales en Chile se advierten algunas debilidades, como el predominio disciplinar, la falta de articulación entre la teoría y la práctica y de desarrollo del pensamiento histórico. La pregunta de investigación que se plantea es ¿qué elementos del pensamiento histórico incorporan las y los profesores en formación cuando piensan la enseñanza de la historia? La metodología es mixta y el diseño un estudio de casos múltiples. La muestra la conforman 69 estudiantes de cinco universidades en Chile. La recogida de información se llevó a cabo con narrativas y el análisis a través de estadística descriptiva utilizando SPSS y análisis de contenido y categorial utilizando Atlas-ti 9.0. Los resultados indican que los estudiantes utilizan fuentes para extracción literal de información; las narrativas son descriptivas y carecen de problematización y preguntas históricas; y la historia se presenta como una verdad acabada.

In the training of teachers of History, Geography, and Social Sciences in Chile some weaknesses are noticed, such as the disciplinary predominance, the lack of articulation between theory and practice, and the development of historical thought. The research question that arises is what elements of historical thought incorporate the teachers in training when they think the teaching of History? The methodology is mixed and the design of a multiple case study. The sample consists of 69 students from five universities in Chile. The collection of information was carried out with narratives and analysis through descriptive statistics using SPSS and content and category analysis using Atlas-ti 9.0. The results indicate that students use sources for literal extraction of information; narratives are descriptive and lack problematization and historical questions; and history is presented as a finished truth.

Palabras clave

Profesorado de secundaria
Pensamiento
Estudios sociales
Enseñanza
Historia

Keywords

Secondary teachers
Thinking
Social studies
Teaching
History

Recepción: 19 de abril de 2023 | Aceptación: 5 de enero de 2024

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.184.61328>

* Profesora de Didáctica de la Historia del Instituto de Historia de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile). Doctora en Educación. Líneas de investigación: pensamiento histórico; formación inicial docente; práctica educativa. Publicaciones recientes: (2024), "Un pensamiento que trasciende. Peter Seixas y sus contribuciones para el desarrollo del pensamiento histórico", *Revista Perspectivas. Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica*, vol. 29, pp. 1-18; (2022), "Una disciplina en transición: didáctica de la historia y formación inicial docente en Chile", *Estudios Pedagógicos*, vol. 48, núm. 4, pp. 337-356. CE: carolina.chavez@pucv.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1345-5023>

INTRODUCCIÓN

Esta es una investigación en didáctica de la historia y las ciencias sociales en la que se exponen algunos de los resultados de la tesis doctoral de la autora: *Formación del pensamiento histórico en estudiantes de formación inicial docente*. En este artículo se vinculan la formación inicial docente (FID) de historia, geografía y ciencias sociales en Chile y el desarrollo del pensamiento histórico. Este vínculo es relevante porque es “sensato pensar que las competencias profesionales que ha de desarrollar el profesorado tendrán traducción en las competencias que deberá desarrollar el alumnado” (Pagès, 2011: 71). Entonces, un profesorado que adquiera, en su formación inicial, herramientas para desarrollar el pensamiento histórico será capaz, en el ejercicio docente de su profesión, de desarrollar estas habilidades en sus estudiantes.

Diversas investigaciones, en distintos periodos de tiempo y latitudes, dan cuenta de que la enseñanza de la historia se limita a una enseñanza memorística y factual (Arteaga y Camargo, 2014; Fuster *et al.*, 2016; Gazmuri y Toledo, 2009; Miralles *et al.*, 2014; Ramírez y Pagés, 2019; Sáiz y Gómez, 2014; 2016; Toledo *et al.*, 2015), con pocas oportunidades para que niños, niñas y jóvenes tengan la posibilidad de desarrollar experiencias significativas que conduzcan al desarrollo del pensamiento histórico. Esto, a pesar de que la investigación en didáctica y en pensamiento histórico ha sido muy fructífera en los últimos años (Gibson y Peck, 2020) y ha permitido acceder a marcos conceptuales y experiencias didácticas que permiten analizar, comprender y relacionar procesos históricos.

La enseñanza tradicional de la historia —que es la que sigue predominando en muchas aulas— posee un corte nacionalista y una valoración excesiva del recuento de fechas y acontecimientos; es una historia que se presenta como una verdad acabada (Gazmuri y Toledo, 2009). Además, los relatos siguen un

orden cronológico y lineal. Es eurocéntrica, protagonizada por hombres, con un predominio de temas políticos o económicos donde se exalta la importancia de la causalidad (Pagès, 2018; Zúñiga, 2015). En la enseñanza tradicional los docentes son quienes exponen el contenido y el estudiantado lo recibe de forma pasiva (Zúñiga, 2015). Para Wineburg (2001; 2018), este tipo de enseñanza es la que limita el desarrollo del pensamiento histórico. Aseveración que comparten Pagès y Santisteban (2018: 12) y que se complementa con la pregunta “¿qué formación recibe el profesorado para enseñar historia en el complejo mundo de la práctica escolar?”. Una formación que, para el caso de Chile, es preferentemente disciplinar (Arrepol, 2019; Quintana *et al.*, 2018) y en la que la didáctica tiene una presencia marginal en los currículos de FID (Chávez, 2022).

En este contexto, el problema de investigación es que, tanto el profesorado en formación como en ejercicio, tiene dificultades para impartir una enseñanza de la historia que permita que sus estudiantes desarrollen el pensamiento histórico. Una investigación que aborda la formación docente en Chile y da cuenta de algunos elementos relacionados con el pensamiento histórico es la tesis doctoral de Vásquez (2005). El investigador analiza la FID del profesorado en ejercicio en la V región de Valparaíso y da cuenta de que la formación profesional se valora de manera positiva fundamentalmente en alusión a la erudición del profesorado universitario. También señala el predominio de la historia política “con fuerte presencia de personajes históricos, fechas y periodificaciones... el positivismo y la cronología” (Vásquez, 2005: 72). Esta ambigüedad se traduce en que “los profesores encuestados valoran la formación inicial recibida, pero encuentran que esa instrucción ha tenido escaso impacto sobre sus prácticas profesionales” (Vásquez, 2005: 73). En las conclusiones se hace alusión a que no hay diferencias entre la FID y las universidades de las cuales ha egresado el profesorado, es decir,

profesores y profesoras titulados de diferentes centros universitarios tienen percepciones similares sobre su formación inicial.

El problema expuesto en la presente investigación, así como en otras, cobra relevancia porque es importante que el profesorado reciba en su formación inicial (FI) las herramientas necesarias para desarrollar en sus prácticas pedagógicas el pensamiento histórico. Así se declara en el marco curricular vigente en Chile (Mineduc, 2019) y en los estándares de formación inicial docente (EFID). Aquí se explica que el potencial de la enseñanza de la historia, la geografía y las ciencias sociales no se agota en la memorización de hechos, fechas o lugares, sino que exige el desarrollo de habilidades superiores de pensamiento que permitan localizar, describir, analizar fuentes, explicar e interpretar (Mineduc, 2021). Dada la importancia que reviste el desarrollo del pensamiento histórico en la etapa de FID se plantea la pregunta: ¿qué elementos del pensamiento histórico incorporan las y los profesores en formación cuando piensan la enseñanza de la historia? A través de esta interrogante se aborda el objetivo de identificar los elementos del pensamiento histórico que incorporan en explicaciones históricas estudiantes de FID en Chile.

MARCO TEÓRICO

El pensamiento histórico es un proceso intelectual en el que se articulan operaciones propias de la historia o conceptos estructurantes con el objetivo de responder a un problema de manera interpretativa a partir de diversas fuentes (Duquette, 2011). Los conceptos estructurantes, según Seixas y Morton (2013) son: significancia histórica, cambio y continuidad, perspectiva, causa y consecuencia, interpretación de fuentes y dimensión ética. Desarrollar el pensamiento histórico implica articular la información histórica (conceptos de primer orden) con los conceptos estructurantes de la historia. En este sentido, el

desarrollo del pensamiento histórico es contrario a la historia factual y a la memorización, por sí sola. Es un tipo de pensamiento que posee, como características, ser contextual, articulado y jerarquizable; hipotético deductivo, reflexivo/crítico/interpretativo, único, antinatural y progresivo (Chávez, 2021).

La investigación en didáctica ha permitido identificar algunas complejidades vinculadas a la enseñanza y al aprendizaje de la historia y el desarrollo del pensamiento histórico. La mayoría de estas investigaciones tratan el problema desde el aprendizaje de la disciplina; por ejemplo, para el caso de la interpretación de fuentes, Barton (2010) o Wineburg (2001 y 2018); y para el caso del aprendizaje de la temporalidad y del cambio, Pagés y Santisteban (1999) y Santisteban (2006).

Desde la mirada de la enseñanza hay menos investigación, pero se advierte que cuando el profesorado enseña historia se focaliza en el contenido sin lograr una articulación significativa con los conceptos estructurantes de la disciplina histórica (Belanger, 2011). En consecuencia “la historia que introduzcan será más bien una historia de información que de comprensión y aplicación” (Armas y Rodríguez, 2006: 152). También, se ha documentado que el profesorado desconoce los conceptos que forman parte de los modelos de pensamiento histórico (Domínguez, 2015) y que, en caso de conocerlos, tienen dificultades para comprender su articulación y la forma en que se desarrollan en el aula (Chávez, 2023).

Las dificultades que el profesorado tiene en la enseñanza —y, en particular, con el desarrollo de conceptos estructurantes— se relaciona principalmente con la temporalidad y el cambio, con la interpretación de fuentes, con la representación limitada de la historia y con el reconocimiento de que niños, niñas y jóvenes son seres históricos. En cuanto a la temporalidad y el cambio, una dificultad es que se utiliza recurrentemente la cronología (Cartes, 2018; Escribano, 2019) y no se integran otros elementos de la temporalidad como la

simultaneidad, la contemporaneidad, el cambio o la continuidad (Jara *et al.*, 2017).

Las fuentes se utilizan para extraer información textual (Wineburg, 2001; Domínguez, 2015) y la representación histórica es limitada porque se incluyen preferentemente hombres, militares y/o políticos (Pinochet, 2015; Maspis y Pagès, 2016) y no se considera el espacio como una construcción social y cultural (Ortega y Pagès, 2017). Además, la historia se enseña al margen de las emociones y de la experiencia histórica (Latapí y Pagès, 2018; Meneses *et al.*, 2020).

Los elementos mencionados son sólo algunos de los problemas que influyen en que no se desarrolle el pensamiento histórico a través de la enseñanza de la historia. Palacios *et al.* (2020) reafirman estas ideas a través de una investigación en Colombia en la que concluyen que en la enseñanza y la evaluación de la historia predomina el tiempo lineal y la periodización; y que en los exámenes se solicita al estudiantado, principalmente, recordar datos. Se piensa que estas dificultades tienen estrecha relación con la FID y con que no existan instrumentos de diagnóstico, ni investigaciones que permitan identificar qué elementos del pensamiento histórico considera el profesorado cuando piensa y cuando enseña la historia.

Para hacer frente a estos problemas derivados de la enseñanza de la historia, se propone considerar los modelos de pensamiento histórico. Se entiende por modelo la traducción pedagógica y la conceptualización histórica y didáctica de aquellos elementos que el historiador o la historiadora utiliza cuando investiga, construye y escribe la historia. Existen varios modelos cuyas diferencias radican en los elementos constitutivos de la historia que incluyen (Duquette, 2011); y en sí han sido creados para promover la enseñanza de la disciplina, el aprendizaje o ambos (Chávez, 2020). Algunos modelos son los de Chávez (2021), Santisteban *et al.* (2010), Seixas y Morton (2013) o van Drie y van Boxtel (2008).

El modelo que proponen Santisteban *et al.* (2010) se basa en cuatro dimensiones fundamentales de la formación del pensamiento histórico: la conciencia histórico temporal, la representación de la historia, la empatía histórica y la interpretación histórica.

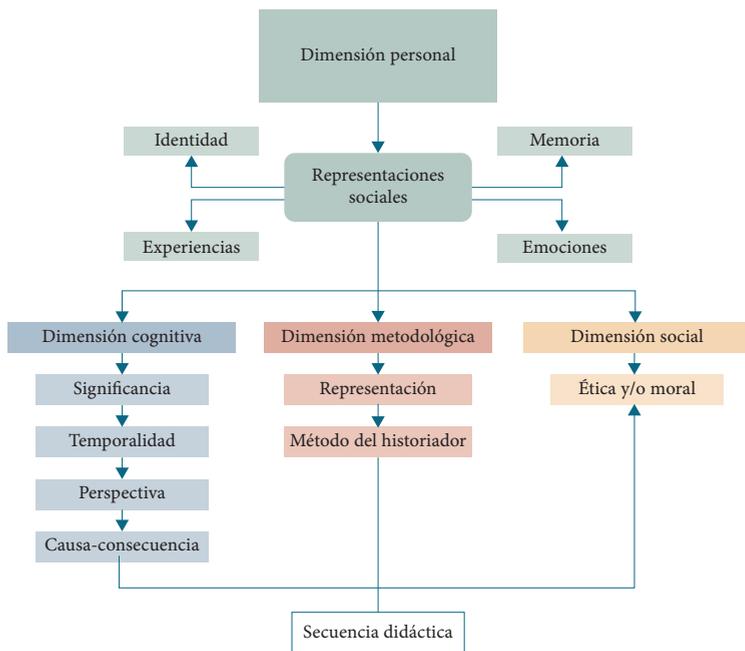
La propuesta de Seixas y Morton (2013) se estructura por medio de seis grandes conceptos: significancia histórica, uso de fuentes y evidencias, cambio y continuidad, causa y consecuencia, perspectiva histórica y dimensión ética.

Otra propuesta es la de van Drie y van Boxtel (2008), quienes proponen un modelo de razonamiento; es decir, una actividad mediante la cual las personas organizan información sobre el pasado para describir, comparar y/o explicar fenómenos históricos. Al hacer esto hacen preguntas históricas, contextualizan, utilizan conceptos sustantivos y metaconceptos de la historia; y apoyan sus afirmaciones con argumentos basados en evidencia de fuentes.

Para el caso de la presente investigación se utilizará como categoría de análisis la estructura del modelo de Chávez (2021). La autora plantea una propuesta que emerge de la interacción entre la teoría (Santisteban *et al.*, 2010; Seixas y Morton, 2013; van Drie y van Boxtel, 2008) y los datos que se levantan a través de narrativas, cuestionarios y observación de clases de estudiantes en FID. Este modelo se divide en cuatro dimensiones: personal, cognitiva, metodológica y social. Cada una de ellas está compuesta por elementos e indicadores que facilitan su comprensión y aplicación pedagógica. En la Fig. 1 se expone la síntesis del modelo.

La *dimensión personal* tiene un lugar central en el modelo; a través de ella se reconoce que los y las estudiantes son seres históricos (Carr, 2017), por lo tanto, su comprensión del mundo no es ajena a sus representaciones sociales. Esta dimensión permite desarrollar el pensamiento histórico al incorporar elementos que son endémicos a la historicidad de las personas y al no restringirlo a aspectos

Figura 1. Modelo de pensamiento histórico



Fuente: Chávez (2020: 79).

puramente cognitivos, como lo señala Plá (2012). Los indicadores que forman parte de la dimensión son: reconoce las representaciones sociales, vincula el contenido histórico con la identidad, genera instancias para desarrollar la experiencia histórica, considera la memoria e incluye las emociones (Chávez, 2021).

La *dimensión metodológica* está conformada por el método del historiador(a) y por la representación histórica. El método del historiador(a) hace alusión a los procedimientos que utilizan las y los historiadores para acercarse al pasado, reconstruirlo y escribirlo, utilizando como materia prima las fuentes (Wineburg, 2001). La representación histórica “permite dar cuenta de cómo se trasmite la historia, qué hechos y personajes forman parte de ella, y en qué escenarios se sitúa el relato” (Chávez *et al.*, 2019: 777). Los indicadores que forman parte de esta dimensión son: problematiza y plantea problemas históricos; utiliza fuentes y promueve la contextualización, la interpretación y la contrastación; representa

la historia utilizando diferentes formas; incluye en la representación diferentes protagonistas; y considera el espacio y la perspectiva geohistórica (Chávez, 2021).

La *dimensión cognitiva* está compuesta por las operaciones propias o conceptos estructurantes de la historia (Levesque, 2008), es decir, aquellos que el historiador(a) articula cuando reconstruye y escribe un proceso, hecho, acontecimiento o vida de un(a) protagonista. Estos conceptos son: temporalidad y cambio, causa y consecuencia, perspectiva y significancia. Esta dimensión tiene una envergadura mayor en el modelo porque existen indicadores por cada uno de los conceptos, dada la complejidad que implican. Los indicadores de la temporalidad y el cambio son: incluye pasado, presente y futuro, vincula el tiempo lineal y simultáneo, explica cambio y continuidad, utiliza diversos operadores temporales. Los indicadores de las causas y consecuencias son: incluye causas y consecuencias; analiza los fenómenos considerando las múltiples

causas y su jerarquía; analiza los fenómenos tomando en cuenta las múltiples consecuencias y su jerarquía; y establece relaciones entre causas, consecuencias, cambio y continuidad. Los indicadores de perspectiva histórica son: incluye la perspectiva de diferentes protagonistas; vincula perspectiva y uso de fuentes; desarrolla una perspectiva contextualizada; y vincula perspectiva y empatía. Los indicadores de significancia son: relaciona hechos o procesos con la cantidad de personas afectadas; explicita el cambio que provocó el proceso, hecho o acontecimiento; vincula el proceso o acontecimiento con su dimensión política, económica, social y/o cultural; y vincula el proceso, hecho o acontecimiento con el presente (Chávez, 2021).

La *dimensión social* es la que permite expresar un razonamiento histórico argumentado; para ello se requiere la articulación de los elementos que forman parte de las dimensiones personal, metodológica y cognitiva. Esta dimensión se relaciona con las finalidades del aprendizaje de la historia, particularmente, con que la historia ha de servir para la vida y estar al servicio de la sociedad para promover el desarrollo de la conciencia histórica (Rüsen, 2004). Es decir, el diálogo constante entre el pasado, el presente y el futuro (Santisteban y Anguera, 2014). Este diálogo se puede efectuar bidireccional o multidireccionalmente, de acuerdo con las categorías que se incluyan (Chávez, 2020). La dimensión social la componen el juicio ético y los valores morales. Los juicios éticos son reflexiones argumentadas sobre hechos conflictivos desde el punto de vista moral y/o ético (Bermejo, 1991); los valores morales que se pueden incluir en esta dimensión son todos aquéllos que se relacionan con la defensa de la democracia y los derechos humanos. Los indicadores son: incorpora temas morales y éticos; reconoce diferencias

morales y éticas según el contexto histórico; vincula juicio ético y juicio moral con valores democráticos; vincula juicio ético y juicio moral con el uso e interpretación de fuentes; y genera instancias para emitir juicios éticos y morales (Chávez, 2021).

METODOLOGÍA

La investigación es mixta con peso cualitativo. Por modelo de investigación mixta se entiende aquél en el que lo cuantitativo y lo cualitativo se entremezclan en la recogida o en el análisis de los datos (Hernández *et al.*, 2003). La investigación posee un peso cualitativo porque “se lleva a cabo bajo la perspectiva de alguno de los enfoques [cualitativo o cuantitativo], el cual prevalece” (Hernández *et al.*, 2003: 21). La fase cualitativa está dada por el planteamiento del problema, el levantamiento de información a través de narrativas y el análisis de contenido y categorial; la fase cuantitativa, por la transformación de datos cualitativos en cuantitativos a través del análisis de contenido, de acuerdo con las indicaciones de Bardin (2002), el procesamiento de estos datos a través de SPSS versión 25 y el análisis estadístico. El diseño de la investigación corresponde a un estudio de casos múltiples (Simons, 2011) en el que cada centro universitario es un caso.

La población son 36 universidades que dictan la carrera de pedagogía en historia, geografía y ciencias sociales en Chile (Mineduc, 2018). La muestra son 69 estudiantes, pertenecientes a cinco centros universitarios y que cursan entre 5° y 8° semestre. Tres de estos centros se ubican en la zona central del país y dos en la zona sur. Los nombres han sido codificados como universidad zona centro 1, zona centro 2, zona centro 4, zona sur 1 y zona sur 2. En la Tabla 1 se exponen las características de la muestra.

Tabla 1. Características de la muestra

| Criterio | Zona centro 1 | Zona centro 2 | Zona centro 4 | Zona sur 1 | Zona sur 2 |
|---|---------------|---------------|---------------|------------------------|------------------------|
| Total de participantes | 9 | 19 | 24 | 8 | 9 |
| Edad promedio | 21 | 22 | 20 | 22 | 21 |
| Asignaturas de didáctica de la historia | 1 | 2 | 1 | Didáctica de las CCSS* | Didáctica de las CCSS* |
| Horas semanales | 4 | 4 | 4 | 6 | 4 |

*Ciencias sociales.

Fuente: elaboración propia.

La muestra de los centros universitarios se define como no probabilística y por conveniencia (Flick, 2007). Los criterios de inclusión fueron: universidades que dicten la carrera de pedagogía en historia, geografía y ciencias sociales; que pertenezcan al Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (Crunch); que acepten participar en la investigación y con cuyo jefe(a) de carrera se haya sostenido una reunión presencial. La muestra de estudiantes también se define como no probabilística y por conveniencia; los criterios de inclusión fueron: estudiantes que acepten participar en la investigación, que cursen entre 5º y 8º semestre de carrera y que pertenezcan a las universidades que forman parte de la muestra.

El levantamiento de la información se llevó a cabo a través de narrativas. En investigación educativa, las narrativas se utilizan comúnmente para recoger experiencias de vida o datos biográficos (Flick, 2007); no obstante, también existen ejemplos en los que se utilizan para analizar elementos del pensamiento histórico, dado que son contenedoras de interpretaciones históricas (Levstik y Barton, 2023). En este ámbito, Ricoeur (2004) señala que la narración es un relato histórico explicativo de mayor complejidad que la mera explicación causal. Se consideraron las investigaciones de Sáiz y Gómez (2016) y Sant *et al.* (2014) debido a que en ellas se utilizan narrativas para evaluar algunos aspectos del

desarrollo del pensamiento histórico. El instrumento aplicado tuvo como instrucción principal: “Usted será contratado para hacer un reemplazo y para ello las y los directivos del centro educativo requieren que diseñe y narre una clase de síntesis de una unidad”. Con la finalidad de que el dominio de los contenidos no interfiera en el relato y en el desarrollo del pensamiento histórico se permitió que tuvieran libertad en la elección del tema y en el acceso a Internet. El tiempo promedio en responder la narrativa fue de 95 minutos.

Para analizar la información se utilizaron los indicadores de las dimensiones expuestas en Chávez (2021) y se consideraron las disposiciones de análisis de contenido y categorial expuestas en Bardin (2002) y Ruiz (2012). En la primera etapa del análisis se codificó la información en Atlas.ti y en SPSS. En el programa estadístico se asignó un valor de 1 en el caso de que el indicador esté presente en la narración y un valor de 0 cuando el indicador no esté presente. En la segunda fase se desarrollaron categorías para algunos de los indicadores de las dimensiones y se realizaron cálculos de estadística descriptiva.

RESULTADOS

En la Tabla 2 se exponen los temas que el estudiantado relató libremente en las narrativas.

Tabla 2. Temas de las narrativas

| Tema | Siglo | Historia | Total |
|---|-----------|---------------------|------------|
| Dictadura militar en Chile | XX | Chile | 26.1% (18) |
| Guerra fría | XX | Universal | 15.9% (11) |
| Formación del Estado nación en Chile | XIX | Chile | 11.6% (8) |
| Primera mitad del siglo XX | XX | Chile/ Universal | 8.7% (6) |
| Primera mitad del siglo XIX | XIX | Chile/ Universal | 7.2% (5) |
| Chile años sesenta y setenta | XX | Chile | 4.3% (3) |
| Periodo colonial en Chile | XVI-XVIII | Chile | 2.9% (2) |
| República Liberal | XIX | Chile | 2.9% (2) |
| Guerras mundiales | XX | Universal | 2.9% (2) |
| Otros temas de historia de Chile: descubrimiento y conquista, ocupación de la Araucanía, parlamentarismo, cuestión social | — | Chile | 5.8% (4) |
| Otros temas de historia universal: Edad Media, Ilustración, liberalismo, imperialismo, globalización, pobreza, Estado de bienestar, Estado de derecho | — | Universal | 12% (9) |

Fuente: elaboración propia.

La lectura de la Tabla 2 permite afirmar que los temas que se abordaron en las narrativas fueron variados: 70 por ciento de ellos corresponde a historia de Chile y 30 por ciento a historia universal. Temporalmente los relatos se ubican en el siglo XX (67 por ciento) y XIX (26 por ciento); los temas más recurrentes son dictadura militar en Chile (26.1 por ciento),

guerra fría (15.9 por ciento) y formación del Estado nación en Chile (11.6 por ciento).

El análisis de las narrativas permite dar cuenta del desarrollo del pensamiento histórico por dimensión y por centro educativo. El porcentaje de cada dimensión se calculó a través del promedio de sus indicadores. En la Tabla 3 se presentan estos resultados.

Tabla 3. Dimensiones del pensamiento histórico

| Universidad | Dimensión personal (%) | Dimensión metodológica (%) | Dimensión cognitiva (%) | Dimensión social (%) |
|---------------|------------------------|----------------------------|-------------------------|----------------------|
| Zona centro 1 | 30.2 | 56 | 34.6 | 25.8 |
| Zona centro 2 | 19 | 24.7 | 38.6 | 6.9 |
| Zona centro 4 | 9 | 20 | 26.9 | 16 |
| Zona sur 1 | 14.1 | 43 | 22.4 | 4.1 |
| Zona sur 2 | 12.9 | 52 | 20.4 | 0 |
| Promedio | 17 | 39 | 28.7 | 10 |

Fuente: elaboración propia.

Los resultados expuestos en la Tabla 3 permiten afirmar que las dimensiones más desarrolladas son la metodológica y la cognitiva;

que la dimensión menos desarrollada es la social; que la dimensión personal se desarrolla, pero no de manera importante; que el centro

educativo con más desarrollo de las dimensiones del pensamiento histórico es la universidad de zona centro 1; y que el desarrollo del pensamiento histórico presenta limitaciones, dado el bajo porcentaje que se observa en las diferentes dimensiones. Para profundizar en las características de cada dimensión sólo se dará cuenta de algunos de sus indicadores, aquéllos que se considera como más relevantes para responder a la pregunta y al objetivo de investigación.

La dimensión más desarrollada es la metodológica. Esto se replica en cuatro de los cinco centros investigados: las universidades centro 1, centro 4, sur 1 y sur 2. Además, esta dimensión es la que alcanza los mayores porcentajes, por ejemplo: 56 por ciento en la zona centro 1 y 52 por ciento en la zona sur 2. Las universidades que presentan menos desarrollo en esta dimensión son centro 2 y centro 4. En esta dimensión el indicador que tiene mayor representatividad es el que dice “utiliza fuentes históricas promoviendo la contextualización, la interpretación y la contrastación”. Este indicador forma parte del método del historiador(a); 72 por ciento de la muestra incorpora el trabajo con fuentes a la enseñanza de la historia, pero sólo 5.9 por ciento desarrolla los tres procedimientos vinculados al uso de fuentes, es decir, contextualizar, analizar y contrastar.

Del 72 por ciento que incluye fuentes es posible distinguir dos categorías: uso de fuentes para el desarrollo del pensamiento histórico (46 por ciento) y uso para extraer información explícita (26 por ciento). En la primera categoría, el profesorado utiliza las fuentes e incorpora simultáneamente procedimientos como contextualización, análisis o contrastación. La utilización de fuentes tiene como objetivo principal que el estudiantado pueda desarrollar el pensamiento histórico, es decir, las fuentes no se utilizan para extraer información explícita. En la categoría uso de fuentes para extraer información explícita, el profesorado utiliza las fuentes con el propósito de complementar su explicación histórica y para que sus estudiantes obtengan información

que les permita conocer más acerca de un hecho, proceso o protagonista. En algunos casos, el profesorado que está en esta categoría sólo desarrolla el procedimiento de contextualización de la fuente.

En cuanto al indicador “problematiza y plantea problemas históricos” se puede señalar que 7.2 por ciento problematiza y 23 por ciento plantea preguntas históricas. La problematización, cuando se incluye en los relatos, se hace sólo de manera declarativa y no se desarrolla como una línea estructural. Por ejemplo, Ximena propone como objetivo de su clase: analizar y comprender los conceptos de pobreza, marginalidad y exclusión. Para desarrollarlo comienza indagando en su relato sobre las representaciones sociales de sus estudiantes, luego utiliza fuentes y posteriormente incluye la problematización:

Se desarrollará un análisis de esquemas y gráficos que representan la pobreza alrededor del mundo, la desigualdad y la exclusión, para esto proyectaremos las imágenes en la pizarra y se harán preguntas de comparación y análisis... Para finalizar, se les pide a los estudiantes opinar libremente respecto al tema tratado en clases, pidiendo que esta opinión... esté relacionada con la actualidad nacional e internacional. También se solicita que al finalizar la reflexión los estudiantes sean capaces de entregar una propuesta que plantee una solución a esta problemática [la pobreza] (Ximena, A11, zona centro 1).

Ximena entiende que la pobreza, la desigualdad y la exclusión son problemas a nivel nacional e internacional e incluye la problematización en su proceso de enseñanza, pero no genera instancias para que el estudiantado, por sí mismo, desarrolle consciente y significativamente la problematización.

La representación histórica, además, forma parte de la dimensión metodológica. Aquí, 80 por ciento de estudiantes representa la historia y para ello utiliza formas diversas,

es decir, 20 por ciento utiliza únicamente la narración del docente, 17.4 por ciento la narración más un medio audiovisual, 55 por ciento narración y análisis de fuentes y 7.2 por ciento, narración del docente y narración del estudiante. Sobre el indicador “incluye diferentes protagonistas” los resultados se exponen en la Tabla 4.

Tabla 4. Protagonistas que se incluyen en las narrativas

| Protagonista(s) | Estudiantes que lo incorporan en sus narrativas |
|-------------------------|---|
| Salvador Allende | 12% (7) |
| Arturo Alessandri | 5% (3) |
| Jorge Alessandri | 5% (3) |
| Eduardo Frei Montalva | 5% (2) |
| Carlos Ibáñez del Campo | 3% (2) |
| Proletarios | 5% (2) |
| Mapuches | 3% (2) |
| Campesinos | 3% (2) |
| Militares | 3% (2) |
| Mujeres | 1.70% (1) |
| Niños y niñas | 1.70% (1) |
| Total | 43% |

Fuente: elaboración propia.

Como puede verse en la Tabla 4, 43 por ciento de los y las profesoras incluyen protagonistas históricos. Todos los protagonistas que se individualizan son presidentes de la república y de sexo masculino. Los protagonistas de la historia comúnmente subalternos o marginados se incluyen a través de colectivos. Aquí están presentes, de forma marginal, las mujeres.

La segunda dimensión más desarrollada es la cognitiva, que está compuesta por diferentes componentes. Los resultados se exponen en la Tabla 5.

Tabla 5. Componentes de la dimensión cognitiva

| Componente | Porcentaje |
|-------------------------|------------|
| Temporalidad y cambio | 34 |
| Significancia histórica | 50 |
| Perspectiva histórica | 10 |
| Causa y consecuencia | 21 |

Fuente: elaboración propia.

El elemento más desarrollado es la significancia histórica. La mayoría de las y los estudiantes (50 por ciento, 44) que consideran los indicadores de esta dimensión lo hacen en la categoría intermedia, es decir: desarrollan un relato explicativo que supera la mera exposición de hechos y/o procesos; y consideran la extensión del cambio o la vinculación con el presente, pero no ambos indicadores a la vez. La explicación histórica considera más de un ámbito (social, político, económico o cultural).

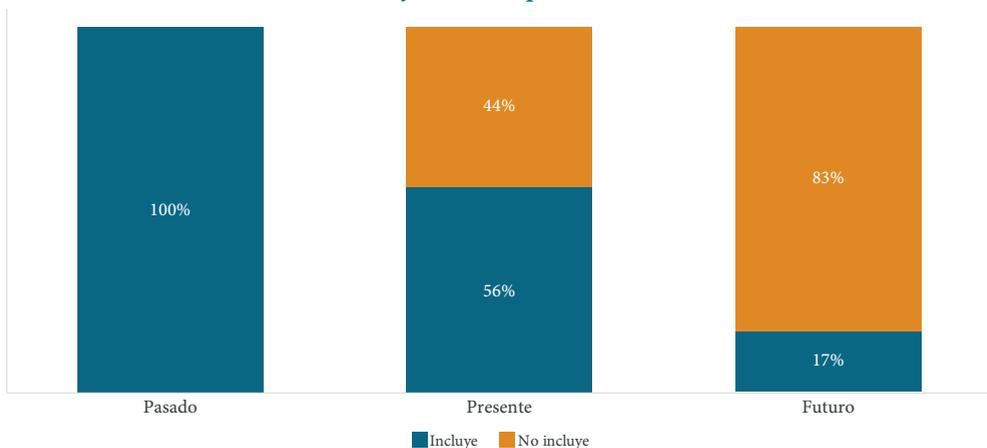
El elemento menos destacado es la perspectiva histórica; esto se debe a que tienen dificultades para incluir perspectivas de protagonistas específicos y un 10 por ciento (7) de quienes las incorporan lo hacen en un nivel intermedio, es decir, incluyen perspectivas y las vinculan al uso de fuentes, pero no las contextualizan, ni consideran la empatía histórica. Un ejemplo de este nivel es el relato de Antonio (A21, zona sur 2) al explicar la cuestión social en Chile:

Es importante explicar los principales idearios que adoptaron los obreros afectados por la cuestión social. Para esto se utilizarán las fuentes primarias de Marx, Bakunin y el Papa León XIII... Luego se hará una síntesis del proceso permitiendo que los estudiantes dimensionen los dos extremos de una política cerrada en sus intereses y un nuevo sujeto que surge (el proletariado).

Antonio considera la perspectiva de los proletarios para explicar la cuestión social. Además, recurre al uso de fuentes para que sus estudiantes puedan entender la perspectiva de estos protagonistas y el contexto en el que se desarrolla.

Los indicadores de la temporalidad y el cambio representan en promedio 34 por ciento. Sobre este elemento cabe señalar que sólo 13 por ciento establece vínculos entre la temporalidad pasado, presente o futuro. La inclusión de la temporalidad se expone en la Gráfica. 1.

Gráfica 1. Temporalidad



Fuente: elaboración propia.

La dificultad de considerar los tres componentes de la temporalidad influye en el tipo de tiempo histórico que está presente en los relatos. El tiempo histórico predominante es el lineal, en el que priman relatos del pasado y sólo 15 por ciento de los y las profesoras logra desarrollar el tiempo simultáneo, es decir, cuando se articulan las dimensiones temporales multidireccionalmente, a través del cambio, la continuidad, las causas y las consecuencias. Un ejemplo de tiempo lineal lo proporciona Loreto (A57, zona centro 4) cuando explica la República Liberal: “propondría una línea de tiempo de los presidentes y describiría en síntesis sus periodos para tener una visión panorámica en el ámbito político-económico”.

Oscar (A55, zona centro 4) proporciona un ejemplo de tiempo simultáneo cuando explica los efectos de la crisis de 1929 en Chile “comenzaría explicando el capitalismo, cómo funciona, qué conlleva, diferenciar capitalismo mercantil de capitalismo financiero y

la crisis capitalista de 1873. De tal modo que mis estudiantes puedan comprender la crisis de 1929 y los Estados Liberales”. Se considera como un relato de tiempo simultáneo porque se sitúa en 1929, pero para que sus estudiantes comprendan la crisis retrocede al siglo XVI con el capitalismo mercantil y luego avanza a principios del siglo XX con el capitalismo financiero. Posteriormente regresa al pasado para explicar un antecedente de la crisis del 29 —la crisis de 1873— y nuevamente se desplaza temporalmente hacia 1929.

El estudiantado que incluye el cambio y la continuidad corresponde a 41 por ciento y lo hacen preferentemente en los niveles básico e intermedio. En el nivel básico sólo identifican elementos de cambio (25 por ciento) y de continuidad (33 por ciento). En el nivel intermedio identifican y describen elementos de cambio (32 por ciento) y de continuidad (14.5 por ciento). Ningún estudiante alcanza un nivel avanzado en el que identifiquen y expliquen la mayoría de los elementos de cambio y continuidad

del hecho o proceso histórico; no obstante, sí lo enmarcan cuantitativa y cualitativamente, lo que les permite establecer relaciones de cambio y continuidad con otros periodos o procesos consecutivos o discontinuos. Además, son capaces de dar cuenta de la intensidad del cambio y la continuidad, establecer vínculos entre el pasado, el presente y el futuro, dar cuenta de relaciones del cambio y la continuidad con la causalidad y las consecuencias, y evaluar si se generaron progresos o retrocesos.

La dimensión menos desarrollada es la social: sus indicadores (considerando todos los centros universitarios) promedian sólo 10.14 por ciento. Esto se explica porque 20.3 por ciento incorpora temas éticos, pero tiene dificultades para reconocer las diferencias del contexto histórico. Este indicador sólo lo desarrolla 2.9 por ciento del estudiantado. Los temas que se relacionan con el desarrollo de esta dimensión son el golpe de Estado y la dictadura militar, la guerra fría, los totalitarismos, la globalización y la pobreza. Se incorporan valores como igualdad, derechos humanos y democracia. La democracia posee mayor representación.

La dimensión personal se desarrolla, pero no de manera importante. Sus indicadores, promedian sólo 17 por ciento. El indicador con mayor desempeño es “reconoce las representaciones sociales del alumnado”, ya que 40.6 por ciento del estudiantado incorpora esto en sus narrativas. El indicador menos desarrollado es “generar instancias para desarrollar o considerar experiencias históricas”, pues sólo 2.9 por ciento recurrió a ello. La memoria y las emociones se consideran en 14.5 por ciento de las narrativas.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La pregunta central de la investigación fue ¿qué elementos del pensamiento histórico incorporan las y los profesores en formación cuando piensan la enseñanza de la historia? El análisis de las narrativas permite responder que, si bien ellos y ellas incorporan en

sus relatos las dimensiones y los elementos del pensamiento histórico, existen ciertas dificultades y exclusiones: principalmente se incorporan elementos de la dimensión metodológica y cognitiva y se invisibilizan los elementos de las dimensiones social y personal.

Sobre la dimensión metodológica el indicador que está más presente es el uso de fuentes. Un 72 por ciento lo incorpora en sus relatos: 46 por ciento en la categoría desarrollo del pensamiento histórico y 26 por ciento, como lo señalan Wineburg (2001) y Domínguez (2015), utiliza fuentes para la extracción literal de información. Las narrativas son, en su mayoría, descriptivas; son pocos los y las profesoras que problematizan y plantean preguntas históricas. Además, cuando se problematiza se hace sólo de forma declarativa. Esto se relaciona con que la historia se enseñe como una verdad acabada, similar a lo que describen Gazmuri y Toledo (2009). En la representación histórica existe un predominio de la narración del docente y pocas oportunidades para que quienes aprenden ejecuten acciones significativas que promuevan el desarrollo del pensamiento histórico. También, es posible concluir que muchas veces la historia se enseña al margen de los y las protagonistas; una historia de hechos y procesos, pero sin personas. Cuando se incorporan protagonistas se privilegia la inclusión de colectivos en desmedro de personas específicas; y cuando se hace mención a protagonistas puntuales, éstos son hombres y presidentes. Esto coincide con lo que plantean Pinochet (2015) y Massip y Pagès (2016).

Los resultados de la dimensión cognitiva permiten concluir que: predomina el tiempo lineal y el uso de la cronología, como lo señalan Cartes (2018) y Escribano (2019); existen dificultades para integrar la temporalidad, como mencionan Jara *et al.* (2017), al ser la categoría del futuro la gran ausente; tienen dificultades para incluir el cambio y la continuidad, principalmente esta última; los relatos son significativos históricamente porque superan la mera exposición de procesos: en

este sentido, y a diferencia de lo expuesto en Vásquez (2005), se considera que la enseñanza de la historia no es de corte positivista, aunque se recogen algunas características; falta incorporar la perspectiva histórica, lo cual se relaciona con los resultados de la representación histórica, en la que predominan grupos colectivos y la baja presencia de emociones (14.5 por ciento) y experiencias (14.5 por ciento).

La dimensión personal se aborda, pero no de forma significativa; fundamentalmente, se reconocen las representaciones sociales, pero sin considerar la identidad, la memoria, la experiencia o las emociones. Esta desconexión entre la enseñanza de la historia y la historicidad de quienes aprenden se traduce en que la historia sea vista como una disciplina del pasado que poco o nada se relaciona con el presente y cuya utilidad para la vida es limitada. El problema se incrementa porque, además, la dimensión social tampoco se incorpora, lo cual limita las posibilidades de reflexionar, argumentar y actuar poniendo en práctica el uso significativo del pensamiento histórico.

Respecto al desarrollo de las dimensiones del pensamiento histórico, no se observan variaciones significativas entre las universidades centro 2, centro 4, sur 1 y sur 2; como señala Vásquez (2005), los estilos de FID en los diversos centros de formación de docentes en Chile son similares. El único centro que presenta una diferencia importante respecto de sus pares es la zona centro 1. En consecuencia,

una proyección de esta investigación podría ser indagar cómo se llevan a cabo los procesos formativos en esta institución, ya que, al parecer, permiten un mayor desarrollo del pensamiento histórico. En Chávez (2020) se describen algunos elementos vinculados a este proceso formativo.

Finalmente, llama la atención que las y los estudiantes que participaron en la investigación cursan entre 5° y 8° semestre, es decir, ya han desarrollado por lo menos la mitad de la carrera profesional y, sin embargo, presentan limitaciones importantes para desarrollar una enseñanza de la historia que permita el desarrollo del pensamiento histórico. Si bien se trata de estudiantes que no han cursado aún la asignatura de didáctica de la historia, hay que considerar que, en todos los centros, a excepción de la universidad zona centro 2, sólo se imparte una asignatura de didáctica de la historia en la formación profesional; por esta razón, los efectos de la asignatura en la formación profesional y en la preparación del profesorado para desarrollar el pensamiento histórico podrían ser limitados.

Lo abordado en este artículo plantea viejos problemas, pero a la vez nuevos desafíos para la FID; estos últimos podrían afrontarse con mayor claridad y profundidad al diagnosticar oportunamente los elementos del pensamiento histórico que se incluyen cuando se piensa y se enseña la historia, pero también aquéllos que se invisibilizan.

REFERENCIAS

- ARMAS, José y Pilar Rodríguez (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", en Antonio Gómez y María Pilar Núñez (coords.), *Formar para investigar, investigar para formar en didáctica de las ciencias sociales*, Málaga, Universidad de A. Coruña y Universidad de Santiago de Compostela, pp. 141-154.
- ARREPOL, Cristian (2019), "Formación inicial de profesores de historia y geografía: sus enfoques formativos, la construcción de su saber pedagógico y profesional. Análisis desde las voces del profesorado en Chile", *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, núm. 28, pp. 69-80.
- ARTEAGA, Belinda y Siddharta Camargo (2014), "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", *Tempo e Argumento*, vol. 6, núm. 13, pp. 110-139.

- BARDIN, Laurence (2002), *Análisis del contenido*, Madrid, Ediciones Akal.
- BARTON, Keith (2010), "Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia", *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, núm. 9, pp. 97-114.
- BELANGER, Elizabeth (2011), "How Now? Historical thinking, reflective teaching, and the next generation of history teachers", *The Journal of American History*, vol. 97, núm. 4, pp. 1079-1088.
- BERMEJO, José (1991), *Fundamentación lógica de la historia*, Madrid, Editorial Akal Universitaria.
- CARR, David (2017), *Experiencia e historia*, Buenos Aires, Editorial Prometeo.
- CARTES, Daniela (2018), "Una mirada desde la historia global para la enseñanza de la periodización", en Miguel Ángel Jara, Graciela Funes, Fabiana Ertola y María Cristina Nin (coords.), *Los aportes de la didáctica de las ciencias sociales, de la historia y de la geografía a la formación de la ciudadanía en los contextos Iberoamericanos*, Cipolletti (Argentina), APEHUN AUPDCS, pp. 447-455.
- CHÁVEZ, Carolina (2020), *Formación del pensamiento histórico en estudiantes de formación inicial docente. Un estudio de caso en universidades chilenas*, Tesis de Doctorado, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona.
- CHÁVEZ, Carolina (2021), "Un modelo para el desarrollo del pensamiento histórico", *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, núm. 33, pp. 51-71.
- CHÁVEZ, Carolina (2022), "Una disciplina en transición: didáctica de la historia y formación inicial docente en Chile", *Estudios Pedagógicos*, vol. 48, núm. 4, pp. 337-356.
- CHÁVEZ, Carolina (2023), "Planificación de la enseñanza para el desarrollo del pensamiento histórico", *Iber*, núm. 111, pp. 34-38.
- CHÁVEZ, Carolina, Liliana Bravo y Joan Pagès (2019), "Habilidades de pensamiento histórico desarrolladas por estudiantes de formación inicial del profesorado de historia de Chile", en Maria João, Alfredo Dias y Nicolás de Alba (eds.), *Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica*, Lisboa, AUPDCS/Politécnico de Lisboa/Escola Superior de Educação, pp. 774-786.
- CHÁVEZ, Carolina y Joan Pagès (2020), "Habilidades de conciencia histórica temporal en estudiantes de Formación Inicial de Chile", *Revista REIDICS*, núm. 6, pp. 24-42.
- DOMÍNGUEZ, Jesús (2015), *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*, Barcelona, Graó.
- DUQUETTE, Catherine (2011), *Le rapport entre la pensée 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 de Doctorado, Quebec, Universidad Laval.
- ESCRIBANO, Carmen (2019), *Enseñar a enseñar el tiempo histórico. ¿Qué saben y qué aprenden los futuros docentes de secundaria?*, Tesis de Doctorado, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona.
- FLICK, Uwe (2007), *Introducción a la investigación cualitativa*, Madrid, Morata.
- FUSTER, Carlos, Jorge Sáiz y Xosé Souto (2016), "El uso de fuentes históricas en las PAU de historia de España. Comparación entre Valencia y Santiago de Compostela", en Ramón López Facal (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*, Santiago de Compostela, Universidad Santiago de Compostela, pp. 258-269.
- GAZMURI, Renato y María Isabel Toledo (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*, vol. 35, núm. 2, pp. 155-172.
- GIBSON, Lindsay y Carla Peck (2020), "More than a Methods Course: Teaching preservice teachers to think historically", en Christopher Berg y Theodore Christou (eds.), *Cham* (Suiza), Palgrave Macmillan, pp. 213-251.
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación (Mineduc) (2018), *Resultados Evaluación Nacional Diagnóstica de la Formación Inicial Docente 2017*, Santiago de Chile, Mineduc.
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación (Mineduc) (2019), *Bases curriculares de 3º a 4º medio*, Santiago de Chile-Mineduc.
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación (Mineduc) (2021), *Estándares de la profesión docente: carreras de pedagogía en historia, geografía y ciencias sociales. Educación media*, Santiago de Chile, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).
- HERNÁNDEZ, Roberto, Carlos Fernández y Pilar Baptista (2003), *Metodología de la investigación*, México, Mc Graw Hill Educación.
- JARA, Miguel Ángel, Liliana Bravo y Joan Llusà (2017), "La concepción del tiempo histórico en futuros docentes de Argentina, Chile y España", *Pasado Abierto*, núm. 6, pp. 136-155.
- LATAPÍ, Paulina y Joan Pagès (2018), "Debates en la historiografía y en las investigaciones sobre enseñanza de la historia en torno a las cogniciones y a las emociones", *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, núm. 27, pp. 108-117.
- LÉVESQUE, Stéphane (2008), *Thinking Historically: Educating students for the twenty-first century*, Toronto, University of Toronto Press.

- LEVSTIK, Linda y Keith Barton (2023), *Doing History. Investigating with children in elementary and middle schools*, Nueva York, Routledge.
- MASSIP, Marion y Joan Pagès (2016), “Humanos frente a humanos. La necesidad de humanizar la historia escolar”, en Carmen Rosa García, Aurora Arroyo y Beatriz Andreu (eds.), *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global*, Las Palmas de Gran Canaria, Universidad de Las Palmas/AUPDCS, pp. 447-457.
- MENESES, Belén, Neus González y Antoni Santisteban (2020), “La experiencia histórica del alumnado y la historia oral en la enseñanza”, *Historia y Memoria*, núm. 20, pp. 309-343.
- MIRALLES, Pedro, Raquel Sánchez y Laura Arias (2014), “La formación del profesorado en didáctica de la historia: modelos de formación y propuestas para el desarrollo profesional”, *Perspectiva*, vol. 32, núm. 2, pp. 497-519.
- ORTEGA, Evelyn y Joan Pagès (2017), “Es muy difícil enseñar lo que uno no sabe. Concepciones y preocupaciones docentes sobre su formación en didáctica de la geografía”, en Ana Cristina Câmara, Emília Sande y María Elena Magro (coords.), *Atas do VIII Congresso Ibérico de Didática da Geografia. Educação Geográfica na Modernidade Líquida*, Lisboa, Associação de Professores de Geografia, pp. 409-421.
- PAGÈS, Joan (2011), “¿Qué se necesita saber y hacer para enseñar ciencias sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras”, *Edetania*, núm. 40, pp. 67-81.
- PAGÈS, Joan (2018), “Aprender a enseñar la historia, las relaciones entre la historia y la historia escolar”, *Trayectorias Universitarias*, vol. 4, núm. 7, pp. 53-59.
- PAGÈS, Joan y Antoni Santisteban (1999), “La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas”, en Teresa García (coord.), *Curriculum de las ciencias sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué*, Logroño, Diada Editorial, pp. 187-207.
- PAGÈS, Joan y Antoni Santisteban (2018), “La enseñanza de la historia”, *Historia y Memoria*, núm. 17, pp. 11-16.
- PALACIOS-Mena, Nancy, Luz Chávez-Contreras y Wiliam Martín-Moreno (2020), “Desarrollo del pensamiento histórico. Análisis de exámenes de los estudiantes”, *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 13, pp. 1-29.
- PINOCHET, Sixtina (2015), *Profesor, profesora, ¿por qué los niños y las niñas no aparecen en la historia? Concepciones del profesorado y el alumnado sobre la historia de la infancia*, Tesis de Doctorado, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona.
- PLÁ, Sebastián (2012), “La enseñanza de la historia como objeto de investigación. Secuencia”, *Revista de Historia y Ciencias Sociales*, núm. 84, pp. 161-184.
- QUINTANA, Martín, Roberto Canales, Alejandro Retamal, Consuelo Herrera y César Pérez (2018), “Contexto y desafíos en formación de profesores, Universidad de Los Lagos, Chile”, *Opción, Revista de Ciencias Sociales*, vol. 34, núm. 86, pp. 450-480.
- RAMÍREZ, Jessica y Joan Pagès (2019), “Pensar históricamente en la universidad: ¿cómo aprende historia el futuro profesorado de estudios sociales en Costa Rica?”, en Maria João, Alfredo Dias y Nicolás de Alba (eds.), *Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica*, Lisboa, AUPDCS/Politécnico de Lisboa-Escuela Superior de Educación, pp. 787-796.
- RICOEUR, Paul (2004), *La memoria, la historia, el olvido*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- RUIZ, José Ignacio (2012), *Metodología de la investigación cualitativa*, Bilbao, Universidad de Deusto.
- RÜSEN, Jorn (2004), “Historical Consciousness: Narrative structure, moral function, and ontogenetic development”, en Seixas Peter (ed.) (2004), *Theorizing Historical Consciousness*, Toronto, University of Toronto Press, pp. 63-85.
- SÁIZ, Jorge y Cosme Gómez (2014), “El pensamiento histórico de futuros maestros de educación primaria: retos para una educación histórica”, en Alonso Roque, Cosme Gómez y Tomás Izquierdo (eds.) (2014), *La formación del profesorado en educación infantil y primaria. Retos y propuestas*, Murcia, Editium, pp. 99-115.
- SÁIZ, Jorge y Cosme Gómez (2016), “Investigar el pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos”, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 19, núm. 1, pp. 175-190.
- SANT, Eda, Joan Pagés, Antoni Santisteban, Neus González y Montserrat Oller (2014), “¿Cómo podemos analizar la competencia narrativa del alumnado en el aprendizaje de la historia?”, *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, vol. 18-19, pp. 166-182.
- SANTISTEBAN, Antoni (2006), “Futuros posibles de la investigación en didáctica de la historia: aportaciones al debate”, *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, núm. 4, pp. 101-122.
- SANTISTEBAN, Antoni y Carles Anguera (2014), “Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro”, *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, vol. 18-19, pp. 249-267.

- SANTISTEBAN, Antoni, Neus González y Joan Pagès (2010), “Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico”, en Rosa Ávila, María Pilar Rivero y Pedro Domínguez (coords.), *Metodología de investigación en didáctica de las ciencias sociales*, Zaragoza, Institución Fernando el Católico-Diputación de Zaragoza, pp. 115-128.
- SEIXAS, Peter y Tom Morton (2013), *The Big Six: Historical thinking concepts*, Toronto, Nelson Education.
- SIMONS, Helen (2011), *El estudio de caso: teoría y práctica*, Madrid, Morata.
- TOLEDO, María Isabel, Abraham Magendzo, Virna Gutiérrez, Ricardo Iglesias y Ramón López-Falcal (2015), “Enseñanza de ‘temas controversiales’ en el curso de historia, desde la perspectiva de los estudiantes chilenos”, *Estudios Sociales*, núm. 52, pp. 119-133.
- VAN DRIE, Jannet y Carla van Boxtel (2008), “Historical Reasoning: Towards a framework for analyzing students’ reasoning about the past”, *Educational Psychol*, vol. 20, núm. 2, pp. 87-110.
- VÁSQUEZ, Nelson (2005), “La formación inicial y permanente de los profesores de historia en Chile”, *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, núm. 4, pp. 65-79.
- WINEBURG, Sam (2001), *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the future of teaching the past*, Filadelfia, Temple University Press.
- WINEBURG, Sam (2018), *Why Learn History (When it's Already on Your Phone)*, Chicago, The University Chicago Press.
- ZÚÑIGA, Carmen Gloria (2015), “¿Cómo se ha enseñado historia en Chile? Análisis de programas de estudio para enseñanza secundaria”, *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, vol. 52, núm. 1, pp. 119-135.