



Universidad Austral de Chile
Facultad de Filosofía y Humanidades
Escuela de Historia y Ciencias Sociales

Enfoques didácticos en la enseñanza de la Historia:

Factores personales y contextuales que condicionan la orientación docente dentro
de la ciudad de Valdivia

Tesis para optar al Título de Profesor de Historia y Ciencias Sociales y al grado de
Licenciatura en Educación.

Profesor patrocinante: Dr. Alberto Galaz Ruiz
Instituto de Filosofía y Estudios Educativos

GUSTAVO MISAEEL FERNANDEZ FLANDEZ

Valdivia, 2017

Comisión Calificadora

Profesor Patrocinante

Alberto Galaz Ruiz

Instituto de Filosofía y Estudios Educativos

Facultad de Filosofía y Humanidades

Universidad Austral de Chile

Profesora Informante

Edith Andrade Díaz

Instituto de Filosofía y Estudios Educativos

Facultad de Filosofía y Humanidades

Universidad Austral de Chile

Profesora Informante

Patricia Thibaut Paez

Instituto de Historia y Ciencias Sociales

Facultad de Filosofía y Humanidades

Universidad Austral de Chile

Índice

	Página
I.- Introducción	5
2.- Problema de Investigación	6
2.1.- Hipótesis	6
2.2.- Preguntas	6
2.3.- Objetivos	7
3.- Marco Teórico	8
3.1.- Didáctica de la Historia. Particularidades y problemáticas.	8
3.2.- Modelos curriculares de Historia y Ciencias Sociales.	11
3.2.1.- Modelo de curriculum técnico.	12
3.2.2.- Modelo de enseñanza práctico.	13
3.2.3.- Modelo de enseñanza crítico.	14
3.3- Enfoques Didácticos de la Historia.	15
3.3.1.- Enfoque tradicional.	16
3.3.2.- Enfoque pragmático o por descubrimiento.	19
3.3.3.- Enfoque crítico-reflexivo.	21
3.4.- El factor epistemológico.	23
3.4.1.- Estilos de enseñanza docente.	24
3.5.- Competencias o saberes que debería promover la enseñanza de la historia.	26
4.- Metodología	29
4.1.- Fundamentos de la Metodología.	29
4.2.- Tipo y diseño de la investigación.	29
4.3.- Sujetos de estudio.	30
4.4.- Instrumento de recolección de datos.	30
4.5.- Validez y confiabilidad del estudio.	31
5.- Presentación y análisis de resultados	33
5.1.- Caracterización del profesorado de Historia	33
5.2.- Síntesis general.	35
5.3.- Enfoques didácticos que adhieren los docentes de Historia	37

5.3.1.- Enfoque Tradicional	38
5.3.2.- Enfoque Pragmático	43
5.3.3.- Enfoque critico	47
5.4.- Detalles conceptuales	53
5.5.- Condicionantes de la postura docente en Historia.	58
5.5.1.- La postura docente del profesor de Historia.	59
5.5.2.- Formación inicial docente.	61
5.5.3.- Visión del curriculum nacional.	64
5.5.4.- Condición laboral del profesorado.	67
5.5.5.- Condicionantes socio-económicas.	69
5.5.6.- Evaluaciones estandarizadas como condicionante.	71
6.- Conclusiones	73
7.- Bibliografía	76

1.- Introducción.

El marco de la presente investigación educativa se propone describir las aristas que pregona el trabajo docente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales dentro de la ciudad de Valdivia. Dicho enclave justifica el estudio por su particularidad como capital de la relativamente joven Región de Los Ríos, la que a 9 años de su fundación no exhibe estudios cuantitativos que busquen plasmar un espectro local y general en cuanto a la práctica pedagógica y al proceso didáctico de la rama de Historia, más aun en una ciudad donde existe, y han existido, universidades que imparten dicha carrera, formando profesionales en el área que se desempeñan tanto en esa comuna, como a lo largo de la gran mayoría de la zona sur del país.

Las motivaciones que están presentes al momento de desarrollar esta investigación conducente al título de Licenciado en Educación están dadas, en primer lugar, por la relevancia que posee la enseñanza de la Historia como motor formativo integral de estudiantes protagonistas de su contemporaneidad, los cuales, apoyados en las herramientas que es capaz de brindar la asignatura, tengan las herramientas para ser agentes de opinión y cambio dentro la sociedad en que se desenvuelven. Por otra parte, desde una perspectiva más específica, se encuentra la experiencia obtenida en mi práctica profesional, la cual me permitió profundizar el interés por la didáctica de la Historia debido a la disidencia encontrada entre los métodos utilizados en el aula y las bases curriculares, tanto por parte de los docentes del establecimiento como por mí, situación que con el correr del tiempo y la experiencia adquirida me llevo a vislumbrar factores que a mi juicio condicionan dichas prácticas y que con esta investigación pretendo confirmar. Por último, un factor digno de considerar es la reflexión que conlleva el hecho de encontrarme *ad portas* de convertirme en docente, labor que, independiente de la especialidad, implica un análisis contextual e introspectivo en pos de adaptarse a los desafíos que implica la pedagogía, intentando generar un aporte a la realidad educativa desde dicha plataforma.

En esa línea, esta tesis nace de la necesidad de plasmar un estudio que permita exponer de forma clara, rigurosa y representativa las orientaciones y limitantes que poseen los docentes de la rama de Historia en relación a su labor pedagógica, obteniendo así una muestra de la heterogeneidad de corrientes que existen a la hora de ejercer dicha didáctica, y sopesar en qué dirección nos encontramos en cuanto a los objetivos que plantea la misma y el engranaje estructural que cementa su desarrollo.

2.- Problema de Investigación.

En este apartado se exponen las hipótesis sobre las que se articula el entramado investigativo, así como también se describen las preguntas que éste busca responder y se definen los objetivos que se pretenden alcanzar.

2.1.- Hipótesis.

1. Dada la condición laboral docente, ésta se ve ceñida heterogéneamente por factores que influyen en una determinada corriente didáctica en el área de Historia y Ciencias Sociales. Estos van desde elementos como la formación pedagógica u objetivos personales, hasta tributos curriculares, institucionales y laborales que transforman los objetivos y metodologías que idealmente concibe la asignatura.

2. Debido a la estructura curricular y evaluativa que enmarca el actual sistema educativo, los docentes se ven limitados al trabajo de contenidos rígidos en estratificados periodos de tiempo, destinando los esfuerzos pedagógicos en otorgar a los alumnos las herramientas necesarias para responder a pruebas estandarizadas de corte positivista, en desmedro del desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo en cuanto a su entorno social y devenir.

2.2.- Preguntas.

a) ¿Cuáles son los factores personales y contextuales que condicionan la enseñanza de la historia según los docentes?

b) ¿Cuáles son los tipos de aprendizaje que los docentes buscan promover mediante la asignatura?

2.3.- Objetivos.

- General:

- Analizar comparativamente las creencias y prácticas que, sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, desarrollan los profesores de esta asignatura en la ciudad de Valdivia.

- Específicos:

- Establecer diferencias entre las posturas didácticas sobre la enseñanza de la historia que poseen los docentes según su sexo, años de experiencia, y el nivel socioeconómico y la dependencia del lugar donde trabajan.
- Categorizar los recursos y estrategias didácticas que señalan utilizar los docentes en el aula.
- Distinguir los tipos de aprendizajes que los profesores buscan promover a partir de sus concepciones de la historia y la enseñanza.
- Identificar los factores personales y contextuales que condicionan la enseñanza de la Historia en los docentes.

3.- Marco Teórico

3.1.- Didáctica de la Historia. Particularidades y problemáticas.

La investigación en didáctica de la Historia ha tenido un crecimiento exponencial desde la segunda mitad del siglo XX, específicamente alrededor de los años setenta, donde según Pagés (2009) surge el estudio sobre las llamadas didácticas específicas, consolidándose en la actualidad con el objetivo de un desarrollo del conocimiento didáctico a través del intercambio de informaciones, proyectos y resultados de investigación enfocados en una rama determinada. De esta forma se logra una capacitación docente activa y en formación, permitiéndoles actuar en la práctica como profesionales reflexivos y críticos. En el caso de la Ciencias Sociales el mismo Pagés establece la siguiente definición:

La Didáctica de las Ciencias Sociales tiene un conocimiento específico propio que emana de una práctica social –la de enseñar ciencias sociales, geografía e historia– en la que intervienen conocimientos socioantropológicos, epistemológicos y psicopedagógicos. El conocimiento didáctico pretende cohesionar e integrar todos estos conocimientos en un corpus teórico propio y diferente, y construir modelos coherentes para que el profesorado pueda intervenir en las situaciones de enseñanza y aprendizaje de manera razonada y reflexiva. (Pagés 2009: 261)

Sobre este punto, Bravo (2001) expone que la conexión entre teoría y práctica debe provenir necesariamente del objeto de conocimiento, evitando una bifurcación en cuanto a su desarrollo mediante la didáctica de las Ciencias Sociales. En este sentido, Prats (2001) señala que para conocer o comprender un acontecimiento histórico necesitamos recibir información histórica, pero los componentes de esta no son la finalidad sino el inicio. El primer objetivo fundamental en la enseñanza de la historia ha de ser la “compresión” de los hechos, tomando la contextualización como herramienta de valoración general de un elemento concreto, cobrando así sentido en la realidad. El siguiente paso viene a ser la explicación, donde se trata de averiguar las causas y consecuencias que derivan los hechos, significando una particularidad en cuanto a otras disciplinas por el interés intrínseco que posee la especialidad hacia la significación de estos hechos, más que por los hechos en sí mismos.

Ahora bien, a ojos de Prats (2000), a diferencia de otras asignaturas “la historia pasa -abusivamente pero comúnmente- por una materia fácil”, debido al trato didáctico con el cual se

ha impartido generalmente desde corrientes positivistas, sin embargo, el mismo autor recalca que la historia reúne una serie de características que la convierten en un campo de aprendizaje con especiales dificultades, más aun considerando la pertinente “diferenciación entre la historiografía destinada a especialistas y la de enseñanza primaria y secundaria, la cual no es una reducción de la primera, sino una transposición-adaptación a unos grupos de edad concretos en su proceso de socialización.” (Sobejano-Torres 2009: 67)

En primer lugar, cabe señalar su naturaleza como Ciencia Social, lo cual supone dejar de lado la visión positivista de la Historia que desempolva un pasado sin más. Su ejercicio implica necesariamente conocimiento, análisis y explicación de un todo social pasado, por lo tanto, se trata de un entramado complejo y dinámico en el cual los fenómenos se encuentran entrelazados didácticamente.

El estudio de la historia, en toda su complejidad, supone el uso del pensamiento abstracto formal al más alto nivel. Queda pues claro que será totalmente imposible intentar ofrecer a los alumnos de ciclos básicos e, incluso, medios, la selección de contenidos que pueden ser manipulados en los ciclos superiores de la enseñanza. Por lo tanto, se hará necesario una presentación de los temas de estudio en niveles adaptados a los estadios operativos del alumnado. Este trabajo constituye una de las tareas que ofrece mayores dificultades para el profesorado, dado lo complicado que resulta aislar informaciones que forman parte de un todo social dinámico. (Prats 2001: 8)

Del mismo modo, otra desventaja general que postula el autor en cuanto a la enseñanza de la asignatura es la imposibilidad de reproducir hechos concretos del pasado, a diferencia de otras ciencias empíricas que permiten una fácil experimentación factual de gran parte de los fenómenos contenidos en el plan de estudios.

Así mismo, Prats en su trabajo sobre una didáctica renovada de la historia, logra seleccionar cuatro dificultades específicas que plantea el acercamiento al conocimiento histórico y, que según señala, no suelen considerarse como puntos de trabajo en el aula: aprendizaje de conceptos históricos, la percepción del tiempo en la historia, los temas de causalidad y multicausalidad, y la localización e identificación de espacios culturales.

Por una parte, el aprendizaje de conceptos históricos percibe latentes conflictos por la utilización de términos que en muchos casos son desconocidos por los educandos y que el docente con frecuencia los da por sabidos, sin considerar las diferencias contextuales que perciben dichos conceptos en los diferentes periodos históricos, como, por ejemplo: monarca, aristócrata, colonialismo, etc. Así mismo, la complejidad que implica delimitar la carga descriptiva y, sobretodo, interpretativa de los conceptos lleva a un trabajo arduo por parte del profesorado en desarrollar el entendimiento llano de éstos sin conformarse con una memorización enciclopédica que poco o nada incide en el aprendizaje real de lo expuesto. En ese punto Prats indica: “Su aprendizaje supone no sólo definirlo, sino saber emplearlo en una explicación histórica, y ello obliga a que el concepto sea trabajado profundamente.” (Prats 2001: 46)

Otra traba que se reproduce especialmente en los primeros niveles de enseñanza es la de las concepciones temporales, encontrando la distinción entre tiempo cronológico y tiempo histórico. Dicha complicación conlleva la distinción entre los diversos “tempos” o ritmos de cambio. Mientras que el tiempo cronológico es convencionalmente continuo, el tiempo social es discontinuo. Sobre el mismo tema, Carretero (1997) advierte que la comprensión de los aspectos ligados a las nociones temporales requiere una estrategia didáctica que considere dicha dificultad, sobretodo tomando en cuenta la etapa etaria en que se encuentra el educando al momento de asimilar dichas distinciones, ya que según sus estudios en gran parte de los textos escolares el tema de las concepciones temporales se da por comprendido sin existir una noción acabada en los alumnos. Esto se termina viendo reflejado en la incapacidad de situar adecuadamente acontecimientos en su contexto, así como comparar situaciones sociales acaecidas en momentos históricos distintos.

La causalidad y multicausalidad en la explicación histórica puede tomarse como uno de los elementos interpretativos que más problemas plantea para su enseñanza, siendo en primer término la tendencia a confundir las causas y los motivos de los fenómenos sociales. Lo anterior se ve profundizado por las corrientes que pregonan la historia descriptiva o memorística en desmedro de una explicativa, sin más pretensión que informar sobre hechos carentes de sentido conjunto. Prats en este punto indica: “Lo cierto es que renunciar a que el alumnado pueda comprender como se explican causalmente los hechos y fenómenos del pasado supondría perder

uno de los puntos definidores de la propia historia entendida como ciencia social y como materia educativa.” (Prats 2000: 93)

Por último, y como dificultad específica de la naturaleza histórica, resulta un tema a profundizar lo relacionado con la localización espacial y la identificación de espacios histórico-culturales. Según estudios de Prats (2000), el alumnado posee serias dificultades a la hora de realizar simples localizaciones de unidades territoriales o puntos señalados en relatos históricos, más aún cuando se trata de localizaciones poco próximas. Esto se ve perjudicado aún más a la hora de establecer divisiones territoriales que han ido evolucionando a través del tiempo, por los continuos cambios limítrofes ocurridos a lo largo de la historia. Por otro lado, el exagerado prisma occidental con el que se ven las diferencias culturales contemporáneas y pasadas influye en aspectos discursivos e interpretativos de la enseñanza. Tal como menciona el mismo Prats, “Estas cuestiones dificultan el estudio y la correcta comprensión de la historia de estas unidades territoriales y culturales, por lo que las estrategias didácticas deberán considerar estos aspectos espaciales, desde los que se refieren a la mera localización hasta los que supongan una caracterización histórica cultural.” (Prats 2000: 95)

3.2.- Modelos curriculares de Historia y Ciencias Sociales.

En cuanto a la enseñanza-aprendizaje de la historia, es posible establecer patrones estratificados de construcción teórica y práctica según el objetivo planteado a la hora de la enseñanza, ya sea desde una cúpula estructural como individual. En este sentido, históricamente han figurado diversas corrientes que, pese a sufrir transformaciones siguen reproduciéndose actualmente en el aula, delineando un determinado sentido de la historia que muchas veces discrepa con el ideal formativo de esta disciplina. Sobre este tema, autores como Pagés (1994) y Prats (1997) establecen un marco que hace posible delinear las aristas de dichos focos, permitiendo estratificar polarizadas corrientes de desarrollo académico.

Primeramente, cabe definir el eje estructural que sostiene dichas vías educativas, por lo que es preciso hacer mención a la referencia de Pagés (1994) respecto al curriculum, delineándolo como una “construcción social que surge, se modifica y reforma a partir de un conjunto de circunstancias históricas y de intereses sociales, se refleja, o al menos así lo pretende, en unas prácticas educativas de donde emergen los problemas que estudia la didáctica” (Pagés 1994: 39), constituyendo un sistema mediante el cual se toman disposiciones sobre lo que se considera

conveniente enseñar en la escuela. Así mismo, Pagés señala cómo el sistema curricular se ha configurado a través de dos polos o etapas; una orientada a la toma de decisiones en relación con lo que se pretende enseñar, cambiar o reformar, atribuyendo una administración educativa teórica en cuanto al diseño del curriculum y, por otro lado, otra fase de aplicación en la que éste se pone en práctica, correspondiendo fundamentalmente a la enseñanza por parte del profesorado.

En este sentido, ambos focos han determinado un proceso de formación y práctica docente, entendiendo que el curriculum es quien, en primera instancia, establece qué saberes han de enseñarse y por qué, sugiriendo al mismo tiempo el quién los ha de enseñar y cómo. Así mismo, a ojos de Prats (1997), existe una instaurada falta de consenso respecto a la Historia que debe ser enseñada y los criterios que deben servir para configurar la secuencia de contenidos en el sistema educativo. Sobre esto, Pagés (1994) reconoce tres modelos curriculares que han protagonizado el devenir educativo durante los últimos siglos: técnico, práctico y crítico, los que gracias a su análisis es posible determinar el rol que ha tenido, tiene y puede tener la didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales en respuesta a los problemas de la práctica pedagógica en la materia. En este sentido, dichos pilares permiten establecer un eje que, conjuntamente con el aporte de distintos autores, nos permite clasificar los siguientes modelos enseñanza-aprendizaje.

3.2.1.- Modelo de curriculum técnico.

En primer término, dentro de la clasificación desarrollada por Pagés, el curriculum técnico se erige como el modelo que durante más tiempo ha determinado la teoría y práctica educativa, siendo su finalidad la transmisión de valores tradicionales y hegemónicos que mantengan un *status quo* basado en la necesidad de formar buenos ciudadanos y, en consecuencia, seleccionar los saberes que mejor permitan cubrir dichas finalidades. Por otra parte, “opta, además, por un modelo de enseñanza/aprendizaje basado en la transmisión verbal del conocimiento y en la negación o minimización de los aspectos internos de la persona que aprende y de su posibilidad para pensar y construir conocimientos.” (Pagés 1994: 41)

Sobre esto, Prats (1997) cataloga dicho enclave como parte de una enseñanza tradicional, proveniente de concepciones retrogradadas en pos de crear una conciencia y estabilidad social propia de los Estados decimonónicos, apoyada en el prisma de la historia como soporte de explicaciones ideológicas de hechos contemporáneos. Así mismo, dentro de dicha corriente podemos encontrar orientaciones más progresistas que, pese a incorporar elementos de la materia como disciplina científica, continúan perpetuando un modelo sesgado de adhesión ideológica en

lo teórico, partidario de memorizar explicaciones acabadas en la práctica didáctica y situar una “ilustración erudita” que ve su éxito en la adaptación inerte de contenidos.

En cuanto al quehacer educativo, Pagés continúa al señalar que: “el papel otorgado al alumnado que se deriva de estas capacidades fomenta comportamientos pasivos, basados en un pensamiento rutinario” (Pagés 1994: 41), siendo esta una relación subordinada con el saber donde la figura del docente y materiales curriculares se erigen como únicas fuentes de conocimiento, el cual ha de ser identificado, conocido y memorizado a lo largo de un orden secuencial de etapas educativas.

En esta línea, el perfil del profesorado se concibe dentro de un marco de acción técnica, donde prima el dominio de saberes científicos que permitan un albedrío sobre el cómo enseñar y no el qué enseñar. Según Aisenberg (1993), esto va en disidencia respecto a uno de los principales propuestos educativos del docente, el cual establece que: “en el proceso de planificación y conducción de la enseñanza tengamos muy claro, en primer lugar, que es lo que queremos enseñar y para qué. Y, en segundo lugar, que planteemos el desafío del cómo.” (Aisenberg, 1993: 154). En consecuencia, se predispone a eludir el conocimiento didáctico e inhibir el conflicto entre la relación docente, alumnado y contenidos.

3.2.2.- Modelo de enseñanza práctico.

Continuando con el trabajo de Pagés (1994), la hegemonía del modelo técnico fue lentamente cuestionada luego de la segunda mitad del siglo XX, principalmente por un grupo docente consiente de la problemática de dicha corriente, dando cobijo al denominado curriculum practico, el cual se caracteriza por quebrantar la anterior postura y poner énfasis en las necesidades personales del alumnado bajo las teorías psicológicas procedentes del cognitismo piagetiano. En este sentido:

La enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales que se propone desde este enfoque se ha de basar en la vida y en los problemas reales del alumnado y ha de permitirle pensar en el presente y en el pasado a la luz de sus propios intereses. (Pagés 1994: 42)

Por lo tanto, los otrora focos de conocimientos disciplinares y cívicos-patrióticos pasan a situarse en el alumno y su entorno por medio de estrategias basadas en el descubrimiento e indagación. El conocimiento, por lo tanto, se transforma en un medio para el desarrollo personal y no como un fin último ni como medio para intervenir en la sociedad. En consecuencia, se da

una preferencia exclusiva a los métodos, como si por ellos mismos pudieran favorecer el pensamiento y desarrollar capacidades cognitivas, existiendo un cierto resquemor por la teoría y exaltación por la práctica, que a menudo según el autor, tiende a la actividad por la actividad. En este sentido, el profesorado se enfoca en la propia práctica de la enseñanza y el trabajo cooperativo en uno o varios centros, “apostando por una autoformación didáctica centrada en los problemas de la práctica y en la elaboración de materiales curriculares para su intervención en ella” (Prats 1994: 42), logrando un impacto desigual debido al esfuerzo que su adecuación particular en cada aula representa para el docente.

3.2.3.- Modelo de enseñanza crítico

De acuerdo a la línea entablada, Pagés (1994) postula que diversos factores del curriculum práctico pueden reproducirse y adaptarse en la enseñanza de la Historia y Ciencias Sociales dentro de principios críticos del curriculum, el cual “concede más importancia a las aportaciones disciplinares como soporte tanto para la construcción de conocimiento como para el análisis de los problemas sociales” (Pagés 1994: 43), fomentando un proceso didáctico basado en los principios del constructivismo y del pensamiento crítico-reflexivo. En este sentido, la causa exige al alumnado un posicionamiento ante el saber radicalmente distinto al de los modelos anteriores, puesto que los esfuerzos van por un pensamiento dirigido a la acción y transformación de la realidad, orientándolo a pensar críticamente.

Pagés cita a Popkewitz (1983) y Apple (1986) enmarcando los propósitos del curriculum crítico de Ciencias Sociales dentro de los siguientes requisitos: a) las ideas no aparecen como estáticas, b) no se ignora el dialogo y la crítica, c) las condiciones humanas no aparecen como predeterminadas y no se espera que el alumnado se acomode a la autoridad establecida y sus interpretaciones oficialistas de la realidad, d) no se elimina la función del conflicto social para preservar la permanencia de las instituciones sociales existentes mediante presiones sobre las personas, su creatividad y su capacidad de innovación, e) los contenidos tienen relación con la experiencia personal y social de quienes aprenden, y f) los contenidos no se legitiman únicamente a través de las definiciones con las que los profesionales -de la ciencia, del curriculum y de la enseñanza- analizan los acontecimientos sociales.

Al mismo tiempo, el contenido adquiere un lugar predominante al enriquecerse y diversificarse, dejando de ser exclusivamente factual como en el curriculum técnico o subordinado al interés del alumno que ha de descubrirlo, como en el práctico. Pasan a ser tema de

análisis y estudio la diversidad de clases, géneros y etnias, los derechos humanos y de las minorías, uso y abuso de poder, etc. En este sentido el conocimiento se problematiza y el alumno lo construye y aprende utilizando toda clase de fuentes y documentos, siendo el docente quien:

Ha de procurar facilitar contenidos para que los estudiantes puedan evaluar las evidencias de los hechos, detectar inconsistencias y contradicciones en las interpretaciones, diferencias y evaluar las informaciones sobre los hechos de las opiniones, sacar conclusiones, construir y validar hipótesis, formular preguntas, realizar deducciones, identificar supuestos subyacentes y emitir sus propias opiniones con conocimiento de causa (Pagés 1994: 44)

Lo anterior supone un reto en cuanto a desplazar la concepción técnica curricular y asumir el protagonismo del diseño y desarrollo del mismo, así como cambiar y adecuar la práctica para priorizar la formación del pensamiento de alumnas y alumnos, enfocado más en la acción reflexiva que en la transmisión y acumulación de conocimientos, convirtiendo estos en una herramienta útil para estudiantes y la sociedad misma. Dicha postura enfatiza tal objetivo como vértebra de la transformación del enfoque en la historia, permitiendo al educando comprender el mundo más racionalmente y convertirse en un actor autónomo dentro de la sociedad. Tal como Freire (1970) encausa la enseñanza de la Historia como práctica libertadora, enfocada en proporcionar las herramientas necesarias para que el educando pueda descubrirse y conquistarse reflexivamente como sujeto de su propio destino histórico, lo cual a ojos de Toledo y Gazmuri (2009) es clave para el desarrollo de una “conciencia histórica” entendida como actividad mental de la memoria histórica: “Esta permite comprender el presente y desarrollar perspectivas de futuro a partir de las representaciones del pasado compartido. Esto, bajo el postulado que señala que, el conocimiento del pasado permite hacer comprensible el presente y alimentar la acción futura.” (Toledo y Gazmuri 2009).

3.3- Enfoques Didácticos de la Historia

Como vimos con anterioridad, la Didáctica de las Ciencias Sociales puede considerarse, a ojos de Sobejano (2000) como un sistema preocupado de “formar o autoformar a dos sujetos diferentes (el profesor y el alumno, con sus respectivos niveles de complejidad individual, social y profesional) y el contenido pasa a ser el elemento catalizador, integrador y potenciador del

subsistema educativo.” (Sobejano 2000: 58). Sin embargo, esta área aún es estimada como un campo de exploración débil, sobretodo en cuanto al carácter teórico subsidiado de otras ciencias de la educación.

En este sentido, autores como Pagés (1995) denotan interés por la naturaleza del conocimiento de dicha disciplina y las distintas condicionantes que posee, con el fin de fundamentar estrategias encaminadas a dinamizar la formación y práctica docente. En tal línea, dicho autor señala que la Didáctica de las Ciencias Sociales “es hija del curriculum y de las teorías que en él se vinculan”, enmarcando las prácticas de enseñanza dentro de los fundamentos del curriculum, los enfoques y puntos de vista docente y la manera de aprender del alumno en la práctica de lo sustancial al conocimiento de la Historia. Lo anterior según el mismo Pagés (1994), sumado a la ya mencionada escasez investigativa en el ámbito didáctico de la Historia y Ciencias Sociales, determina de cierta forma el quehacer pedagógico del profesorado, no tanto por no saber cuál debe ser su contenido, sino fundamentalmente por las formas y estrategias para lograr un cambio real en dichas prácticas.

En razón a esto, podemos establecer tres enfoques didácticos que emanan de los objetivos en cuanto a la enseñanza-aprendizaje de la asignatura y los medios que utiliza para aquello, estratificándolos en: enfoque tradicional, enfoque progresista y enfoque critico-reflexivo. Así mismo, Prats y Santacana (1998) establecen ciertas formas que puede adquirir la enseñanza de la historia en relación a determinadas funciones que adhieren los docentes sobre la práctica pedagógica, las cuales se desglosan de los tres enfoques mencionados según su pertenencia.

3.3.1.- Enfoque tradicional.

Primeramente, el denominado enfoque didáctico tradicional se adapta dentro de lo establecido por Pagés (1994) en cuanto al curriculum técnico, el cual tiene como fin principal la acumulación de conocimientos rígidos y transmisión de valores imputables que estorban el desarrollo crítico y reflexivo de los educandos. En este sentido, las prácticas didácticas poseen “un carácter más informativo que formativo, además de poner mayor énfasis en el curriculum prescrito.” (Pagés 1994).

Por otra parte, dentro del trabajo en aula, dicho enfoque se caracteriza según Alderroqui (1993) por una metodología donde “cada unidad se desarrolla en torno de la explicación del profesor o profesora y/o a la lectura del libro de texto, seguida de la realización de ejercicios “prácticos” o

de aplicación.” (Alderroqui 1993: 183), donde convergen distintas corrientes que de una u otra forma centra la trascendencia histórica en “personajes icónicos, explicando sus acciones y comportamientos a partir de las ambiciones de poder, honradez o crueldad que los movían.” (Alderroqui 1993: 49), enfoque tradicional que según Prats y Santacana es desglosado en tres funciones que puede adquirir la enseñanza de la historia en concordancia con dicha corriente:

a) Función patriótica de la historia:

Desde el siglo XVIII la historia se erige como un instrumento de comprensión del necesario cambio y evolución de la sociedad, ligándola a la idea de progreso por parte de los ilustrados de la época. En este sentido, la enseñanza de la historia como asignatura en las escuelas nace en la revolución francesa, con el propósito de mantener vivo el sentimiento nacional-revolucionario, misma estrategia utilizada posteriormente por los ejércitos nacionalistas y países europeos ya en el siglo XIX.

En esta línea, pese a existir un evolutivo debate en cuanto al carácter que debe tener dicha disciplina en su paso a las aulas, la consolidación de los Estados liberales y el surgimiento de los nacionalismos del siglo XX acarrearón consigo un interés por parte de los gobiernos por concebir la disciplina histórica como un “medio para afianzar ideológicamente la legitimidad del poder, así como para cimentar y estimular el patriotismo de los ciudadanos.” (Prats y Santacana 1998).

En concordancia, dicho tipo de función se sustenta en la exaltación de héroes patrios, batallas y fechas que refuerzan un metarrelato homogéneo y triunfalista del devenir nacional, promoviendo una reproducción rígida del conocimiento más que un análisis sobre tales saberes, hallando en el docente un catalizador de elementos encontrados, por lo general, en el texto de clases sin la mayor intención que memorizar y hacer partícipes a los educandos de un patriotismo acrítico.

b) Función propagandística

Según los autores, dicha función se caracteriza por la difusión de mensajes a favor de un determinado régimen o sistema, encontrando su génesis en los regímenes totalitarios del siglo XX, la cual se manifestó en museos, fuentes de imágenes y contenidos de la enseñanza desde las primeras letras a la universidad. Por otro lado, también en estados democráticos se ha utilizado la historia con los mismos fines, ya sea en museos, centros de interpretación de la historia o en establecimientos educativos a través de conmemoraciones como las celebraciones de independencia en América, guerras o aniversarios de héroes patrios. “En estos casos, más que

conmemoraciones históricas, se han celebrado actividades de autoafirmación nacional o de identificación de representaciones del pasado con las concepciones que los gobiernos defienden.” (Prats y Santacana 1998).

En este sentido, la historia deviene en propaganda, pudiendo verse como una extensión del patriotismo a un enclave más general, que pese a no formar parte de currículos oficiales o estar presente en los materiales escolares, su influencia sigue presente en conmemoraciones donde la historia es la encargada de rememorar y establecer, muchas veces inconscientemente, representaciones del pasado que influyen en una conciencia ciudadana en formación. De esta forma, la propaganda en la educación se caracteriza por decisiones trascendentes desde un punto de vista social: “controlar las creencias religiosas de una colectividad, justificar la entrada en una guerra, reforzar una estructura política... son ámbitos de aplicación clásicos de la comunicación propagandística, y son asimismo esferas de actuación del poder organizado (poder religioso, poder político, etc.)”. (Pineda 2012)

Del mismo modo, y desde un aspecto más aterrizado en el contexto actual, es importante hacer mención al desarrollo de ciertas facultades que concibe la historia idealmente como disciplina capaz de formar actores reflexivos ante la masiva propaganda que encontramos en nuestra cotidianidad, pudiendo administrar las herramientas necesarias para establecer un filtro crítico que, sin embargo, en determinados contextos se ve ensimismado por un aparato de desinformación, el cual ve en la enseñanza un medio de adoctrinamiento, fomento a la obediencia y precursor de un sistema de control y coerción en beneficio de intereses específicos.

c) Función ideológica de la historia.

La función ideológica dista de la patriótica y propagandística principalmente por su inclinación a “inculcar a los ciudadanos que el sistema político-social en el que se desenvuelven es el mejor posible”. Esto queda representado de forma paradigmática en el modo en que se presenta el pasado y su construcción hasta un presente aparentemente ideal, en el que se inhibe el cuestionamiento hacia estamentos actuales y su funcionamiento ya sea en el ámbito político, económico, social, etc.

A modo de ejemplo, podemos ver como en ciertas metodologías de enseñanza el foco de interés se sitúa en la génesis de sistemas como la democracia o la economía de libre mercado, exaltando desde el pasado una evolución que, en teoría, ha llegado a nosotros como una construcción

continúa que nos presenta un sistema ideal en la actualidad, situando el objetivo de aprendizaje en dicha construcción y no en la posibilidad de utilizar tal conocimiento como una herramienta de crítica y transformación de la realidad actual en pos de un futuro mejor. Por otro lado, Pereyra (1982) destaca que:

Las formas que adopta la enseñanza de la historia en los niveles de escolaridad básica y media, la difusión de cierto saber histórico a través de los medios de comunicación, la inculcación exaltada de unas cuantas recetas generales, el aprovechamiento mediante actos conmemorativos oficiales de los pasados triunfos y conquistas populares, etc., son pruebas de la utilización ideológica de la historia. (Pereyra 1982: 22)

3.3.2.- Enfoque pragmático o por descubrimiento

De acuerdo a lo estructurado por Pagés (1994) en cuanto a los modelos curriculares, podemos figurar un enfoque didáctico pragmático en base al lineamiento del curriculum práctico, el cual esboza un quiebre en relación a la corriente técnica, lo que según Alderroqui (1993) se caracteriza por entender, de hecho, que el aprendizaje es un proceso similar al de la producción (“científica”) del conocimiento; así, para entender historia, el alumno debe proceder de manera similar a como hace el historiador en la construcción del conocimiento histórico; realizar adecuadamente la explotación y el tratamiento de documentos históricos e historiográficos (Alderroqui 1993: 184).

En segundo término, la crítica que recibe dicho modelo va por la dependencia de impulsar concepciones acabadas de leyes explicativas básicas que permitan comprender fenómenos de estudio dentro de un aprendizaje por descubrimiento, el cual no puede basar su enseñanza en dicha estrategia de forma homogénea dentro de una concepción amplia de la historia, además de primar un saber científico en vez de uno reflexivo, ya que “aunque los alumnos lleguen a dominar mínimamente «los métodos, la lógica y la perspectivas» del historiador, son mayoritariamente incapaces de ofrecer unas explicaciones mejores de los fenómenos históricos a los que se ven enfrentados.” (Pozo 1997: 227).

En este sentido, las funciones de la historia que se adosan a este modelo son:

a) Función de la historia como recuerdo próximo del pasado.

Prats y Santacana (1998) establecen que la historia también posee una función como rescatadora de la memoria social, la cual consiste en mantener vivos determinados recuerdos a través de un sentido memorialista, pudiendo encontrarse en espacios históricos tales como monumentos históricos, restos arqueológicos, museos de memoria, relatos orales, etc.

Tales memoriales se sirven de recursos muy efectistas, ya que crean entornos envolventes y emotivos, utilizando principalmente “la imagen fotográfica y cinematográfica en combinación con objetos reales y magníficas escenografía” (Prats y Santacana 1998), que pueden servir como plataforma de aprendizajes significativos al generar, en primer término, el interés de los alumnos.

Por otra parte, en el escenario escolar, además de la visita a sitios históricos de la localidad, podemos ver dicha función en métodos como la entrevista o el cine, este último al soslayar la imposibilidad de presenciar ciertos episodios o lugares históricos por las barreras temporales o físicas, y la primera al interactuar con personas que vivieron ciertos hechos o procesos históricos de interés, con lo cual poseemos una fuente directa con la cual trabajar.

b) Función científica de la historia

Dicha función consiste en “intentar difundir los métodos y técnicas de análisis a través de los cuales conocemos el pasado.” (Prats y Santacana 1998). De este modo, el uso del método científico en el caso de la historia exige, entre otras cosas, la utilización de hipótesis, explicaciones y generalizaciones. De este modo el pasado puede investigarse con técnicas muy variadas, abarcando la totalidad de las actividades humanas: desde la estadística a la arqueología, pasando por la paleografía, etc. Sin embargo, pese a que la historia tiene o puede tener una función científica de primer orden, los métodos más frecuentes y conocidos son los que intentan explicar la historia más remota, ya que este tipo de estudios requieren habitualmente el uso de muchas disciplinas auxiliares de la historia.

Dentro del aula, podemos ver dicho entramado en una sistematización del campo histórico dentro de lo científico, en el cual se pretende simular la labor del historiador en cuanto a su objetivo de recopilar, registrar e intentar analizar los hechos del pasado. En este sentido, podemos ver dos corrientes: una simbolista que reconoce la historia como inacabada y en constante proceso de

transformación y, por otra parte, una positivista que contempla la historia como el relato de hechos concretos y acabados.

c) Función pseudodidáctica de la historia

En este enclave, se pretende adosar a la historia una función aparentemente ejemplificante y de gran contenido moral, incluso cuando esta no haya sido siempre un ejemplo de comportamiento. Los moralistas han utilizado la disciplina para mostrar ejemplos de cómo debería comportarse el individuo y cómo no, intentando culpabilizar a gobiernos o sectores sociales de determinadas situaciones, para exigir de este modo cambios de comportamientos, anunciar catástrofes o invocar principios.

d) Función de la historia para el ocio cultural

En otro sentido, según los autores la historia también es un importante factor de ocio y turismo cultural, la cual puede ser explotada a través de monumentos, espacios históricos e incluso objetos, el cine, la televisión, etc. Los autores en este punto prosiguen mencionando que: “Somos consumidores de productos históricos en cantidades crecientes, ya sean buenos o malos, verdaderos o falsos. Ello es así porque tenemos una determinada conciencia histórica y porque es imposible prescindir totalmente del pasado.” (Prats y Santacana 1998)

Dentro del espectro áulico, el foco va por un sentido recreacional más que analítico, encontrando el uso de herramientas capaces de generar un estudio a fondo, como lo son materiales audiovisuales, análisis de fuentes o salidas a terreno, pero desde un prisma superficial en cuanto a su importancia y trasfondo estructural e histórico.

3.3.3.- Enfoque crítico-reflexivo.

Según lo expuesto por Carretero, Pozo y Asensio, es posible ligar un enfoque didáctico crítico con el curriculum del mismo nombre tratado por Pagés (1994), fundado en un aprendizaje reconstructivo que aúna las fortalezas de la enseñanza tradicional y por descubrimiento en pos de posicionar al alumno como sujeto central del proceso enseñanza-aprendizaje, reconociendo el papel de la estructura disciplinar de la historia.

En dicha línea, Prats y Santacana (1998) hacen referencia a una función de la historia en específico que se adapta a esta directriz:

- a) La historia como materia idónea para formar y educar a niños y jóvenes

Desde una perspectiva crítica, la potencialidad formativa de la historia hace posible una “reflexión sobre el conjunto de la sociedad en tiempos pasados con el objetivo de enseñar a comprender cuáles son las claves que residen detrás de los hechos, de los fenómenos históricos y de los procesos.” (Prats y Santacana 1998). En este sentido, la labor docente va por exhibir las herramientas y claves necesarias para comprender el funcionamiento social de la historia, para que el alumno pueda elaborar interpretaciones propias y no asumir verdades acabadas, lo que permite al mismo tiempo ayudar a comprender la complejidad de cualquier acontecimiento o fenómeno actual mediante el análisis de causa-consecuencias.

En esta línea, es menester el reconocimiento y utilización de fuentes que logren potenciar el trabajo en aula, tal como señala Sobejano (2000) respecto al rol que implica su utilización dentro de la enseñanza de la Historia:

Las fuentes tienen un gran papel en la creación y desarrollo de hábitos intelectuales respecto del estudio de la Historia, para fines didácticos como despertar la curiosidad, desarrollar la empatía, ampliar la trama o el horizonte temporal, proporcionar el incremento del fondo de relativismo que precisa el alumno, hacerse dueño mediante la práctica de un sentido crítico propio y manejar coherentemente el trabajo individual y colectivo del aula. (Sobejano 2000).

A partir de esto, podemos establecer la directriz como una búsqueda por educar e instruir, superando la contraposición entre educación versus instrucción y abocando una formación para el desarrollo de criterio y visión crítica del presente. Del mismo modo, dicha disciplina, entendida como científica, es un medio idóneo según los autores para la realización de análisis sociales en un sentido amplio, ya que permite generar una estructura en base a todas las demás disciplinas sociales y hace posible la incorporación de estrategias didácticas que facultan trabajar diversas habilidades intelectuales y de desarrollo personal.

3.4.- El factor epistemológico.

Como fue tratado en el punto anterior, la planificación didáctica docente responde a factores heterogéneos que convergen en el aula plasmando diversos modelos de enseñanza-aprendizaje. Así mismo, e interiorizando las posturas individuales del sujeto docente, cabe hacer mención a las creencias epistemológicas que concibe cada uno como individuo, las cuales según García y Sebastián (2011) pueden catalogarse como concepciones personales acerca de la naturaleza del conocimiento y del aprendizaje (García y Sebastián 2011: 30). En este sentido, ambos autores basados en un trabajo bibliográfico sintetizan que:

Las creencias epistemológicas reflejan las características generales del conocimiento mismo, siendo estructuras de conocimiento complejas y multidimensionales que operan diferenciadamente en distintos contextos y que se transforman y desarrollan, fruto de la participación de los sujetos en prácticas culturales específicas, desde creencias denominadas ingenuas hacia creencias denominadas sofisticadas”. (García y Sebastián 2011: 30)

Siguiendo esta línea, García y Sebastián conceptualizaron dichas creencias desde el punto de vista de Schommer (1990, 1994), quien sostiene que dicho sistema de reconocimiento epistemológico estaría conformado por cuatro dimensiones, cuyos polos ingenuo y sofisticado son segmentados según su correspondencia con un ideal reflexivo de la enseñanza, los cuales son resumidos en el siguiente esquema:

Tabla 1. Sistema de creencias epistemológicas (García y Sebastián, 2011)

Dimensiones	Polo ingenuo	Polo sofisticado
Estructura de conocimiento	Conocimiento está formado por piezas desordenadas	Conocimiento es un todo integrado
Estabilidad del conocimiento	Conocimiento es inmodificable	Conocimiento es tentativo
Control del aprendizaje	Capacidad para aprender está determinada desde el nacimiento	Capacidad para aprender puede incrementarse
Velocidad del aprendizaje	Aprendizaje ocurre rápido o no ocurre	Aprendizaje es un proceso gradual

Acorde a lo anterior, Maestro (1993) indica que:

“Existe una muy estrecha relación entre la forma de concebir la Historia y aspectos tan importantes como la determinación de los contenidos, la tipificación y la priorización de los mismos, la forma de organizarlos en secuencias coherentes de aprendizaje, la comprensión de su dificultad, la relación con las ideas de los alumnos...Todo depende de cómo se sitúe el profesor ante el conocimiento histórico.” (Maestro 1993: 12)

3.4.1.- Estilos de enseñanza docente.

Dentro de las investigaciones destinadas a comprender la percepción docente de la Historia destaca la realizada por Evans (1989), la cual se encarga de establecer una escala tipológica de concepciones sobre el significado de la historia para el maestro, la relación entre dichas concepciones históricas y su estilo de enseñanza y los factores contextuales que influyen en tales ideas. En este sentido, Pagés (1994) cita a Palonsky (1993) afirmando que el conocimiento de los profesores se ha convertido en el centro de cualquier reforma educativa, donde su visión e interpretación, en este caso de la Historia, es clave al momento de interpretar el curriculum y los contenidos a transmitir.

En función de su investigación, Evans (1989) realiza una definición del significado de la Historia que incluyera cuatro tipos de concepciones. Primeramente, examina las ideas sobre los objetivos de la historia en los docentes y la valoración de los mismos sobre su utilidad. En segundo lugar, explora las concepciones sobre los modelos históricos y sus opiniones sobre progresos y declive. Tercero, analiza el grado de generalización que cada uno considera adecuado. Y, por último, interpreta las concepciones sobre la aplicabilidad de la historia, es decir, la relación entre los acontecimientos históricos con el presente. De esta forma, pese a que el autor reconoce que los resultados no convergen en una generalización tajante, si son suficientes para generar teorías basadas sobre las concepciones de la historia, su impacto en el estilo de enseñanza y su relación con los antecedentes del maestro.

Ahora bien, Evans, mediante el uso de un cuestionario y entrevistas seleccionadas, logra establecer cinco tipologías basadas en la concepción del maestro sobre la historia: el narrador de historias, el historiador científico, el reformador/relativista, el filósofo cósmico y el ecléctico. Dichas categorías, según el autor, combinan un enfoque pedagógico y epistemológico, siendo

factor dominante la concepción sobre el objetivo que posee la disciplina dentro del ejercicio enseñanza-aprendizaje, exhibiendo una tendencia latente en cada sujeto analizado. En esta línea, a grandes rasgos las distintas tipologías se definen de la siguiente forma:

- a) El narrador de historias: Identificado dentro de una corriente tradicional e idealista de la Historia, donde el docente se ubica como centro del ejercicio enseñanza-aprendizaje apelando a la práctica de clases magistrales con el fin principal de transmitir conocimientos acabados, El objetivo central de la enseñanza de la historia se centra en ampliar los conocimientos culturales o rendir homenaje a determinados personajes.
- b) Historiador científico: Concepción ligada a una filosofía analítica positivista donde el docente se centra en hechos históricos con el fin de alcanzar el máximo de objetividad. Su enseñanza se basa en el uso de conceptos y conocimientos academicistas, acercando la práctica pedagógica al trabajo del historiador.
- c) Relativista/Reformador: Se relaciona con la perspectiva analítica relativista, donde la reflexión pedagógica tiene como punto de partida los problemas contemporáneos. Se considera que el estudio del pasado otorga al educando facultades que le permiten comprender de mejor manera el presente, configurando la construcción de un mejor futuro. Los docentes dentro de esta concepción poseen un ideal propio de reformadores sociales, caracterizándose por ser investigadores, reflexivos y progresistas.
- d) Filósofo Cósmico: Se asocia dentro de una corriente especulativa de la Historia, donde las generalizaciones o “leyes” que relacionan los acontecimientos se erigen como el aspecto más interesante de la historia. Al igual que los metahistoriadores, estos maestros ven la teoría como una parte esencial de la historia y creen que la historia tiene un significado profundo con implicaciones para el futuro. Predomina un sentido cíclico de la historia y determinados casos una base religiosa.
- e) Ecléctico: Característico por el pragmatismo de su enfoque sobre la enseñanza, exhibiendo una concepción de la historia construida a partir de ideas y elementos tomados de diferentes tradiciones y filosofías sin inclinarse en definitiva por ninguna.

3.5.- Competencias o saberes que debería promover la enseñanza de la historia.

Hoy en día, dentro del andamiaje educativo, la enseñanza de la historia se erige como uno de los principales motores formativos, con el cual los alumnos adquieren una base para lo que será a futuro su rol dentro de la sociedad en la que se desenvuelven. En este sentido, Sobejano (2000) considera al docente como un catalizador de competencias tanto generales como específicas que encausan el proceso de enseñanza-aprendizaje, estableciendo que:

“El profesor del área tiene que ser consciente de la necesidad de utilizar los modelos explicativos de las Ciencias Sociales que proporcionan marcos para interrogar e interpretar la realidad social y manejar los procedimientos que de este conocimiento dimanen para interesar al alumno por los saberes y sus prácticas específicas.”

Por otro lado, Fernando Ríos (2013) pregona que, en el presente tiempo histórico de incertidumbre y constante cambio, donde las tradicionales fuentes de sentido están siendo sustituidas y comienzan a perder su hegemonía, la Didáctica de la Historia debiera dar cuenta de ciertos requisitos necesarios para enfrentar la tarea educativa:

a.) Encontrarse en sintonía con las opciones ofrecidas por las diversas teorías, tanto las surgidas desde en el campo educativo como las originadas dentro de la disciplina.

b.) Desarrollar un pensar educativo prudencial como sabiduría práctica moral o inteligencia práctica. Que escape del modelo clásico de conducta burguesa y establezca una didáctica comprometida en indagar la construcción de los distintos modelos educativos, eludiendo el dogmatismo y dando espacio al juicio de los propios educadores.

c.) Alentar la interacción ciudadana sin eliminar las diferencias. Reordenar el concepto de ciudadanía como “consenso ético” e integrar en ese orden el reconocimiento de cada individuo como ser social o como voluntad política.

En esta línea, Prats (2001) indica la importancia de la infinitud en la Historia y el necesario uso de herramientas que acerquen su enseñanza como conocimiento científico del pasado, incentivando en los alumnos un interés en el proceso de construcción más que en una supuesta verdad acabada. Según el autor el enfoque que niega a los educandos conocer los elementos y métodos de construcción histórica responde, generalmente, a una visión doctrinaria y dogmática de la materia:

“En esta posición no se esconde un concepto determinado de la enseñanza de la Historia, sino de la Historia misma. Un tipo de Historia que esconda como se adquiere el conocimiento histórico conduce a introducir simplemente un corpus de mitos más o menos históricos; ello no responde a las necesidades formativas de los jóvenes.” (Prats 2001: 21)

Wineburg (2001), citado por Henríquez (2013: 193) propone que la comprensión histórica se produce, en historiadores y estudiantes, a partir de la exploración de los dilemas éticos que sienten los protagonistas de la Historia. Dicho proceso iría desde la formulación de preguntas, la revisión de fuentes y el contrastar la información, hasta el uso de categorías explicativas que desemboquen en una narrativa histórica. En este sentido, la historia es una disciplina que sin análisis crítico no existiría, por lo tanto, se hace preciso diferenciar la narración histórica de la mítica, puesto que “enseñar y aprender historia es estimular el pensamiento; también en este punto sucede que, cuando los docentes renuncian a enseñar el análisis crítico de las fuentes, en realidad no enseñan historia sino una narración mítica y frecuentemente adulterada del pasado” (Prats y Santacana, 2011)

Así mismo, Gojman cita a Lucien Febvre, ícono de la Escuela de los Annales, quien sostiene que “plantear un problema es, precisamente, el comienzo y final de toda historia. Sin problema no hay historia”, y agrega que las tareas fundamentales del historiador debieran ser “plantear problemas y formular hipótesis”, lo cual de una forma u otra debe plantearse en la sala de clases. En este sentido, Fabara (1999) considera que el paradigma de enseñanza de la historia debe considerar “el desarrollo de una historia integral, basada en los aspectos económicos, sociales, culturales, políticos y ecológicos”, integrando al mismo tiempo lo local con lo nacional e internacional, permitiendo así ampliar los horizontes de significación de los educandos.

Para lograr esto, previo a desarrollar los saberes científicos en aula es necesario ejercer un enlace que permita el entendimiento pleno de los alumnos con el conocimiento, lo que implica una transformación o modificación del saber desde que es creado por el historiador hasta que es aprendido por el alumno, lo que llamamos “transposición didáctica”. Pospel (1986), citado por Pablo Torres (2001: 20), fundamenta su concepción en un triángulo pedagógico formado por el saber, el profesor y el conocimiento:

En el centro de la transposición didáctica y del triángulo pedagógico, en el centro de las interacciones entre profesor y alumno, en conexión con los contenidos para

enseñar, se ubica el concepto de contrato didáctico entre el profesor y el alumno. El contrato didáctico establece las relaciones entre ambos y por tanto los enlaces relacionales que mantendrá el alumno con los saberes a enseñar por el profesor, vínculos que incidirán profundamente en los saberes que aprenderá el alumno.

Por último, desde un plano más macro y dentro de los desafíos educativos del nuevo siglo, Joan Pagés (2002) citando el estudio de la National Council for the Social Studies de los Estados Unidos en 1994, dicta que un currículo de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en pos de la formación de los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI debería ser:

- Significativo: Centrarse en la profundidad de temas esenciales en desmedro del estudio superficial de muchos. En este sentido el eje está situado en aprender a comprender las problemáticas de la vida y la sociedad de tal manera de analizar reflexivamente los nuevos contenidos para su desarrollo personal y social.
- Integrador: Abarcar temas desde el prisma disciplinar al cotidiano, con la intención de enseñar y aprender sobre la condición humana en el tiempo y el espacio. Estos temas además de inculcar un aprendizaje en los alumnos buscan incentivar una participación activa en la vida social y política.
- Basado en valores: Abrir al alumnado la posibilidad de reflexionar crítica y reflexivamente sobre cuestiones sociales importantes en diferentes contextos históricos y actuales, confrontando puntos de vista opuestos, valorando diferentes perspectivas, y comprendiendo y tomando partidos sobre los aspectos trascendentes de la vida política social tanto local como global.
- Exigente intelectualmente: Potenciar la participación reflexiva del alumnado en clases, siendo el docente un modelo a la hora de considerar los aspectos tratados de manera rigurosa y reflexiva, de forma que se genere un debate en torno a las interrogantes surgidas con el fin de alcanzar sus respuestas.
- Activa: Permitir al alumnado construir sus propios significados a través del proceso de elaboración, exploración y discusión efectuado en su interacción con los demás con el fin de utilizarlo en distintas situaciones a lo largo de su vida.

4.- Metodología

4.1.- Fundamentos de la Metodología (paradigma)

La presente investigación se enmarca dentro de un paradigma cuantitativo, ya que tiene como propósito delimitar de forma objetiva las características y dimensiones que concibe la práctica docente en el sistema educativo actual, abocado a la asignatura de Historia y Ciencias Sociales en la ciudad de Valdivia.

En cuanto a esto, el foco se dirige a la recolección de información cuantificable en relación a los docentes, orientada por conceptos empíricos derivados de la teoría establecida a través de referencias bibliográficas con las que se construyen hipótesis conceptuales. De este modo, prima un procedimiento hipotético-deductivo, el cual inicia con la formulación de supuestos derivados de la teoría, continua con la operación de las variables, la recolección, el procesamiento de datos y la interpretación (Monje 2011: 13). Así mismo, cabe reafirmar la concepción de la Didáctica de las Ciencias Sociales como disciplina científica, al ocuparse y preocuparse de la práctica pedagógica, adoptando una postura normativa sin perder su calidad valorativa (Camilloni 1993: 34).

Por otra parte, dicho paradigma cuantitativo nos permite instaurar un análisis local sobre las implicancias actuales del trabajo docente, con el cual podamos cuantificar y medir elementos que permitan generar tendencias que plasmen, esencialmente, los factores personales y contextuales que condicionan dicha labor y la forma en que circunscriben determinados tipos de enseñanza. Esto siempre ponderado desde una visión heterogénea, abarcando diferentes sectores del profesorado con el propósito de establecer directrices en pos de trabajar las hipótesis planteadas en el área teórica.

4.2.- Tipo y diseño de la investigación

De acuerdo a lo planteado en las predisposiciones metodológicas, la investigación se enmarca dentro de un estudio descriptivo, pues pretende la recolección de datos o componentes sobre diferentes aspectos del sector docente en ejercicio del área de Historia y Ciencias Sociales, para su posterior medición y análisis, es decir, establecer como es y se manifiesta determinado fenómeno. En esta línea, es preciso mencionar que la obtención y acumulación de datos, junto a la tabulación correspondiente, no son los únicos procesos a efectuar, puesto que es necesario

realizar previamente un estudio bibliográfico que permita la elaboración de preguntas e hipótesis que sean constatadas mediante la muestra obtenida y así elaborar un análisis estadístico con el fin de determinar patrones de comportamiento que corroboren o refuten los supuestos planteados.

Así mismo, cabe destacar el ideal objetivo del estudio descriptivo, ya que éste busca medir de manera más bien independiente los conceptos o variables a los que se refieren, centrándose en cuantificar con la mayor precisión posible (Hernández, Fernández y Baptista 2003). Igualmente, es posible la interacción de dos o más características con el fin de determinar cómo es o cómo se manifiesta el fenómeno.

4.3.- Sujetos de estudio.

La muestra de estudio se encuentra constituida por 43 docentes de Historia y Geografía que se encuentran en ejercicio dentro de la ciudad de Valdivia. En este sentido, se intenta extraer la máxima rentabilidad en relación a las posibilidades que brinda la representatividad cuantitativa, comprendiendo una muestra general del fenómeno a investigar dentro de la heterogeneidad de los sujetos y sus perspectivas en la materia.

Así mismo, pese a compartir un estatus profesional homogéneo, dichos profesionales confluyen dentro de contextos explícitamente distintos, permitiendo contrastar polos de diversas realidades educativas, ceñidas al mismo tiempo por un marco homólogo establecido por planes y programas, bases curriculares y sistemas de evaluación.

4.4.- Instrumento de recolección de datos.

En el contexto investigativo existe una amplia gama de metodologías y técnicas adecuadas para obtener la información requerida por los objetivos planteados. Dentro de los instrumentos a disposición se optó por la elaboración de un cuestionario, ya que según Ghiglione y Matalon (1978) permite “lograr una referencia estadística en el curso de la cual se comprueben las hipótesis elaboradas durante la primera fase y se completa con informaciones numéricas.”

En este sentido, se diseñó un instrumento tipo piloto que fue aplicado a un grupo de profesores con el fin de realizar observaciones pertinentes, etapa que luego fue complementada con la supervisión de un experto en investigación, quien colaboró en realizar las correcciones necesarias

para su difusión general. En base a esto, se procedió a establecer un cuestionario semi-estructurado, constituido por III ítems:

- El primero consta de una caracterización personal docente, donde se abordan las aristas que posteriormente permitirán realizar las comparaciones establecidas en los objetivos de investigación. Dichos datos guardan relación con el sexo, año de titulación, nivel o ciclo donde ejerce, establecimiento, entre otros.
- El segundo consiste en un cuestionario a escala donde se evalúa el nivel de acuerdo que presenta el docente frente a 36 afirmaciones, divididas en tres grupos de 12 cada una. Tal categorización responde a la necesidad de medir el grado de acuerdo referente a los preceptos de los enfoques tradicional, pragmático y crítico.
- El tercero consta de seis preguntas abiertas donde se abordan distintas condicionantes, tanto personales como contextuales, que podrían incidir en la práctica pedagógica de los docentes. Para esto, se trabajó bajo el concepto de “población de ideas”, donde en información proporcionada se logre valorar la presencia de determinados conceptos en las declaraciones efectuadas, estableciendo las correspondientes variables

La escala utilizada para medir el grado de acuerdo de los profesores encuestados es de tipo “Likert”, la que en este caso consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones ante los cuales se pide al docente que externalice su reacción eligiendo uno de los cuatro puntos de la escala. A cada punto se le asigna un valor número. En esta investigación los valores son los siguientes:

Respuesta	Valor
Totalmente de acuerdo	4
Medianamente en acuerdo	3
Medianamente en desacuerdo	2
Total desacuerdo	1

4.5.- Validez y confiabilidad del estudio

Primeramente, cabe a ser mención a que tanto la validez como la confiabilidad de un estudio son siempre parciales. Sin embargo, a modo de disminuir al máximo dicha premisa se deja constancia que:

1. El cuestionario fue sometido al juicio expertos con el fin de validar su aplicación.
2. Se redactaron múltiples preguntas con el objeto de medir los conceptos tratados en el estudio.
3. Previo a la entrega del cuestionario se realizó una completa introducción a cada docente, con el fin de generar confianza y responsabilidad sobre el estudio.
4. Se aseguró la confidencialidad de los sujetos participantes.
5. Tanto la elaboración del instrumento como el análisis de los resultados se realizó en base al marco y teóricas tratados en la bibliografía expuesta.

5.- Presentación y análisis de resultados.

A continuación, se exponen y analizan los resultados obtenidos a lo largo de la presente investigación, enfocada en las creencias y prácticas que, sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, desarrollan los profesores de esta asignatura en la ciudad de Valdivia. Tal como se ha planteado, dicha investigación se sustenta en el interés de indagar y representar las distintas corrientes didácticas que adscriben los docentes de la especialidad, conceptualizando su posicionamiento ante la Historia en conjunto con las condicionantes, tanto personales como contextuales, que reconocen sobre su práctica educativa.

Para esto, el trabajo se centra en la información obtenida a mediante el cuestionario impartido a los profesores que ejercen dentro de la ciudad de Valdivia (Anexo I). La información se ha organizado en tres capítulos: un primer epígrafe dividido en dos partes: la primera conducente a las características generales del profesorado encuestado y una segunda centrada en el análisis de los resultados generales y parciales obtenidos mediante la escala Likert sobre la adherencia docente a los enfoques didácticos tradicional, pragmático y crítico. Por otro lado, en el segundo capítulo se analiza la misma escala desde un prisma específico dentro de cada enfoque, comparando sus alcances mediante las variables dispuestas por el instrumento. Por último, se analiza el ítem III del cuestionario referente a seis preguntas abiertas bajo la concepción de “población de ideas” del conjunto de la muestra, dejando en segundo plano la atribución de éstas a cada uno de los sujetos de estudio, de modo que en el manejo de las informaciones proporcionadas se logre valorar la presencia de determinados conceptos en las declaraciones efectuadas, estableciendo las correspondientes variables.

5.1.- Caracterización del profesorado de Historia

En el siguiente apartado se expondrán las características generales de los 43 profesores y profesoras que participaron en la investigación. En este sentido, se esquematizan los datos obtenidos en el Departamento Provincial de Educación para luego ser complementado con la identificación personal que figura en el primer bloque del citado cuestionario. Así mismo, conjuntamente con la exposición de datos se procede a la interpretación y valoración de los mismos, en pos de conceptualizar todas aquellas informaciones que permitan responder a los objetivos que se propone esta investigación.

Tabla 2. Caracterización del profesorado de historia.

Variable	Categoría	N°	%
Sexo	Hombre	25	58%
	Mujer	18	42%
Establecimiento	Particular subvencionado	24	56%
	Municipal	19	44%
Índice de vulnerabilidad	Alto (100% - 70%)	25	58%
	Medio (69% - 40%)	18	42%
	Bajo (39% - 0%)	0	0%
Nivel	Enseñanza Básica	23	53%
	Enseñanza Media	30	70%
Años de experiencia	1 a 5 años	11	25,5%
	6 a 15 años	11	25,5%
	16 a 25 años	12	28%
	26 años o mas	9	21%

En términos generales, dentro de los docentes que accedieron a responder el instrumento un 58% son hombres y 42% mujeres, estableciendo una tendencia que será de utilidad a la hora del análisis estadístico. Por otra parte, cabe hacer mención a la nula participación de docentes que ejercen en establecimientos particulares, debido a los distintos obstáculos burocráticos encontrados durante la aplicación del instrumento, determinando finalmente en este ámbito una prevalencia de docentes en centros particulares subvencionados por sobre los municipales.

Así mismo, es preciso señalar que dentro del índice de vulnerabilidad no se encontraron establecimientos que contemplaran un rango bajo, determinando un 42% dentro del estrato medio y 58% en el alto, situación que de una u otra forma refleja el contexto en el cual los docentes realizan su labor educativa.

Por otro lado, un 70% se desenvuelve en enseñanza Media, mientras que un 53% lo hace en básica. Ambas cifras responden a que existen 10 docentes del total de la muestra, es decir un 23%, que se desenvuelve en ambos niveles.

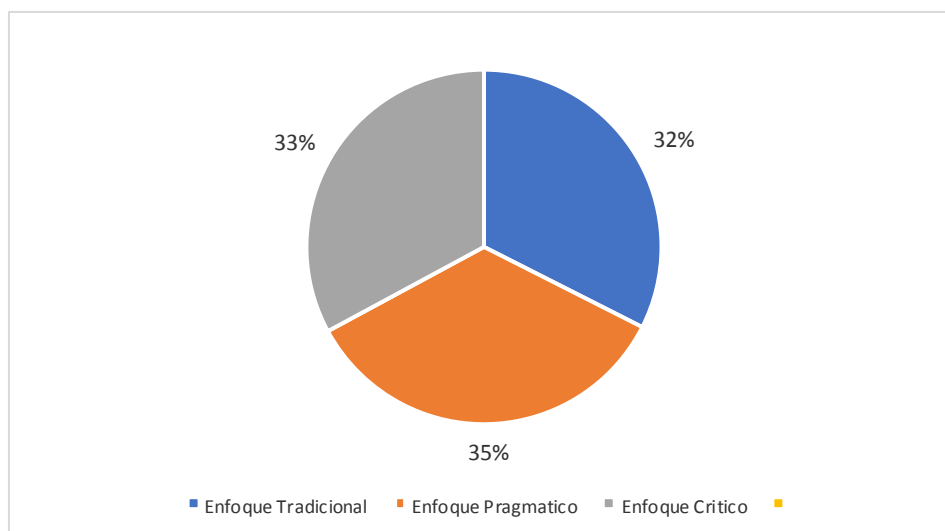
Por último, en cuanto a los años de experiencia, vemos que tanto en el primer nivel como en el segundo los porcentajes se mantienen equiparados en un 25,5%, pese a que cabe considerar que

el primero contempla un rango de 5 años y el segundo de 10. Así mismo, el tercer y cuarto nivel se diferencian mínimamente obteniendo un 28% y 21% respectivamente.

5.2.- Síntesis general.

Desde un punto de vista general, podemos realizar un ejercicio comparativo referente a los tres enfoques didácticos, en cuanto al grado de acuerdo total demostrado en cada una de las dimensiones. Así mismo, pese a que cada uno considera afirmaciones distintas, podemos crear un parámetro en cuanto al promedio total que contempla cada ítem, detallándolo en cuatro apartados referentes al objetivo de la enseñanza de la historia, aprendizajes a promover, concepción evaluativa y la naturaleza del conocimiento que conciben en cada uno de los modelos.

Grafico 1. Enfoques didácticos que adhieren los docentes.



Como podemos ver en el gráfico, pese a encontrar dentro del análisis anterior distintas tendencias y particularidades en cuanto a la adherencia didáctica de los docentes de Historia, desde un punto de vista general, estadístico y comparativo no existe mayor diferencia entre una dimensión y otra, lo que hace suponer en el profesorado una amalgama de corrientes y prácticas a la hora de afrontar las distintas exigencias que pregona dicho subsector.

En este sentido, el enfoque pragmático se erige como la corriente de mayor adherencia con un 35% dentro de la muestra de profesores encuestados, lo que podría encontrarse dentro de lo esperado debido al mismo pragmatismo que concibe tal corriente y sus posibilidades prácticas dentro de un marco estructurado de trabajo como lo es el área educacional.

Así mismo, cabe destacar que la afirmación con mayor índice de representación fue la referente a la importancia que posee la historia en el desarrollo de distintas habilidades, mientras que la de menor tiene que ver con la práctica de métodos, lógica y perspectivas del historiador dentro de la sala de clases. Esto, pese a que los márgenes son estrechos en relación a los demás apartados, nos permite hacer una idea del posicionamiento que le otorgan los docentes al alumno dentro del esquema educativo, además de concebir la asignatura como un catalizador de habilidades que le permita desenvolverse de mejor manera. Sin embargo, según los mismos profesores, el prisma que se le otorga a dicho subsector diside de la perspectiva del historiador, lo cual quizás no marca un juicio de valor en cuanto a la afirmación en sí, pero si puede ser factor tomando dicha tendencia en perspectiva de la investigación.

Por otro lado, en segundo lugar encontramos el enfoque crítico con un 32%, mínimamente separado del tradicional, lo que nos da una idea de la imposibilidad de establecer un parámetro acabado de la corriente definitiva que adscriben los profesores de Historia. En este sentido, el parámetro crítico viene dado dentro de un marco curricular que pregona a través de sus bases un sentido crítico-reflexivo de la asignatura, fomentando un trabajo interdisciplinario que le permita al estudiante actuar de manera responsable y crítica en la sociedad, lo cual, como veremos a lo largo de la investigación, posee ciertos vacíos y trabas que es preciso aclarar.

Ahora bien, dentro de los alcances de menor representación en el cuerpo docente se encuentra el escaso trabajo interdisciplinario que realizan, siendo esto a mi punto de vista una honesta autocrítica dentro de la reflexión sobre su práctica, ya que la disciplina histórica brinda infinitas posibilidades de trabajo en conjunto, profundizando y diversificando contenidos que en su mayoría vienen con una metodología predeterminada.

Por otro lado, y estadísticamente equiparados, se encuentran los puntos referentes a la actualización de evaluaciones aplicadas año a año y el fomento a que los alumnos sean críticos con su entorno. Lo anterior nos lleva a dos variantes, abarcando en primer lugar las bases evaluativas que procuran una actualización y supuesta contextualización con cada grupo curso, lo que en vista de los datos obtenidos a lo largo del presente trabajo me hace cuestionar el verdadero sentido de aquello, debido a la constante estandarización y objetividad que apelan los docentes en las respuestas que se abordaran más adelante. Así mismo, y pese a los constantes obstáculos a los cuales se hace mención, existe dentro del profesorado un claro discurso sobre los intereses que buscan en cuanto a su enseñanza, hallando enclaves de diverso tipo por las distintas

condicionantes que poseen en su particularidad y contexto, pero en la mayoría existe un interés por formar sujetos con sentido crítico y reflexivo de su entorno.

En tercer término, el prisma tradicional se establece como el último de los enfoques didácticos de adhesión, lo que podría suponer un desapego hacia prácticas anacrónicas que buscan fines distintos a los ideales planteados por la asignatura, sin embargo, la diferencia es mínima en comparación a los otros enfoques, lo que hace pensar que existen prácticas de este tipo arraigadas dentro del sistema escolar, lo que en conjunto al trabajo realizado permite teorizar sobre factores tanto individuales como sistemáticos en dicho escenario.

En cuanto al grado de acuerdo que presentan los docentes en este ítem, podemos ver que en el mayor índice de representación se encuentra la figura del curriculum como directriz de la práctica educativa, lo que desde cierto punto de vista puede verse normal al considerarse que hoy en día dicho marco se establece como un ente infranqueable, pasando de ser un marco de referencia a un sendero estandarizado y normalizado indistinto de los contextos en los cuales se aplique. Por otra parte, donde los docentes se sintieron menos identificados fue con el demostrar una falta de conocimiento sobre el contenido que imparte, aludiendo al protagonismo con que figura el docente dentro de una tendencia tradicional de enseñanza, lo que a simple vista parece haber quedado en el pasado al situar al estudiante dentro del eje central del proceso enseñanza-aprendizaje, quedando igualmente demostrado en los índices de la escala tanto pragmática como crítica

5.3.- Enfoques didácticos que adhieren los docentes de Historia

En el siguiente apartado, se procederá a analizar las adherencias didácticas que poseen los 43 docente que fueron parte de este estudio. Para esto, la escala aplicada se desglosa en las tres corrientes predispuestas, obteniendo 12 enclaves con los cuales trabajar dentro del enfoque tradicional, pragmático y crítico respectivamente. Así mismo, se procederá a cruzar la información con las variables generales del profesorado en cuestión, estableciendo directrices que permitan exponer tendencias sobre los tipos de aprendizajes que buscan promover a partir de sus concepciones didácticas.

Para clasificar las actitudes de los/as Informantes se ponderó para esta investigación las puntuaciones totales según el cuadro:

Ponderaciones, rangos e interpretaciones según el grado de acuerdo.

Respuesta	Rango	Interpretación
Totalmente de acuerdo	4 - 3,5	Totalmente representado
Medianamente en acuerdo	3,49 - 3	Medianamente representado
Medianamente en desacuerdo	2,99 - 2,5	Escasamente representado
Total desacuerdo	2,49 - 1	Nula representación

Para la presentación de los resultados, los datos serán analizados en primera instancia de forma individual, es decir, por cada Ítem del cuestionario, y posteriormente comparando dichos resultados con las variables docentes establecidas.

5.3.1.- Enfoque Tradicional

Tal como se trató en el marco teórico, el enfoque didáctico tradicional se circunscribe dentro del llamado curriculum técnico, pregonando una reproducción horizontal del conocimiento que inhibe subjetividades en pos de transmitir verdades acabadas. En este sentido, se buscó establecer 12 afirmaciones que plasmaran dicho enclave en el sistema educativo actual, con la intención de determinar cuan superado o arraigado se encuentran las premisas que éste denota a partir de la identificación de los docentes con tales prácticas.

Los resultados generales de esta corriente son los siguientes:

Tabla 3. Representatividad enfoque tradicional

	AFIRMACIONES	Grado de acuerdo	Interpretación
1	Al momento de planificar mi clase procuro guiarme por el contenido curricular.	3,77	Totalmente representado
5	Privilegio abordar contenidos históricos elaborados mediante el método científico.	3,14	Medianamente representado
8	El eje central de mi clase es la transmisión certera del contenido.	2,91	Escasamente representado
12	Realizo las evaluaciones principalmente al final de cada unidad.	2,95	Escasamente representado
16	Considero la oratoria como una herramienta fundamental a la hora de hacer clases.	3,16	Medianamente representado
19	Durante el proceso de aprendizaje, considero que los contenidos deben ser transmitidos de forma cronológica.	3,33	Medianamente representado
20	Durante mis clases procuro reforzar la metodología y contenidos SIMCE con el fin de mejorar los resultados de mis alumnos.	3,07	Medianamente representado

21	Durante las evaluaciones priorizo realizar preguntas imparciales y certeras.	3,17	Medianamente representado
27	Considero que la objetividad de los contenidos es vital dentro de la enseñanza de la Historia.	3,19	Medianamente representado
29	El recuerdo explícito de los contenidos es esencial a la hora de afrontar apropiadamente un examen.	2,95	Escasamente representado
31	Dentro de mis objetivos como profesor se encuentra el formar profesionales aptos para el mundo laboral.	3,24	Medianamente representado
33	Personalmente me disgusta demostrar una falta de conocimiento sobre el contenido que estoy impartiendo.	2,9	Escasamente representado
	Total	3,14	Medianamente representado

Las respuestas permiten trazar ciertas definiciones que más adelante esclarecerán las conclusiones de este entramado. Primeramente, cabe resaltar en la afirmación n° 1 la importancia otorgada al curriculum, puesto que parece naturalizada su inamovilidad dentro del eje central de la planificación docente. Dicha referencia puede contactarse con la afirmación n° 19, referente a la predilección por aplicar un tiempo cronológica que guarde una estructura lineal del conocimiento en desmedro del tiempo histórico, del cual se profundizara más adelante.

Por otra parte, ciertas prácticas arraigadas en la escolaridad parecen ir quedando de lado al menos en el discurso, como lo son las evaluaciones a final de cada unidad y la apropiación del conocimiento por parte del docente (afirmaciones n° 12 y n° 33). Sin embargo, dentro de la afirmación n° 31 parece ser que la tendencia va por concebir la Historia solo como una etapa dentro de la acreditación escolar necesaria para presentarse al mercado laboral, desestimando los ideales críticos y reflexivos que tanto caracterizan a la disciplina histórica.

Así mismo, pese a que cada vez existe una mayor intención y motivación por la innovación educativa, la objetividad de los contenidos sigue erigiéndose como un bastión inamovible dentro de la enseñanza de la disciplina (afirmación n° 27 y n° 21), lo cual tiene lógica si se contempla la constante supervisión de instrumentos como el SIMCE y la PSU, los que hoy en día se han convertido literalmente en el semáforo de la calidad educativa. (afirmación n° 20)

Tendencias destacadas según variables:

a) Según su sexo:

Al comparar las respuestas de los profesores según su sexo, podemos ver que existe una paridad de representación en la mayoría de los apartados tradicionales. Sin embargo, las afirmaciones n°

12, n° 29, n° 31 y n° 33 muestran las siguientes particularidades: en las mujeres se percibe una leve tendencia por sobre sus pares varones en cuanto a realizar sus evaluaciones al finalizar cada unidad, y también al declararse personalmente más disgustadas por demostrar una falta de conocimiento en los contenidos que deben impartir en clases. Por otro lado, en los hombres se puede ver cómo, por un pequeño margen, están algo más de acuerdo con que recordar explícitamente los contenidos es esencial para poder enfrentar de forma apropiada algún examen. Respecto a la afirmación n° 31, tanto hombres como mujeres creen que dentro de sus objetivos como docentes está el formar profesionales aptos para el mundo laboral, aunque en el sexo masculino se percibe un acuerdo más generalizado.

En definitiva, a pesar de las diferencias que pueden encontrarse con esta variable del sexo, éstas son pocas frente a la paridad y al acuerdo que existe en los otros apartados. Por consiguiente, no son muchas las conclusiones que pueden sacarse respecto a esta variable, sin que estas escapen a los objetivos propuestos para esta investigación.

b) Según los años de experiencia:

En las respuestas de los docentes, clasificadas según sus años de experiencia, es posible notar mayores diferencias. Aparte del acuerdo aparente que se halla en las afirmaciones n° 1, n° 19 y n° 3, en torno al resto de aseveraciones existe una mayor diversidad de respuestas. Dentro de este espectro, una de las tendencias que de inmediato llama más la atención es la vinculada a la afirmación n° 16, respecto a considerar la oratoria como relevante a la hora de hacer clases: entre los docentes con menos años de experiencia laboral, siendo estos los profesores con una carrera de 1 a 5 años de trabajo, existe un acuerdo más generalizado respecto a la importancia de esta herramienta para la enseñanza; acuerdo que se iría disipando a medida que la longevidad laboral aumenta, tal como demuestran los resultados. Es llamativa la conclusión que se puede sacar en este punto, ya que se podría creer que los profesores con mayor experiencia son quienes acudirían más a la oratoria como una herramienta importante, considerando el hábito que van desarrollando dentro la sala de clases con los años, pero las respuestas vinculadas a esa afirmación demostrarían lo contrario.

Otra tendencia que puede percibirse en las respuestas tiene relación con la prueba SIMCE, donde los profesores recién llegados al mundo laboral no están muy de acuerdo con procurar reforzar sus contenidos, velando por mejorar los resultados en sus alumnos. En cambio, los docentes con más años de experiencia señalan una mayor aprobación respecto a la aseveración planteada. Los

profesores con menor experiencia laboral además se notarían de acuerdo con plantear la transmisión certera del contenido como eje central de sus clases, siendo esta otra opinión que merma entre los docentes más avezados. Una última tendencia llamativa también se halla respecto a la objetividad de los contenidos, donde para los profesores con menor experiencia (1 a 5 años) no es algo tan vital para la enseñanza de la historia, como si lo es para los docentes que llevan más de seis años trabajando en diversos establecimientos.

c) Según el nivel en el que se desempeñan:

Las respuestas de los profesores encuestados clasificadas según el nivel en el que se desenvuelven, al igual que con la variable del sexo, no demuestran muchas diferencias entre las categorías evaluadas (educación básica o media), encontrándose en algunos casos donde existe desacuerdo una discrepancia mínima en las cifras. Sin embargo, hay algunas situaciones que vale la pena hacer mención, y que son dignas también de análisis. Por ejemplo, al igual que con las variables ya descritas anteriormente, los docentes tanto de enseñanza básica como de media están muy de acuerdo en regir sus planificaciones de acuerdo a los contenidos curriculares. Si consideramos, por otro lado, que en las respuestas de los profesores puede hallarse que estos también se encuentran de acuerdo con la aseveración que indica que los mismos contenidos deben ser transmitidos de forma cronológica durante el aprendizaje (habiendo una leve diferencia con los profesores de educación básica, que se encuentran totalmente de acuerdo con la afirmación planteada), se puede concluir que los docentes al depender del currículum oficial, y al regirse por sus contenidos señalados, terminan concibiendo a la historia y su enseñanza desde sus consideraciones principales (entre ellas, el tratamiento cronológico de esta disciplina).

En segundo término, dentro de las diferencias que también se perciben entre los profesores de enseñanza básica y media según sus respuestas, se puede destacar como los últimos parecen estar más de acuerdo con abordar los contenidos históricos desde el método científico, y con reforzar la metodología y los tópicos de la prueba SIMCE, además de tener más avenencias con la aseveración que señala que el recuerdo explícito de los contenidos es importante a la hora de llevar a cabo un examen, lo que quizás puede explicarse por la presencia cada vez más latente de la PSU dentro de enseñanza media.

d) Según la dependencia del establecimiento:

Las respuestas según la variable de la dependencia del establecimiento, además de compartir algunas similitudes que se han planteado en párrafos anteriores, dan a conocer también diferencias importantes que necesitan ser desarrolladas. En primer lugar, cabe mencionar como entre los profesores de establecimientos municipales y los de colegios particulares-subsuvidados se percibe una manera distinta en cómo se perciben los contenidos a enseñarse. Los docentes provenientes de la educación municipal no estarían muy de acuerdo con que el recuerdo explícito de estos sea esencial, en función de dar un examen, y menos aún, por lo que indican las cifras, con que la transmisión certera de los mismos sea el eje central de sus clases. Pero, por otro lado, los docentes de colegios municipales están levemente más de acuerdo con reforzar la enseñanza de los contenidos SIMCE, en vista de la realización que deben hacer sus alumnos de esta prueba.

Estas respuestas vendrían a dar la pauta de cómo se desarrollaría parte de la enseñanza de los contenidos en los establecimientos municipales, que pese a no centrarse, como apuntaron los profesores, en la transmisión certera de estos (lo que bien podría dar paso a especulaciones de qué otros elementos los docentes realzan en sus clases), si gira en torno a la preparación de instrumentos de supervisión, como lo es la prueba SIMCE. Esta tendencia en los colegios, especialmente de tipo municipal, de poner el acento en el reforzamiento de los contenidos relacionados a esta evaluación no es algo que deba extrañar; con tal obtener mejores acreditaciones (como la obtención del título de “excelencia académica”) y mayores recursos a disposición, los establecimientos impulsan una especial atención al SIMCE, que termina viéndose retratada en las respuestas recolectadas para esta investigación.

Por último, cabe también indicar que los profesores, independiente del tipo de colegio en que se desempeñen, demuestran en sus respuestas una posición positiva respecto a la afirmación n° 31: que uno de sus objetivos como docentes es formar profesionales que sean capaces de rendir de manera óptima en el mundo laboral. Sin embargo, habría un acuerdo mucho más generalizado de esta aseveración entre los docentes provenientes de la dependencia municipal. Esto lleva a la conclusión de que en los establecimientos se sigue concibiendo a la asignatura de historia como una etapa más dentro de la acreditación escolar necesaria para presentarse al mercado laboral, donde su existencia pareciese ser otro elemento que está puesto ahí como “sólo por cumplir”, enseñándose esta con un distanciamiento de los ideales críticos y reflexivos que deberían

caracterizar a la disciplina histórica. En los colegios municipales esto podría ser más preocupante si se considera además que estas instituciones tienen la “fama” de preparar alumnos para destinarlos directamente a la vida laboral, a diferencia de los establecimientos particulares-subvencionados que velan por el ingreso de sus alumnos a la universidad.

e) Según el índice de vulnerabilidad del establecimiento:

Las respuestas de los docentes según esta variable no muestran demasiadas diferencias entre quienes se desempeñan en establecimientos tanto con un alto, como con un mediano índice de vulnerabilidad. Existe un leve desacuerdo en un par de apartados, como en las afirmaciones n° 12 y n° 29, pero no se percibe una conclusión mayor que pueda extraerse de las respuestas de los profesores encuestados.

5.3.2.- Enfoque Pragmático

En resumidas cuentas, el enfoque didáctico pragmático se adosa al curriculum práctico, exhibiendo un quiebre con la rigidez característica del enclave tradicional o técnica para dar paso a un aprendizaje concebido similarmente al de la producción científica. Por otro lado, el eje deja de posicionarse en los contenidos como lo es en el foco tradicional para posicionarse en el alumno bajo el prisma de sus propios intereses.

Los resultados generales de esta corriente son los siguientes:

Tabla 4. Representatividad enfoque pragmático

	AFIRMACIONES	Grado de acuerdo	Interpretación
2	Suelo promover aprendizajes mediante talleres.	3,12	Medianamente representado
4	Planifico mis clases pensando en los intereses de mis alumnos.	3,34	Medianamente representado
7	Estimo que el aprendizaje es un proceso de descubrimiento que realiza el alumno.	3,41	Medianamente representado
9	Planifico evaluar el aprendizaje de los contenidos declarativos (saber qué), procedimentales (saber hacer) y actitudinales (saber ser).	3,46	Medianamente representado
10	En gran parte de mis clases busco practicar los métodos, la lógica y las perspectivas del historiador.	3,11	Medianamente representado
15	Cuando preparo mis clases me centro principalmente en los problemas de mis alumnos.	3,3	Medianamente representado
18	Los métodos de evaluación siempre son consensuados con mis alumnos.	3,16	Medianamente representado

22	Considero que la asignatura de Historia brinda a los alumnos aprendizajes significativos, permitiendo el desarrollo de distintas habilidades.	3,71	Totalmente representado
24	Durante mis clases promuevo aprendizajes, tanto teóricos como prácticos, con un fin moral.	3,17	Medianamente representado
26	Mi principal fin como docente es animar el desarrollo personal de los estudiantes.	3,66	Totalmente representado
34	Proveo a mis alumnos de una orientación que les permita aprender y a pensar en forma eficiente.	3,5	Totalmente representado
36	Considero que existe un mayor dinamismo educativo al permitir que mis alumnos interactúen en voz baja durante la clase.	3,33	Medianamente representado
	Total	3,35	Medianamente representado

Si se considera en líneas generales el grado de acuerdo resultante de las preguntas vinculadas a este enfoque, se podría establecer que existe una representación media de los docentes hacia las aristas vinculadas a este prisma. Pero como se dejó en suspenso al inicio de la presentación del enfoque anterior (el tradicional), es probable que haya una distancia entre el discurso “abierto” que tienen los profesores, que se vio reflejado en las respuestas que a continuación serán descritas y analizadas, y lo que realmente sucede en sus prácticas laborales.

Hay una posibilidad de plantearse esto si se consideran las respuestas de los profesores encuestados en torno a las afirmaciones n° 10 y 24, las que demuestran cómo hay un interés por considerar las inquietudes y el desarrollo de los alumnos en la forma de planificar las clases, pero que en ciertas variables (como en los años de experiencia de los docentes o en el tipo de establecimiento referido) choca con una opinión poco favorable respecto a la implementación de herramientas provenientes del trabajo de los historiadores, o a la promoción de fines morales que se vinculen con el aprendizaje en el aula. Esto recién descrito nos lleva de vuelta a algunas consideraciones hechas respecto al enfoque tradicional, ya que esta tendencia viene a reafirmar la importancia que tienen los contenidos curriculares en la forma en que algunos docentes planifican sus clases, centrándose principalmente en la entrega de información sin considerar análisis más reflexivos y críticos.

Tendencias destacadas según variables:

a) Según su sexo:

Al poner frente a frente las respuestas de los docentes según su sexo, uno se halla con que no existen demasiadas diferencias en las preferencias, y que por lo demás existe un acuerdo casi

generalizado en la mayoría de las aseveraciones que se le fueron consultadas. En dos afirmaciones, la n° 9 (Planifico evaluar el aprendizaje de los contenidos declarativos (saber qué), procedimentales (saber hacer) y actitudinales (saber ser)) y la n° 34 (Proveo a mis alumnos de una orientación que les permita aprender a aprender y a pensar en forma eficiente), se puede hallar desacuerdo entre hombres y mujeres, aunque en realidad la diferencia es bien leve. Por lo tanto, desde esta variable no es muy factible generar un análisis importante de las respuestas, como si sucede en las otras categorizaciones a las que me referiré en los próximos párrafos.

b) Según los años de experiencia:

Desde la variable de los años de experiencia se pueden extraer opiniones más diversas del profesorado, a diferencia de la categorización anterior. En primer término, si se observan las respuestas como un panorama general se percibe como estas tienden a tener resultados más positivos con respecto a las afirmaciones planteadas. Pero más específicamente estas presentan algunos desacuerdos que vale la pena abordar. Entre estas diferencias, los resultados darían a entender que los profesores si tomarían en cuenta los problemas de sus alumnos a la hora de planificar, aunque serían los docentes con menos experiencia (uno a cinco años de trabajo) quienes se notan más propensos a aceptar esta aseveración. Estos mismos profesores también adherirían en cierta forma a la afirmación que plantea que estos en su labor proveerían a los alumnos de una orientación que les permita aprender y pensar en forma eficiente, pero no estarían tan de acuerdo como sus pares con más años de experiencia.

Lo que resulta más llamativo de las respuestas evaluadas desde el prisma de los años de servicio, son los resultados que se hallan con respecto a los apartados n° 10 y n° 24. Las respuestas de ambas aseveraciones demuestran un mediano desacuerdo entre los docentes con mayor experiencia (26 años o más), donde estos no tendrían una opinión tan positiva a buscar en sus clases la práctica de la lógica y los métodos del historiador, o en promover aprendizajes teóricos y/o prácticos que tengan un fin moral (a diferencia de los profesores con seis a quince años de experiencia, quienes muestran un acuerdo mucho más extensivo en llevar esta afirmación a su labor docente). Con respecto a la tendencia recién descrita podría concluirse que los docentes con mayor experiencia laboral estarían más centrados en la transmisión de contenidos, amparados por lo que señala el currículum oficial, en vez de intentar entregarles a sus alumnos otro tipo de herramientas que serían óptimas para entender la historia desde su arista más reflexiva y crítica,

escapando de la clásica consideración de la disciplina como solo una cuestión de fechas y personajes relevantes.

c) Según el nivel en el que se desempeñan:

Como ha sido la tónica de estas aseveraciones, desde la variable del nivel en que se desempeñan los docentes, también se encuentra una opinión generalizada más o menos favorable en las respuestas de los profesores con respecto a las afirmaciones planteadas. Por otra parte, también existen diferencias que valdría la pena señalar, como por ejemplo, lo que se evidencia en las respuestas del apartado n° 2, donde los docentes de enseñanza básica no se verían muy propensos a la realización de talleres dedicados a la promoción de aprendizajes, en contraste de sus pares de la educación media (o que trabajan en ambos niveles), quienes presentan una réplica mediamente favorable en relación a este tema.

También es interesante destacar los resultados de las afirmaciones n° 4, n° 7 y n° 9: a pesar de que los profesores de todos los niveles muestren cierto acuerdo con esta aseveración, en los docentes que trabajan en la educación básica y media se percibe una opinión tremendamente positiva en torno a planificar las clases considerando los intereses de los alumnos, a estimar que el proceso de aprendizaje también es de un descubrimiento para los mismos, y a proyectar evaluar la enseñanza de los contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales. En contraste a lo recién descrito, serían los profesores que se desenvuelven en los niveles específicos (o en enseñanza básica o en media) quienes se mostrarían mucho más favorables a hacer de su fin principal en sus clases el promover el desarrollo personal de sus estudiantes.

d) Según la dependencia del establecimiento:

Las respuestas evaluadas, según la variable de la dependencia del establecimiento, tampoco mostrarían demasiadas diferencias importantes respecto al acuerdo que los profesores encuestados tienen de las aseveraciones; igualmente hay un par de resultados que resulta importante describir y/o analizar en este espacio. En primer lugar, en la afirmación n° 24 puede verse como los profesores provenientes de los establecimientos municipales no están tan de acuerdo con promover los aprendizajes, tanto teóricos como prácticos, con un fin moral, a diferencia de sus pares que se desenvuelven en los colegios particulares-subvencionados. De esto último se puede concluir que los docentes de la educación municipal, al centrar gran parte de su trabajo en la mera enseñanza de contenidos en vista de las evaluaciones, los instrumentos de

supervisión de calidad como la prueba SIMCE, o la preparación de los alumnos para el mercado laboral, entregan estos como sólo información, sin garantizar una reflexión más crítica de los hechos que enseñan a los estudiantes.

En segundo término, los docentes provenientes de colegios municipales se muestran mucho más favorables a considerar que existe un mayor dinamismo educativo permitiendo que sus alumnos interactúen en voz baja durante la clase, aunque los profesores de establecimientos particulares-subvencionados también revelan cierto acuerdo, en menor medida. Por otra parte, los docentes del sector particular-subvencionado denotan en sus respuestas un leve acuerdo por sobre sus pares de la educación municipal en cuanto a las afirmaciones n° 7, n° 9 y n° 34.

e) Según el índice de vulnerabilidad del establecimiento:

Como se describió anteriormente en esta misma variable, pero con las aseveraciones del otro enfoque, no existe mucha disparidad entre las respuestas de los docentes tanto de establecimientos con un alto índice de vulnerabilidad, como de un nivel medio de la misma medición; en algunos apartados la diferencia en las cifras que engloban a las respuestas reflejan sólo una leve distancia. Sin embargo, cabe destacar el resultado de la afirmación n° 10, que demuestra cómo entre los docentes de colegios con un índice mediano de vulnerabilidad no existe mucho acuerdo con respecto a practicar en las clases los métodos, la lógica y las perspectivas de un historiador. Esto termina resultando curioso en vista del resto de resultados que se han presentado en torno al enfoque pragmático, ya que la situación descrita podría esperarse más en los colegios con un mayor índice de vulnerabilidad; en cambio los docentes de estos establecimientos denotan cierto acuerdo con lo que indica la aseveración relacionada a las herramientas del historiador llevadas al contexto de la asignatura que imparten.

5.3.3.- Enfoque crítico

Finalmente, el enfoque didáctico crítico se erige como un enclave de aprendizajes reconstructivos que posiciona al alumno como el protagonista del proceso enseñanza-aprendizaje. En este sentido, las ideas previas que poseen los alumnos conjuntamente con sus reflexiones trazan el camino hacia una formación contextualizada y situada dentro de la sociedad.

Los resultados generales de esta corriente son los siguientes:

Tabla 5. Representatividad enfoque critico

	AFIRMACIONES	Grado de acuerdo	Interpretación
3	Planifico trabajos interdisciplinarios en conjunto con colegas de distintas especialidades.	2,44	Nula representación
6	Utilizo registros de progreso como medio de evaluación a lo largo de cada unidad.	3,28	Medianamente representado
11	Busco que mis alumnos sean críticos con su entorno.	3,61	Totalmente representado
13	Con frecuencia realizo trabajos de análisis crítico con fuentes de diverso tipo.	2,83	Escasamente representado
14	De existir resultados insatisfactorios por parte de mis alumnos durante el proceso de evaluación considero que la responsabilidad también es mía.	3,39	Medianamente representado
17	El objetivo de mi clase apunta a que mis alumnos transformen su realidad social.	3,33	Medianamente representado
23	En mi experiencia, considero que los conocimientos previos que poseen los alumnos facilitan el trabajo en aula.	3,33	Medianamente representado
25	Promuevo aprendizajes con un compromiso ideológico, político y social.	2,89	Escasamente representado
28	La asignatura de Historia posee un rol emancipador dentro del desarrollo educativo de los alumnos.	3,39	Medianamente representado
30	Año a año modifíco los exámenes que aplico en cada nivel.	3,61	Totalmente representado
32	Procuró que mis alumnos adquieran una conciencia ideológica respecto a su entorno.	3,28	Medianamente representado
35	Veó el conocimiento como una reconstrucción individual, no como una imagen de la realidad.	2,89	Escasamente representado
	Total	3,18	Medianamente representado

Si se considera en líneas generales el grado de acuerdo resultante de las preguntas vinculadas a este enfoque, se podría establecer que existe una posición favorable de los docentes hacia las aristas de la misma perspectiva. Pero como se dejó en suspenso al inicio de la presentación del enfoque anterior (el tradicional), es probable que haya una distancia entre el discurso “abierto” que tienen los profesores, que se vio reflejado en las respuestas que a continuación serán descritas y analizadas, y lo que realmente sucede en sus prácticas laborales.

Hay una posibilidad de plantearse esto si se consideran las respuestas de los profesores encuestados en torno a las afirmaciones n° 10 y 24, las que demuestran cómo hay un interés por considerar las inquietudes y el desarrollo de los alumnos en la forma de planificar las clases, pero que en ciertas variables (como en los años de experiencia de los docentes o en el tipo de

establecimiento referido) choca con una opinión poco favorable respecto a la implementación de herramientas provenientes del trabajo de los historiadores, o a la promoción de fines morales que se vinculen con el aprendizaje en el aula. Esto recién descrito nos lleva de vuelta a algunas consideraciones hechas respecto al enfoque tradicional, ya que esta tendencia viene a reafirmar la importancia que tienen los contenidos curriculares en la forma en que algunos docentes planifican sus clases, centrándose principalmente en la entrega de información sin considerar análisis más reflexivos y críticos.

Tendencias destacadas según variables:

a) Según su sexo:

Al igual como se ha descrito con las aseveraciones de esta variable, pero planteadas desde los otros enfoques, las respuestas clasificadas desde el sexo de los docentes no muestran tantas diferencias en comparación a otro tipo de variables en que si se han visto más desacuerdos. Pero en contraste a lo anteriormente presentado, las respuestas según esta clasificación pavimentan el camino hacia nuevas conclusiones, que vale la pena mencionar.

Desde el análisis que se puede realizar a las respuestas del profesorado en las afirmaciones n° 17, 23, 25 y 28 resalta una tendencia interesante de destacar: en lo referido a la capacidad que tendrían los docentes de generar en sus alumnos un anhelo por la transformación social, reivindicando el rol emancipador que tiene la historia, sin perder de vista que hay contenidos que tienen una ligazón con la ideología, la política, etc., los hombres se muestran más de acuerdo a las aseveraciones planteadas, siendo reveladora la diferencia que existe con las respuestas de las mujeres en el apartado n° 25. Con respecto a esta afirmación, las profesoras no se mostrarían tan favorables con promover aprendizajes con un compromiso ideológico, político y social.

En este punto, independiente de que si es favorable o no la promoción de aprendizajes bajo este compromiso, y antes de concluir de forma apresurada que los docentes masculinos tienen una mayor consciencia social y política por sobre sus pares femeninos, habría que aducir los resultados descritos al empoderamiento que tiene el hombre en la sociedad en general, lo que también permearía en los comportamientos en el contexto del aula. Los hombres se mostrarían más seguros y con menor temor a las represalias en cuanto a promover aprendizajes que acarrear inherentes compromisos, ya que la sociedad y sus espacios siempre han formado una imagen

“fuerte” en este género, en contraste a la docilidad que para algunos debiera ser característica de las mujeres.

b) Según los años de experiencia:

Las respuestas de los docentes encuestados según esta categorización dan a conocer una poquísima paridad, habiendo diferenciaciones en casi todos los apartados consultados. Sin contar el acuerdo generalizado en la afirmación n° 11 (tendencia que se repite en todas las variables del enfoque crítico), existen muchas distancias entre las respuestas de los profesores, según los años de experiencia en que se han desempeñado en su labor.

En consideración de tales diferencias, iré enumerando una a una las tendencias que merecen ser mencionadas y destacadas en esta parte:

1. Al igual como se ve demostrado en todas las variables donde se evaluó las respuestas de la afirmación n° 3, no parece haber mucho acuerdo entre los docentes respecto a planificar actividades interdisciplinarias junto a colegas de otras asignaturas, tendencia que se acentuaría en dos sectores de docentes: entre quienes tienen de uno a cinco años de experiencia, y quienes tienen ya más de veintiséis años en la profesión.
2. En relación a la aseveración n° 13, los docentes con un periodo menor de experiencia (uno a cinco años) no demuestran mucha preferencia respecto a realizar el análisis crítico con fuentes de distinto tipo en las clases, en contraste de sus pares con más años trabajando que se encuentran mediantemente de acuerdo con este método.
3. Todos los profesores, bajo esta variable, están en cierto modo de acuerdo en tomar parte de la responsabilidad cuando los resultados en alguna evaluación no son los adecuados, pero dentro de los docentes con mayor experiencia (26 años o más) este hecho se consideraría con mucha más fuerza, lo que se demuestra en las cifras favorables.
4. Finalmente, pero no menos importante, en las respuestas de los docentes puede percibirse como el grupo con mayor experiencia entre los encuestados no se declara tan de acuerdo con promover aprendizajes con un compromiso ideológico, político y social, lo que iría de la mano con que también no se notan muy favorables con que se procure que sus alumnos adquieran una conciencia ideológica respecto a su entorno. En el caso de la primera afirmación señalada (n° 25), se nota una gran diferencia entre el mediano acuerdo con la aseveración que tienen los profesores con “menor” experiencia laboral (del primer a los

quince años de experiencia), con el casi completo desacuerdo que indicarían los docentes con mayor longevidad laboral.

c) Según el nivel en el que se desempeñan:

Los resultados, según la variable del nivel en que se desenvuelve el profesorado, también reflejan una disparidad importante en las respuestas. Como realicé en el apartado anterior, en este espacio también enumeraré esas diferencias, buscando que estas queden más clarificadas:

1. Los profesores provenientes de la educación básica con sus respuestas se denotan como “totalmente de acuerdo” con las afirmaciones n° 6, 14, 28 y 32, aunque en estas mismas aseveraciones los docentes de la enseñanza media (o de ambos niveles) al menos se encuentran en la categoría de “mediamente de acuerdo”, por lo que tampoco es una gran diferencia. Lo más llamativo en este punto es constatar que los profesores de enseñanza básica tenderían a responsabilizarse más del bajo rendimiento de un curso en alguna evaluación, y que reconocerían en mayor medida el rol emancipador que posee la historia en el desarrollo educativo de los alumnos (algo que compartiría, según las respuestas, con los docentes de ambos niveles). También procurarían en que sus estudiantes vayan adquiriendo una conciencia ideológica respecto a su entorno.
2. Por otra parte, los docentes que se desempeñan en ambos niveles educativos parecen estar más de acuerdo que el resto de sus pares en considerar que los conocimientos previos que poseen los estudiantes facilitan el trabajo en el aula, y en que el objetivo de sus clases es apuntar a la transformación social llevada a cabo por los alumnos.
3. Al analizar las respuestas de los profesores de la educación media se puede elaborar una comparativa interesante que ayudaría a mostrar otro espectro de la realidad educativa. Menciono esto último, ya que el resultado de la aseveración n° 25 daría a conocer que los docentes de este nivel son quienes están mayormente en desacuerdo a promover aprendizajes con un compromiso ideológico, político y social. Es llamativo constatar esto, porque la formación crítica del estudiantado debiera incentivarse más en esa etapa de su vida estudiantil, por lo que distanciar lo ideológico o lo político de los contenidos mermaría un aprendizaje ideal de los mismos. El apego a las consideraciones del currículum oficial, o tal vez el miedo a expresar posiciones que se alejan de la supuesta

“objetividad” científica que se busca por medio de la asignatura, serían algunas razones que explicarían tal fenómeno.

d) Según la dependencia del establecimiento:

Como ha sido la tónica con las variables del enfoque crítico, también se encuentran disparidades al evaluar las respuestas según la clasificación de la dependencia de los establecimientos. Dentro de este escenario, es digno de destacarse como en los colegios particulares-subvencionados se estaría ciertamente de acuerdo con promover los aprendizajes históricos con un compromiso ideológico, político y social, a diferencia de los establecimientos municipales donde existiría una mayor renuencia.

Por otro lado, en los colegios de tipo municipal los docentes serían más favorables al uso de diversas fuentes dentro del trabajo de análisis crítico (aseveración donde los profesores de enseñanza media se denotan como “mediamente en desacuerdo”), como también a responsabilizarse más cuando los resultados de sus alumnos no anduvieron muy bien en alguna evaluación. Además, estos docentes en sus respuestas considerarían que los conocimientos previos que tienen sus estudiantes facilitarían el trabajo en las clases, por un leve margen por sobre sus colegas de los establecimientos particulares-subvencionados, tal como demuestran las cifras cotejadas.

e) Según el índice de vulnerabilidad del establecimiento:

En las respuestas clasificadas según los índices de vulnerabilidad se hallan diferencias que se asemejan a las que ya han sido descritas en las variables anteriores. Por ejemplo, otra vez nos encontramos con el desacuerdo que tienen algunos docentes con el desarrollo de los aprendizajes históricos con un compromiso ideológico, político y social, lo que en esta variable se evidenciaría en los profesores provenientes de los colegios con un alto índice de vulnerabilidad. También en estos establecimientos no se realizarían con mucha frecuencia trabajos de análisis crítico con fuentes de carácter diverso, pero si el profesorado encuestado considera que los conocimientos previos que poseen los alumnos facilitarían el trabajo en el aula.

Como un último punto a mencionarse en este apartado, y que en los párrafos anteriores no había sido señalado, tiene relación con un mediano desacuerdo ante la aseveración n° 35 (“Veo el conocimiento como una reconstrucción individual, no como una imagen de la realidad”), la cual puede evidenciarse como una tendencia transversal en casi todas las respuestas y variables bajo el

enfoque crítico, y que en el caso de la clasificación acá referida también se observa en las contestaciones de los profesores provenientes de colegios con un alto índice de vulnerabilidad.

5.4.- Detalles conceptuales

Ahora bien, una vez hecho el análisis general, podemos ver desde otro punto de vista los preceptos establecidos en la escala, haciendo referencia dentro de los tres enfoques a cuatro variables que fueron dispuestas en la conceptualización de cada modelo, siendo estas: el objetivo de enseñanza, aprendizajes a promover, concepción evaluativa y la naturaleza del conocimiento.

a) Objetivo de enseñanza:

Dentro de este apartado, se dispusieron aseveraciones que tendieran a manifestar ciertos objetivos en cuanto a la enseñanza de la historia según el marco didáctico establecido. En este sentido, y desde una ponderación general los resultados son los siguientes:

Tabla 6. Representatividad según objetivo de enseñanza

Enfoque	Afirmación	Grado de acuerdo	Interpretación
TRADICIONAL	Al momento de planificar mi clase procuro guiarme por el contenido curricular.	3,77	Totalmente representado
	Durante mis clases procuro reforzar la metodología y contenidos SIMCE con el fin de mejorar los resultados de mis alumnos.	3,07	Medianamente representado
	Dentro de mis objetivos como profesor se encuentra el formar profesionales aptos para el mundo laboral.	3,24	Medianamente representado
	Total	3,36	Medianamente representado

Enfoque	Afirmación	Grado de acuerdo	Interpretación
PRAGMATICO	Planifico mis clases pensando en los intereses de mis alumnos.	3,34	Medianamente representado
	Cuando preparo mis clases me centro principalmente en los problemas de mis alumnos.	3,3	Medianamente representado
	Mi principal fin como docente es animar el desarrollo personal de los estudiantes.	3,5	Totalmente representado

	Total	3,38	Medianamente representado
--	-------	------	---------------------------

Enfoque	Afirmación	Grado de acuerdo	Interpretación
CRITICO	Busco que mis alumnos sean críticos con su entorno.	3,61	Totalmente representado
	El objetivo de mi clase apunta a que mis alumnos transformen su realidad social.	3,33	Medianamente representado
	Procuró que mis alumnos adquieran una conciencia ideológica respecto a su entorno.	3,28	Medianamente representado
	Total	3,4	Medianamente representado

Como podemos ver, la tendencia se inclina por un enfoque crítico al momento de vislumbrar los objetivos que concibe la enseñanza de la historia, sin embargo, los márgenes son demasiado estrechos entre sí, por lo que no puede concebirse una representación clara, existiendo una mezcla de prismas tal como en el espectro general.

b) Aprendizajes a promover:

En cuanto a las aseveraciones que figuran dentro del instrumento de estudio, podemos establecer 12 variables supeditadas a los aprendizajes que buscan promover los docentes en sus alumnos según la(s) corriente(s) didácticas que adhieran. En este sentido, y desde una ponderación general los resultados son los siguientes:

Tabla 7. Representatividad según aprendizajes a promover

Enfoque	Afirmación	Grado de acuerdo	Interpretación
TRADICIONAL	El eje central de mi clase es la transmisión certera del contenido.	2,91	Escasamente representado
	Considero la oratoria como una herramienta fundamental a la hora de hacer clases.	3,16	Medianamente representado
	Personalmente me disgusta demostrar una falta de conocimiento sobre el contenido que estoy impartiendo.	2,9	Escasamente representado

	Total	2,99	Escasamente representado
--	-------	------	--------------------------

Enfoque	Afirmación	Grado de acuerdo	Interpretación
PRAGMATICO	En gran parte de mis clases busco practicar los métodos, la lógica y las perspectivas del historiador.	3,11	Medianamente representado
	Durante mis clases promuevo aprendizajes, tanto teóricos como prácticos, con un fin moral.	3,17	Medianamente representado
	Proveo a mis alumnos de una orientación que les permita aprender y a pensar en forma eficiente.	3,5	Totalmente representado
	Total	3,26	Medianamente representado

Enfoque	Afirmación	Grado de acuerdo	Interpretación
CRITICO	Planifico trabajos interdisciplinarios en conjunto con colegas de distintas especialidades.	2,44	Nula representación
	Con frecuencia realizo trabajos de análisis crítico con fuentes de diverso tipo.	2,83	Escasamente representado
	Promuevo aprendizajes con un compromiso ideológico, político y social.	2,89	Escasamente representado
	Total	2,72	Escasamente representado

A diferencia del anterior, en este apartado si podemos ver diferencias respecto al tipo de aprendizajes a promover, donde se denota una clara tendencia hacia el enfoque pragmático. En este sentido, los contenidos pueden verse como un factor condicionado por la necesidad de mantener las vías del curriculum o responder a las exigencias trazadas por el rendimiento en pruebas estandarizadas, lo que terminaría dinamitando el sentido crítico que se vio en auge anteriormente para posicionarlo en un estrato donde los docentes se ven escasamente representados. Por otra parte, el trato tradicional mantiene una constante pese a clasificarse igualmente como de escasa representación

c) Evaluación:

En relación a los métodos de evaluación, los datos proporcionados por las variables según la(s) corriente(s) didácticas que adhieren los docentes son las siguientes:

Tabla 8. Representatividad según evaluación

Enfoque	Afirmación	Grado de acuerdo	Interpretación
TRADICIONAL	Realizo las evaluaciones principalmente al final de cada unidad.	2,95	Escasamente representado
	Durante las evaluaciones priorizo realizar preguntas imparciales y certeras.	3,17	Medianamente representado
	El recuerdo explícito de los contenidos es esencial a la hora de afrontar apropiadamente un examen.	2,95	Escasamente representado
	Total	3,02	Medianamente representado

Enfoque	Afirmación	Grado de acuerdo	Interpretación
PRAGMATICO	Suelo promover aprendizajes mediante talleres.	3,12	Medianamente representado
	Planifico evaluar el aprendizaje de los contenidos declarativos (saber qué), procedimentales (saber hacer) y actitudinales (saber ser).	3,46	Medianamente representado
	Los métodos de evaluación siempre son consensuados con mis alumnos.	3,16	Medianamente representado
	Total	3,24	Medianamente representado

Enfoque	Afirmación	Grado de acuerdo	Interpretación
CRITICO	Utilizo registros de progreso como medio de evaluación a lo largo de cada unidad.	3,28	Medianamente representado
	De existir resultados insatisfactorios por parte de mis alumnos durante el proceso de evaluación considero que la responsabilidad también es mía.	3,39	Medianamente representado
	Año a año modifíco los exámenes que aplico en cada nivel.	3,61	Totalmente

			representado
	Total	3,42	Medianamente representado

En cuanto a la evaluación, los índices muestran un claro apego hacia el prisma crítico, el cual se comenta a partir del apartado específico sobre la modificación año a año de los exámenes aplicados en cada nivel. Por otra parte, el enfoque tradicional queda de lado en este sentido para posicionar en segunda preferencia a la corriente pragmática, donde prima un mayor acuerdo por la evaluación del aprendizaje de los contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales.

Cabe hacer una acotación en este punto, ya que una vez aplicado el instrumento y realizado un análisis superficial de la muestra, se hace preciso aclarar que no existe un grado de satisfacción correspondiente al apartado de afirmaciones sobre la evaluación crítica, puesto que en vista de los datos y declaraciones obtenidas me parece que los puntos no precisaron de forma profunda el eje de análisis, siendo de ayuda en un espectro general pero no así en este apartado en específico.

d) Naturaleza del conocimiento:

Por último, abocando a la concepción del conocimiento que posee el discurso docente según la(s) corriente(s) didácticas que adhieren, podemos encontrar los siguientes resultados:

Tabla 8. Representatividad según naturaleza del conocimiento

Enfoque	Afirmación	Grado de acuerdo	Interpretación
TRADICIONAL	Privilegio abordar contenidos históricos elaborados mediante el método científico.	3,14	Medianamente representado
	Durante el proceso de aprendizaje, considero que los contenidos deben ser transmitidos de forma cronológica.	3,33	Medianamente representado
	Considero que la objetividad de los contenidos es vital dentro de la enseñanza de la Historia.	3,19	Medianamente representado
	Total	3,22	Medianamente representado

Enfoque	Afirmación	Grado de acuerdo	Interpretación
---------	------------	------------------	----------------

PRAGMATICO	Estimo que el aprendizaje es un proceso de descubrimiento que realiza el alumno.	3,41	Medianamente representado
	Considero que la asignatura de Historia brinda a los alumnos aprendizajes significativos, permitiendo el desarrollo de distintas habilidades.	3,71	Totalmente representado
	Considero que existe un mayor dinamismo educativo al permitir que mis alumnos interactúen en voz baja durante la clase.	3,33	Medianamente representado
	Total	3,48	Medianamente representado

Enfoque	Afirmación	Grado de acuerdo	Interpretación
CRITICO	En mi experiencia, considero que los conocimientos previos que poseen los alumnos facilitan el trabajo en aula.	3,33	Medianamente representado
	La asignatura de Historia posee un rol emancipador dentro del desarrollo educativo de los alumnos.	3,39	Medianamente representado
	Veo el conocimiento como una reconstrucción individual, no como una imagen de la realidad.	2,89	Escasamente representado
	Total	3,20	Medianamente representado

En este apartado, tal como ha sido tendencia en los anteriores, se mantiene un dominio del área pragmática en cuanto a la concepción del conocimiento disciplinar, apoyado en las directrices y flexibilidad que concibe dicho enclave en comparación a sus pares, consignando la importancia que posee la historia en el desarrollo de aprendizajes por parte de los alumnos. Por otra parte, con una distancia muy mínima entre ambos se ubica el enfoque tradicional y crítico respectivamente, manteniendo cierto nivel de respuestas que inevitablemente hacen pensar en la conjunción de corrientes en el cuerpo docente.

5.5.- Condicionantes de la postura docente en Historia.

Ya establecido un parámetro de las orientaciones didácticas presentes en los docentes de Historia, es preciso profundizar sobre las ideas que circunscriben dichas posturas en la actualidad. Primeramente, cabe situar el pensamiento del profesor sobre la disciplina en el sentido estricto de

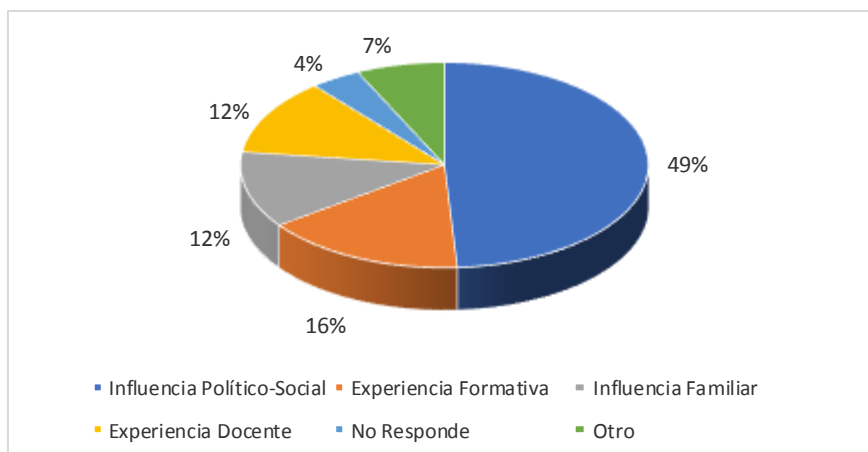
sus declaraciones, el cual se compone de una construcción a lo largo del tiempo y sin que ésta explique estrictamente su práctica docente debido a las distintas condicionantes que se puntualizarían en los siguientes ítems. Por lo mismo, dentro de los ejes de investigación se encuentra el establecer los parámetros que deforman o moldean el discurso docente, obedeciendo generalmente a lógicas institucionales y personales que permitan validar su práctica educativa a nivel curricular.

En este sentido, la exposición y análisis de los resultados se agrupan en seis epígrafes cuyos títulos se acoplan a las preguntas abiertas aplicadas dentro del instrumento de estudio. Así, en el primero se analizan los aspectos, eventos o factores que permitan explicar la actual postura docente del profesorado de Historia; en el segundo se presta atención a la evaluación que realizan sobre las herramientas brindadas durante su formación universitaria para afrontar el ejercicio docente; en el tercero se aboca a su postura sobre el curriculum de la asignatura; el cuarto atiende a su conformidad laboral en cuanto a las remuneraciones, horas de trabajo y recursos que poseen; el quinto apunta a si consideran como una condicionante la condición social del alumnado; y, por último, en el sexto se establece si existe una condicionante, tanto positiva como negativa, de instrumentos de evaluación como el SIMCE o la PSU. La exposición y valoración del contenido de las respuestas constituye el cuerpo de este análisis.

5.5.1.- La postura docente del profesor de Historia.

Dentro del Ítem 3 del cuestionario, la pregunta "a" se enfocó en solicitar a los profesores determinar que hechos destacan a lo largo de su desarrollo personal para explicar su postura docente como profesor de Historia. Concretamente, esta dice: "Dentro de su desarrollo personal, ¿Qué aspectos, eventos o factores rescata para explicar su actual postura como profesor de Historia?". Dado el carácter abierto de la pregunta, las respuestas fueron agrupadas en cinco valores, contabilizándose el número de profesores que hacen mención a cada uno de ellos a lo largo de su contestación. De esta forma el resultado que se obtiene es el siguiente:

Gráfico 2. Factores que explican el discurso docente



Como se puede apreciar, las opiniones se inclinan de sobremanera por afirmar la existencia de una motivación política y social al ejercer como profesores de Historia, particularmente buscando incentivar una reflexión social por parte de los alumnos, donde -“*La historia, libremente enseñada y utilizada para generar conciencia social en los estudiantes, es la que al menos yo busco promover*” (cp. n°30). Por otro lado, en una proporción notoriamente menor se encuentra la experiencia formativa, tanto escolar como universitaria; y la influencia familiar.

Podemos suponer, que dicha percepción responde a una construcción que engloba las experiencias adquiridas a lo largo de su formación tanto académica como personal, las cuales finalmente decantan en un posicionamiento político y social sobre la profesión. Esto condicionado aún más por el carácter crítico y reflexivo que pregona la asignatura, encontrando incluso un rol emancipador dentro del ejercicio educativo tanto para los alumnos como para el docente.

-“*La posibilidad que me otorga la carrera es utilizarla como instrumento para plantearme la realidad permanentemente y además tener la capacidad de despertar en los alumnos y alumnas su propia visión del mundo.*” (cp.6)

-“*Lograr una transformación social con la educación ya que el trabajo con los estudiantes de este establecimiento requiere de un mayor compromiso, del que muchas veces la familia se desentiende de su formación como ciudadano.*” (cp.18)

Por otro lado, la experiencia formativa forma un núcleo importante a la hora de crear un ideario sobre la asignatura, la cual según el relato de los profesores presenta matices de otras áreas de influencia que se consolidan dentro de la formación tanto escolar como universitaria. Así mismo, es interesante destacar el hecho que la carrera contempla dos vertientes, procedentes del área histórica y educativa, por lo que muchos estudiantes pueden llegar atraídos por un enfoque y luego descubren y se complementan con el otro.

-“El estudio lo inicié más bien por la especialidad y ya en el desarrollo de la Carrera se fue acentuando mi gusto por enseñar y formar a jóvenes estudiantes.” (cp.38)

Por último, pese a no considerarse como un foco de influencia trascendental, es necesario destacar la experiencia del profesorado dentro de las aristas formativas del discurso docente, contemplando la dinámica cotidiana que exhibe un grupo como la comunidad escolar, reafirmando o deformando el ideal personal docente con el paso del tiempo.

-“Mucho de lo que uno implementa dentro de su haber es debido a las experiencias que tiene con los distintos cursos y generaciones. Otro factor que ayuda es la cantidad de alumnos en el aula, el apoyo de la Unidad Técnica Pedagógica y la colaboración docente.” (cp.23)

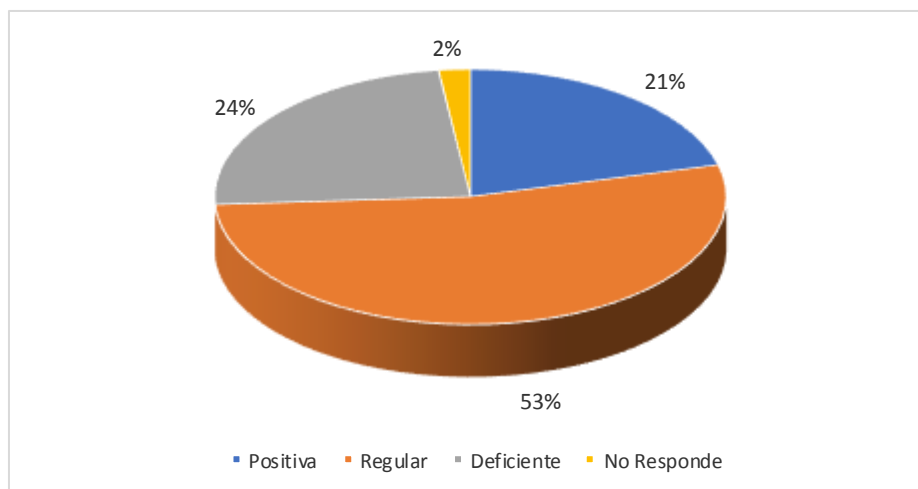
Se hace necesario mencionar que para este tema se privilegió condensar las respuestas en el apartado que consignara una mayor influencia en su actual discurso, sin embargo, los factores son diversos y existe una amplia gama de cruces y aspectos que decantan en una determinada forma de ver la enseñanza de la Historia. El hecho que la mayoría aludiera a una motivación político-social puede responder a esto, puesto que dicha percepción necesariamente es una construcción a lo largo del tiempo, en la cual quizás no se vislumbran los procesos o eventos que lograron su concepción pero que inherentemente existieron, ya sea desde el ámbito formativo, familiar, docente o cualquier otro.

5.5.2.- Formación inicial docente.

En cuanto a la formación docente del profesorado, se buscó profundizar sobre el impacto que ésta tuvo a la hora de afrontar el ejercicio pedagógico, evaluando si las herramientas brindadas fueron óptimas tanto el ámbito del conocimiento histórico y pedagógico. Para esto, en el ítem 3 se planteó la pregunta “b”, la que concretamente dice: “Respecto a su formación inicial ¿Considera suficientes las herramientas brindadas por su casa de estudios, tanto en el área de la disciplina histórica como pedagógica para desenvolverse como docente? Las respuestas a esta pregunta se

han agrupado en tres valores, además de “No responde”. Así mismo, se estableció un subgrupo de análisis respecto a la especialidad que consideran con mayores falencias formativas, sea ésta en el área de la historia o de la pedagogía.

Gráfico 3. Evaluación de la formación inicial.



Tal como lo aclara la estadística, los docentes conciben su formación universitaria como regular, lo que se reafirma aún más al comparar las evaluaciones positivas y deficientes del enclave, encontrándose prácticamente equiparadas. En este sentido, cabe hacer mención a que un 49% de los profesores encuestados señalan haber recibido una formación deficiente en el área pedagógica, haciendo referencia a los requerimientos que concibe la profesión docente y la escasa preparación práctica que recibieron previo a afrontar el aula. Por otro lado, solo un 2,3% reconoció haber recibido una formación incompleta en el ámbito del conocimiento histórico.

-“En lo disciplinar la formación fue buena, pero en lo pedagógico fue deficiente, finalmente lo pedagógico lo aprendí en el aula.” (cp.18)

-“En cuanto al conocimiento de mi disciplina histórica se puede decir que mi casa de estudios logra entregar y abordar lo necesario para impartir clases, teniendo en cuenta de que falta aún compatibilizar la carrera con las demandas curriculares que se han generado en la actualidad.”(cp.34)

-“Respecto al área pedagógica, carecí de un aprender haciendo, es decir, mayor trabajo en aula para fortalecer el manejo de grupo, la didáctica y los aspectos administrativos de la práctica pedagógica.” (cp.31)

La anterior referencia representa un numeroso grupo de profesores que concibe la formación universitaria como un escaso aporte en el plano pedagógico, adquiriendo las herramientas necesarias finalmente en la práctica. A raíz de esto, podemos suponer que existe una relación desigual entre el área disciplinar y didáctica en relación a la formación docente desde los distintos centros universitarios, apelando según su opinión a la formación de especialistas en el área histórica en desmedro de la educativa.

“Creo que en relación a la formación en Historia es suficiente, aunque en algunos casos un poco alejado de la labor realizada dentro de un colegio, pues tiene un enfoque marcado a la labor de un historiador. En cuanto al área pedagógica esta es insuficiente, sobretudo en psicología, además de haber sido escasa la cantidad de horas de práctica.” (cp.21)

Por otro lado, esto puede explicarse por la imposibilidad de concentrar dentro del eje formativo las distintas implicancias que posee el ámbito laboral y más específicamente el educativo, el cual converge dentro de un universo escolar múltiple que implica una interacción constante con distintas realidades y contextos. En este sentido, cabe destacar que un 33% de los docentes señalan que, independiente de su evaluación formativa, la profesión requiere de una constante capacitación, aclarando que los conocimientos adquiridos nunca son suficientes a la hora de asumir el dinamismo que pregonan el rol docente.

“Creo que en su momento me sirvieron varias cosas, pero con el correr de los años las cosas cambian y la formación inicial se hace obsoleta, por eso un docente debe actualizarse y capacitarse constantemente, así no se pierde vigencia. Es imposible que la formación inicial se mantenga vigente para siempre, así es que el docente debe preocuparse y no “quedarse en los laureles”. (cp.3)

“En constantes ocasiones se hace énfasis de que todo tiempo pasado ha sido mejor, pero creo que el comentario ha sido consecuencia de la falta de capacitación (tanto en contenidos como en didáctica) para enfrentar estos nuevos desafíos. Puede que los profesores hayan sido enviados a capacitación, pero está en la generalidad de las realidades en que no hay un aseguramiento de que lo aprendido sea traspasado al aula y genere aprendizajes significativos en los estudiantes.” (cp.31)

Así mismo, lo anterior quizás explica la necesidad de realizar distintas especializaciones en el área educativa, lo que queda de manifiesto al ver que un 75% de los profesores encuestados ha realizado algún postgrado ligado al sector educacional.

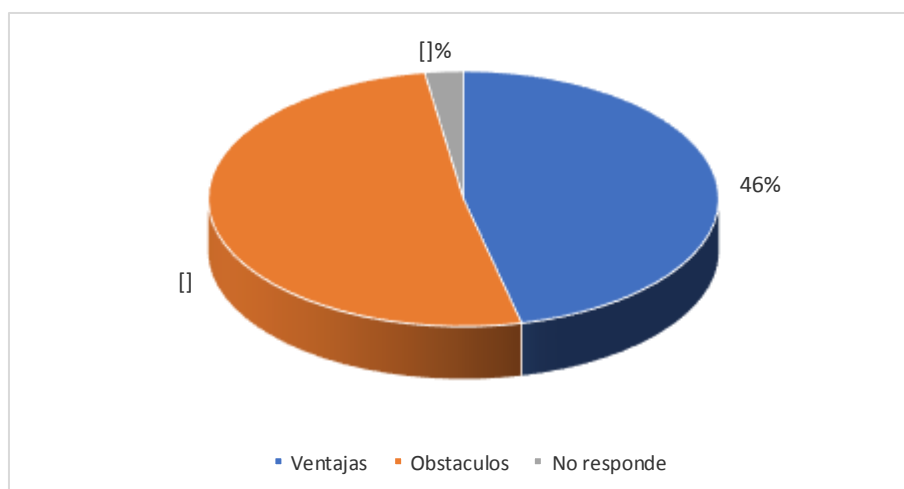
En resumen, una vez inmerso en el mundo laboral docente se denota una clara crítica hacia el proceso formativo que tuvieron los mismos profesores, cobijándose particularmente en la falta de herramientas adquiridas en el área pedagógica. Sin embargo, cabe rescatar la valoración que posee la formación disciplinar y la necesidad, tanto en el discurso como en la práctica, de mantener una constante actualización de metodologías y prácticas didácticas, apelando al dinamismo que concibe el trabajo pedagógico, el que a juicio personal explica la insuficiencia formativa en dicha área universitaria frente a la imposibilidad de plasmar empíricamente las aristas que concibe su marco de acción, derivando tal enfoque casi en su totalidad a la etapa de práctica, donde a mi entender recién ahí se logra un posicionamiento real del sujeto educativo.

5.5.3.- Visión del curriculum nacional

Manteniendo la línea de análisis en el discurso docente sobre las implicancias del ejercicio pedagógico, se hace preciso puntualizar la estructura que encabeza el curriculum nacional en cuanto al marco de acción que guía el proceso de enseñanza-aprendizaje en el subsector de Historia. En este aspecto, el foco se inscribe en vislumbrar las implicancias que concibe dicha figura para el profesorado, concentrando en el ítem 3, pregunta “c” la siguiente interrogante: “Según su experiencia ¿Qué ventajas y/o obstáculos ofrece actualmente el curriculum nacional de Historia, Geografía y Ciencias Sociales?”. Dado el carácter abierto de la pregunta, las respuestas se han agrupado en 2 variables, ventajas y obstáculos, además de “No responde”. Así mismo, ambas variables fueron clasificadas en cinco valores, contabilizándose el número de profesores que hacen mención a cada uno de ellos a lo largo de su contestación (teniendo en cuenta que muchos docentes mencionan en sus respuestas dos o tres de estos valores),

De esta forma los resultados que se obtienen son los siguientes:

Gráfico 4. Utilidad que le otorga al curriculum.



Por otro lado, realizando un análisis detallado podemos determinar las siguientes variables:

Gráfico 5. Ventajas que ofrece el curriculum de Historia.

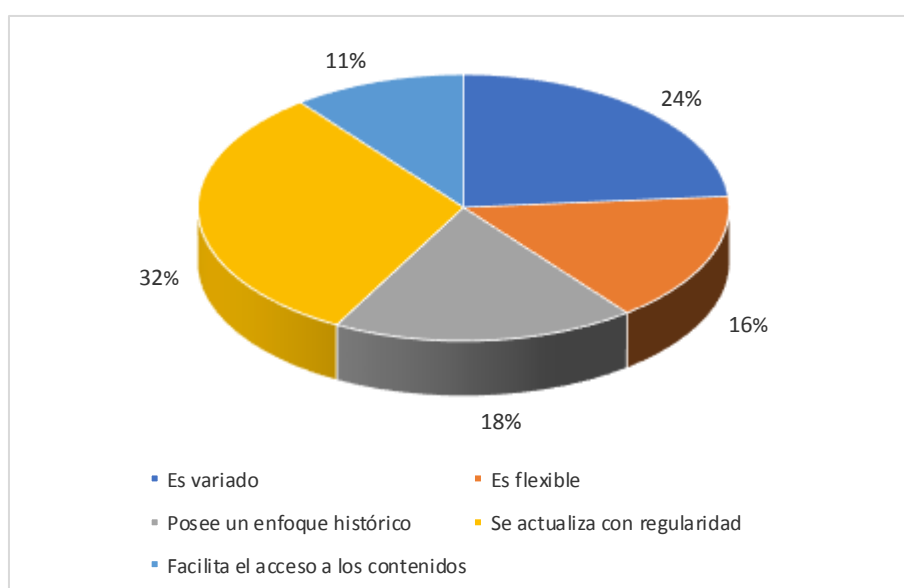
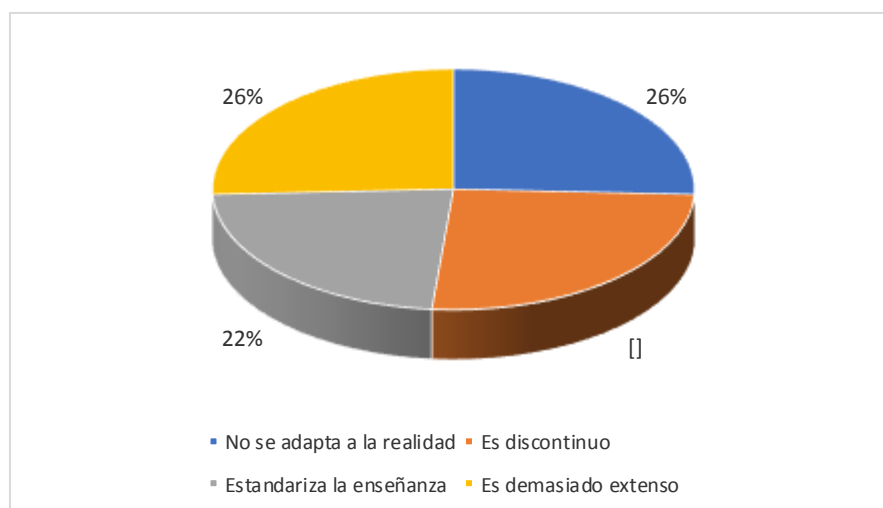


Gráfico 6. Obstáculos que ofrece el curriculum de Historia.



Como puede verse, no existe una postura clara en cuanto a la visión que posee el profesorado de Historia sobre el curriculum de la especialidad. Si bien es cierto, hay tendencias equiparadas entre las ventajas y obstáculos que este presenta, se conciben notorias contradicciones entre unas y otras. Ejemplo de esto es la constante actualización que recibe dicho marco estructural, situándose como la preferencia más alta entre las ventajas con un 32% de ellas, pero al mismo tiempo es uno de los insignes obstáculos que declaran los mismos docentes, obteniendo un 21% de las críticas y siendo preferentemente clasificarlo como una desventaja.

“Una de las mayores desventajas que presenta el currículum nacional es que ha tenido constantes modificaciones del orden de los contenidos que se imparten (principalmente en enseñanza media) y, por lo tanto, se ha perdido en algunas generaciones, el hilo conductor que permita a los estudiantes generar sentido de lo que están estudiando. Quizás los propósitos de las modificaciones son justificables en el sentido de privilegiar la enseñanza de la Historia de Chile y de Latinoamérica, pero muchas unidades han perdido el hilo conductor.” (cp. 31)

Por otro lado, como segundo enclave dentro de las ventajas vemos que existe un reconocimiento a la diversidad de contenidos que éste posee, destacando que *“es variado en cuando a temas que presenta”* (cp.1). Sin embargo, es necesario tomar en cuenta la descontextualización que éstos pregonan conjuntamente con una estandarización en los métodos y trasfondos de enseñanza.

-“El curriculum nacional, junto con ser excluyente, anacrónico y extenso, no se acerca a las inquietudes de la gente (estudiantes y padres), es débil en el área de formación ciudadana y

realidad nacional y pierde tiempo en contenidos poco útiles para el profesor y estudiantes.”

(cp.11)

Así mismo, pese a considerar un amplio margen de contenidos no existe, en opinión del 16% de los docentes, un espacio que incite al trabajo de otras Ciencias Sociales como lo son la geografía, antropología o educación cívica.

-“Faltan Ciencias Sociales, Geografía, Antropología, Sociología y sobretodo posicionamiento epistemológico-político a la hora construir conocimiento desde las Ciencias Sociales.” (cp.40)

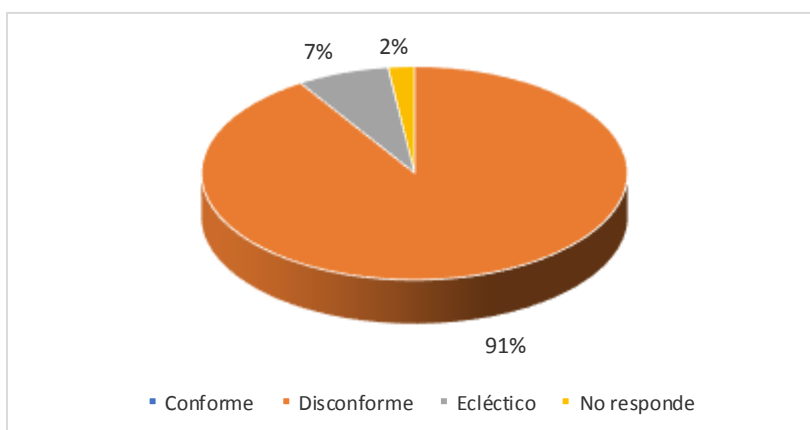
En síntesis, parece ser que dicho marco ha evolucionado paulatinamente a través del tiempo sin consignar cambios profundos, reestructurándose constantemente al incorporar o restar contenidos sin encontrar una respuesta definitiva a ojos de quienes circunscriben su labor educativa dentro de dichos marcos. Aun así, existe cierta conformidad en cuanto a los contenidos y enfoques que marcan la senda educativa nacional sobre la historia, apelando a cierta flexibilidad que crearía un margen de acción para el profesorado.

5.5.4.- Condición laboral del profesorado.

Históricamente, uno de los puntos de mayor fricción a nivel laboral ha sido la lucha por lograr mejores condiciones de trabajo por parte del cuerpo docente, quien a lo largo de años ha visto modificaciones por intentar subsanar las carencias sistemáticas de las cuales son parte. En este ámbito, dentro del ítem 3 la pregunta “d” dice: “En cuanto a las condiciones laborales que ofrece la profesión ¿Considera que existe un equilibrio entre remuneraciones, horas de trabajo y recursos que permitan un óptimo desempeño pedagógico?”. Las respuestas fueron agrupadas en dos valores, además de “No responde”

Cabe destacar que el instrumento de estudio fue aplicado durante el periodo que entra en vigencia el proyecto de carrera docente, aumentando la remuneración salarial del profesorado según su correspondiente evaluación y encasillamiento. Una vez aclarado este punto, los resultados son los siguientes:

Gráfico 7. Grado de conformidad con las condiciones laborales docentes.



En este caso, la tendencia en relación a las condiciones laborales que poseen los docentes es apabullante. Pese a que durante el último tiempo ha existido la intención de realizar mejoras, éstas parecen ser insuficientes, sobretodo en cuanto a las remuneraciones, las cuales son el punto más fuerte dentro de la disconformidad que presentan las declaraciones de los encuestados, apelando al sentido de competencia que éstas pregonan.

-“Actualmente, aún no se alcanza un equilibrio óptimo, se está avanzando con el aumento paulatino de horas no lectivas, pero a la vez nos presentan una carrera docente, completamente excluyente, que prioriza en todos los sentidos a los Establecimientos Municipales y el resto (Particulares Subvencionados) pasa a ser una especie de Pariente Pobre, a pesar que nuestros estudiantes muchas veces tienen las mismas carencias que los otros.” (cp. n° 38)

Así mismo, pese a existir docentes conformes con los recursos disponibles o remuneraciones obtenidas, igualmente denotan otras aristas como lo es la escasez de campo laboral dentro de la ciudad de Valdivia o la sobrecarga de trabajo:

-“Considero (como se ha peleado tanto) que no existe un equilibrio correcto entre lo anteriormente mencionado en la pregunta, ya que muchas veces, el campo está colapsado (sobre todo en Valdivia) sin embargo, hay un desempeño bueno en cuanto a lo laboral ya que existen horas de permanencia en colegio pagadas que permiten al profesor hoy en día tener un poco más de espacio libre para uno mismo.”(cp. n° 29)

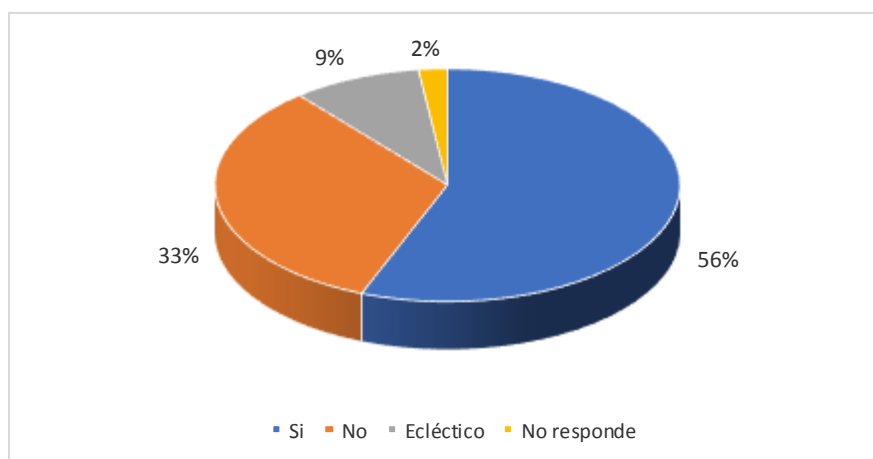
-“El sistema escolar no entrega oportunidades igualitarias, respecto a la cantidad de horas y el sueldo, en mi caso es mejor la remuneración que un municipal, pero hay más responsabilidades, horas de trabajo y presión por resultados.” (cp. n°11)

Como se consigna anteriormente, por coincidencia el instrumento fue aplicado en el periodo donde comienza a aplicar el sistema de remuneraciones de la carrera docente, donde según cifras del MINEDUC (2016) los docentes aumentarían sus remuneraciones en 30% en promedio, siendo el encasillamiento según la última evaluación docente el catalizador de dicha cifra. Sin embargo, las cifras son decidoras al mantener un descontento generalizado en relación a las condiciones laborales que vive el cuerpo docente, no limitándose al salario sino también a los recursos tanto materiales como humanos y las agobiantes jornadas de trabajo a las cuales son expuestos, variando en algunos casos según las exigencias del establecimiento, pero manteniendo un orden sistemático que incluso *“ha generado desmotivación y en muchos casos, hastío de la práctica pedagógica.”* (cp.31)

5.5.5.- Condicionantes socio-económicas

Desde un punto de vista contextual, se pretendió establecer un parámetro que dilucidara, según la opinión docente, si la condición social del alumnado se erige o no como condicionante del desempeño pedagógico en el ejercicio de enseñanza-aprendizaje. Concretamente, dentro del ítem 3 la pregunta “e” dice: “¿Considera que los alumnos tienen expectativas y actitudes distintas sobre los aprendizajes de la asignatura según su condición social? Las respuestas a esta pregunta se han agrupado en tres valores, además de “No responde”. En concordancia, los resultados son los siguientes:

Gráfico 8. La condición social como factor educativo



Como puede verse, según los docentes encuestados la condición social de los alumnos si es un factor a la hora de plantear el ejercicio pedagógico, contemplando un 56% de la muestra. Sin

embargo, la visión no es completamente decidora, puesto que no queda tajantemente claro si esta influye positiva o negativamente, además de encontrar otras circunstancias que influyen en sus expectativas.

Dentro de esto, cabe destacar que cierto grupo lo percibe como la oportunidad de ejercer un cambio social en los alumnos desde su propio contexto socio-histórico, tal como fue señalado en primer epígrafe del ítem 3, referente a la postura que poseen como docentes.

-“Creo que la expectativa debe ser emancipadora, de ahí ese sujeto-histórico hace su contexto socio-histórico” (cp.40)

Vale la pena detenerse en este ámbito y valorar la reflexión sobre el contexto en el cual se desenvuelve cada docente, ya que desde determinado punto de vista podemos ver cómo llega ese conocimiento estandarizado por los planes y programas a los alumnos o, desde otro foco, vislumbrar como los estudiantes pueden concebir determinados elementos del ya denominado “extenso” curriculum de historia bajo el foco de su propia realidad.

Por otro lado, según los mismos docentes la condición social de los alumnos también incide en ámbitos como la competitividad o la relativización del trasfondo educativo. Como ejemplo, dentro del sistema educacional imperante la competencia se establece como un motor de desarrollo a la hora de evaluar los contenidos, llegando a normalizar estándares negativos dentro de los ideales que concibe la asignatura, esto con el fin de alcanzar un mejor rendimiento en el marco de evaluación, el que a fin de cuentas marca el paso hacia mayores oportunidades de crecimiento social en el largo plazo.

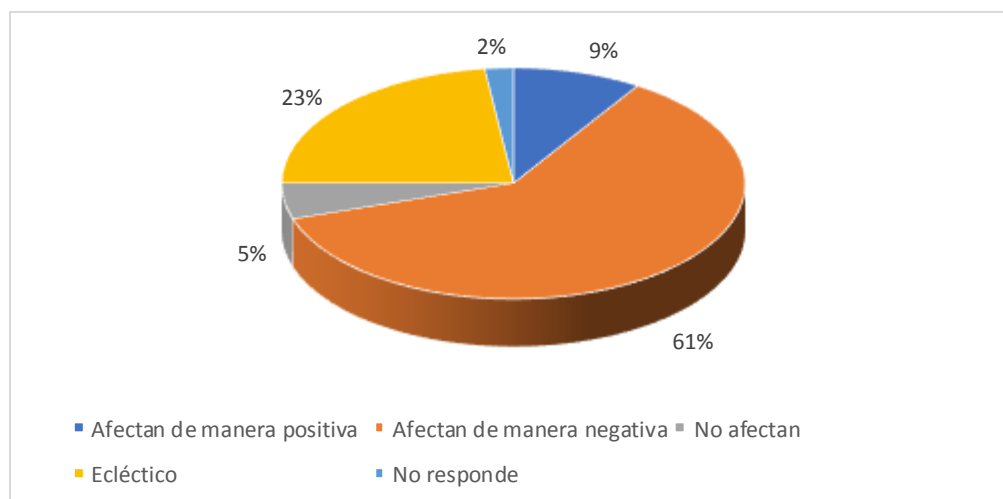
-“En este colegio los niños aceptan los contenidos y se preparan, pero por la nota. No hay un deseo real de aprender a comprender lo que ocurre hoy. Demasiado competitivo.” (cp.24)

Así mismo, dicho sistema pregona y evalúa el desempeño educativo desde una estandarización que no contempla las profundas particularidades que presentan los establecimientos educacionales a nivel país, por lo que pese a que según los mismos docentes existe un condicionamiento referente a la situación socioeconómica de los alumnos, esto no influye en la selección de temas u objetos de estudio ya que vienen dados y se ven apenas alterados por las circunstancias en que se desarrolla la practica escolar.

5.5.6.- Evaluaciones estandarizadas como condicionante

Como último epígrafe, se propuso tratar dentro del instrumento de estudio el tema de evaluaciones estandarizadas a nivel institucional como lo son el SIMCE y la PSU, extrayendo las diversas opiniones que posee el profesorado sobre la incidencia que poseen ambas figuras en la práctica educativa. De esta manera, dentro del ítem 3 la pregunta “f” dice: ¿De qué manera considera que pruebas estandarizadas como el SIMCE o la PSU condicionan su práctica pedagógica? Las respuestas fueron categorizadas en cuatro variables, además de “No Responde”.

Gráfico 9. Evaluaciones ministeriales como condicionante educativa.



Como puede verse en el cuadro, los docentes encuestado manifiestan un notorio rechazo por la aplicación de pruebas estandarizadas a nivel nacional como lo son el SIMCE y la PSU, puesto que según sus palabras ambas condicionan de manera negativa su práctica pedagógica, especialmente la primera al ser índice de “calidad” dentro del sistema educativo imperante.

Sin embargo, debido a las ataduras que genera dicha figura existe un escaso margen de acción en el cual diversificar las prácticas educativas, sobretodo en establecimientos donde los recursos son limitados y una de las principales vías de escape es obtener mejores resultados en tales mediciones, sobretodo en el caso del SIMCE. En este contexto, la Historia se plantea como una subcategoría que pese a concentrar esfuerzos es muchas veces relegada a un plano tradicional, deformando las prácticas que desean realizar los docentes en dicha especialidad.

- “La condicionan a tal nivel, que parece que cada colegio depende de eso para obtener beneficios reales. Los estudiantes son obligados a pasar por extenuantes ensayos, donde se

segrega a aquellos “más lentos”, y donde el profesor debe coartar su material y contenido para responder a un puntaje.” (cp.30)

-“Limitan las actividades que se pueden realizar ya que por obligación debo trabajar con pruebas de alternativa para lograr resultados que me piden. A mí me gustan más los trabajos manuales, presentaciones e investigaciones.” (cp.24)

Por otra parte, para algunos docentes incide como un motor en su ejercicio pedagógico ya que, movidos por el establecimiento, se realizan trabajos interdisciplinarios o por departamentos que permitan abordar los contenidos de la forma más acabada posible, aplicando destacables metodologías, pero siempre subyugadas a los intereses de tales evaluaciones.

-“Incide tanto de como uno enseña y como uno diseña sus instrumentos de evaluación. Es un factor latente en todo establecimiento, por lo que siempre va haber coordinación. Por lo menos en el colegio existe esa metodología, trabajo sistemático, lineamientos generales y colaboración de otras asignaturas, estrategias, etc.” (cp.20)

- “Debido a que los establecimientos educacionales son encasillados según lo que rinden en esas pruebas estandarizadas, en los colegios directa o indirectamente se ejerce presión para poder cumplir con ciertas metas de cumplimiento. En muchos casos el SIMCE y la PSU se consideran un objetivo fundamental de la práctica pedagógica, esto es un error ya que el fin último es el aprendizaje significativo de los estudiantes.” (cp.31)

Parece ser, tal como se analizó en la escala de datos, que la influencia generada por dichas evaluaciones repercute al punto de transformar los objetivos concebidos por la asignatura, transportando el eje a cumplir de la mejor manera posible con el estándar impuesto por el MINEDUC y los intereses que contempla la competencia por matriculas entre los establecimientos, abarcando en el mejor de los casos determinadas metodologías que intenten al menos plantear un trabajo con sentido histórico o socio-crítico dentro de los márgenes ya señalados.

6.- Conclusiones.

Sin lugar a dudas, el ejercicio docente no explica su funcionamiento solo en cuanto a la transmisión de un determinado tipo de conocimiento, sino que además de desarrollar otras funciones se encuentra ligado a distintas circunstancias tanto sistemáticas como contextuales que moldean en buena parte el discurso y practica educativa. En este sentido, la presente investigación, se propuso dilucidar tales circunstancias, además de exponer los distintos prismas didácticos que adscribe el grupo docente de Historia dentro de la ciudad de Valdivia, precisando que en ningún caso dicho trabajo tiene un carácter cerrado, ni pretende serlo dado el sentido diverso y dinámico del entramado educativo en la enseñanza de la Historia.

Ahora bien, desde las respuestas referentes a las afirmaciones planteadas según los tres enfoques didácticos considerados en la investigación, podemos establecer que existe una amalgama de aristas o elementos que congeniarían con las perspectivas consultadas. En este sentido, se puede rescatar como los profesores encuestados consideran ángulos del enfoque pragmático, como por ejemplo, el interés por las inquietudes de los alumnos a la hora de planificar las clases; así como además aristas del enfoque crítico, como el interés por la capacidad de cuestionamiento de los estudiantes, en vista de su entorno inmediato.

Sin embargo, a pesar de todo, se podría afirmar que las respuestas de los docentes también demuestran cómo sigue existiendo una inclinación evidente hacia el enfoque didáctico de tipo tradicional, lo que se expresa en ciertas prácticas que persisten en el actuar del profesorado, pese a que en teoría el sentido curricular se incline hacia lo contrario. Dentro de algunas de las variables analizadas, quedó en evidencia que hay docentes preocupados principalmente por la mera transmisión de contenidos, como si estos sólo fueran información, sin un vínculo crítico o reflexivo, que necesita ser “aprendido” en orden de responder una evaluación, prueba de supervisión de calidad, como lo es el SIMCE o la PSU, o para la preparación directa hacia el mercado laboral.

Con esto último no quiero afirmar que no exista una circulación de ideas provenientes de enfoques más integrales que el modelo tradicional, porque si las hay, tal como quedó reflejado en varias respuestas que fueron descritas durante esta investigación. Pero, da la impresión que algunas de ellas quedan sólo al nivel del discurso, y falta que se apliquen más en la práctica; una labor docente que, al estar anclada a los condicionamientos del marco curricular, no se dinamiza demasiado. Esta vendría siendo otra conclusión respecto al análisis realizado en torno a las

respuestas de los profesores: los contenidos curriculares todavía son un paraguas de las prácticas docentes, actividades que al planificarse casi nunca salen de los límites impuestos por los planes y programas oficiales. Esto también se vincula a otro fenómeno mencionado anteriormente, y con esto me refiero a que los profesores se ciñen de tal manera al currículum ya que tienen que cumplir con otros objetivos de los establecimientos donde se desenvuelven, siendo uno de estos el buen rendimiento de sus alumnos en mediciones ministeriales como el SIMCE.

En base a esto, no podemos suponer la preminencia de un determinado enfoque didáctico a la hora de distinguir de manera general el ejercicio docente en el subsector de Historia, la que dentro de los diversos condicionamientos que sufre termina por adoptar distintas prácticas ligadas a una mezcla de modelos según determinada variable. Así mismo, dicha premisa puede verse reflejada en las tendencias que presenta el análisis estadístico referente al cruce de focos, presentando sin embargo particularidades referentes tanto a los sujetos de estudio como para el sistema en general.

Lo anterior aborda uno de los objetivos que propuso la presente de investigación, referente a los distintos factores que condicionan la práctica docente, agrupándose principalmente en dos aristas: por un lado, el discurso construido a lo largo de la experiencia personal, integrando factores como la familia, formación académica, experiencia docente y, siendo la más representativa, el ideal político-social que vislumbra un ejercicio de carácter emancipador dentro de las prácticas pedagógicas, esto sumado al constante malestar referente a la formación en el área educativa que, según sus palabras, fue deficiente a la hora de afrontar el aula. Por otro lado, el segundo grupo condicionante puede verse a grandes rasgos en el ambiente contextual dentro del cual se desenvuelve la comunidad docente, tanto a nivel local como sistemático, inhibiendo en muchos casos el ideal personal mediante la constante evaluación de contenidos rígidos, el asedio sistemático hacia la transmisión del contenido curricular, condiciones laborales insuficientes y el desempeño en escenarios que no conciben un funcionamiento idóneo dentro del marco estructural estándar.

En base a la representada paridad didáctica que denotan los tres enfoques, y sumado a las condicionantes personales y contextuales esbozadas, podemos suponer que el profesorado de Historia, pese a tener claro qué lineamiento educativo pretende proyectar, se ve ceñido bajo un proceso en el cual prima la evaluación de contenidos de índole tradicional o pragmática dentro de

un motor crítico, que claramente no ve un funcionamiento ideal, terminado por deformar su estructura hacia la transmisión de contenidos estandarizados.

En resumen, las transformaciones y permanencias curriculares de las que ha sido parte la asignatura de Historia y Ciencias Sociales adosan actualmente un discurso tendiente a generar un nuevo paradigma de ideales reflexivos y críticos en cuanto a la sociedad, proceso que sin embargo posee ciertos pasos en falso debido al mismo marco evaluativo que impera en el sistema escolar, inhibiendo la profundidad de contenidos en un subsector donde la ya mencionada estandarización es precisamente una metodología a eludir.

7.- Bibliografía:

- Aisenberg, B. (1993). Por qué y cómo trabajar en el aula los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria. En B. Aisenberg, S. Alderoqui (comps.). Didáctica de las ciencias sociales: Aportes y reflexiones (pp.137-163), Buenos Aires: Paidós Educador.
- Alderroqui, S. (1993). Una didáctica de lo social: del jardín de infantes a tercer grado. En B. Aisenberg, S. Alderoqui (comps.). Didáctica de las ciencias sociales: Aportes y reflexiones (pp.163-181), Buenos Aires: Paidós Educador.
- Beltrán, F. (2003). Evaluación democrática versus tecno-evaluación. Revista Pedagogía Crítica Paulo Freire. Año 2, N° 2, diciembre, pp. 111-124.
- Camilloni, A. (1993), Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales. En B. Aisenberg, S. Alderoqui (Comps.). Didáctica de las ciencias sociales: Aportes y reflexiones (pp.25-41), Buenos Aires: Paidós Educador.
- Carretero, M. (2007), Documentos de identidad: La construcción de la memoria histórica en un mundo global, Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M., Pozo, J., Asensio, M. (1997) “Problemas y perspectivas en la enseñanza de las Ciencias Sociales: una concepción cognitiva” en Mario Carretero, et. al. (Comp.), La enseñanza de las ciencias sociales, 2ª ed., España: Visor.
- MINEDUC (2013), Bases Curriculares: 7° básico a 2° medio, Santiago.
- MINEDUC (2009), Fundamentos del Ajuste Curricular en el sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Santiago.
- Cox, C. (2011). Currículo escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo. Revue International de Education de Sevres, N°56.
- Freire, P. (1970), Pedagogía del oprimido, Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- García, M. y Sebastián, C. (2011), Creencias Epistemológicas de Estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia, Básica y Media: ¿Diferencias en la Formación Inicial Docente?, Santiago, Psykhe.

- Gojman, S. (1993). La historia: una reflexión sobre el pasado, un compromiso con el futuro. En B. Aisenberg, S. Alderoqui (comps.). Didáctica de las ciencias sociales: Aportes y reflexiones (pp.42-62), Buenos Aires: Paidós Educador.
- Henríquez, R. (2013), Las habilidades para representar, explicar y trabajar el pasado. En I. Muñoz, L. Ossandon (comps.). La didáctica de la Historia y la formación de ciudadanos en el mundo actual (pp.181-201), Santiago: Centro de Investigaciones Diego Barros Arana.
- Laies, G. y Segal, A. (1993). La escuela primaria y las ciencias sociales: una mirada hacia atrás y hacia adelante. En B. Aisenberg, S. Alderoqui (comps.). Didáctica de las ciencias sociales: Aportes y reflexiones (pp.87-114), Buenos Aires: Paidós Educador.
- Magendzo, A. y Toledo, M. (2009). Educación en derechos humanos: curriculum historia y ciencias sociales del 2° año de enseñanza media. Subunidad “régimen militar y transición a la democracia”. Estudios Pedagógicos XXXV, N° 1: 139-154.
- Mallart, J. (2001) “Didáctica: Concepto, objeto y finalidades”. En Sepúlveda, F., Rajadell, N. (Coord.) Didáctica General para Psicopedagogos. Madrid: UNED. p. 23-57.
- Marchan, F. y García, F. (1993). Una metodología basada en la idea de investigación para la enseñanza de la historia. En B. Aisenberg, S. Alderoqui (comps.). Didáctica de las ciencias sociales: Aportes y reflexiones (pp.182-204), Buenos Aires: Paidós Educador.
- Pagés, J. (2002). “Aprender a enseñar Historia y Ciencias Sociales: El currículo y la enseñanza de las Ciencias Sociales” en Revista Pensamiento Educativo, vol. 30, julio 2002, p.255-269.
- Pagés, J. (2009): “Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década”. Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II Congreso Internacional. Libro 2, Medellín. Universidad pedagógica nacional, Universidad de Antioquia, Corporación interuniversitaria de servicios, 140-154.
- Prats, J. y Santacana, J (1998), "Enseñar Historia y Geografía. Principios básicos", en Enciclopedia General de la Educación, Barcelona, Océano Grupo Editorial, vol. III.
- Prats, J. (2000) Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, N°5: 71-98.

- Prats, J. (2001), Enseñar Historia: notas para una didáctica renovadora, Mérida: Junta de Extremadura.
- Ríos, F. (2013). Prólogo. En *La didáctica de la Historia y la formación de ciudadanos en el mundo actual* (pp.19-21), Santiago: Centro de Investigaciones Diego Barros Arana.
- Torres, P. (2001), Didáctica de la historia y educación de la temporalidad: tiempo social y tiempo histórico, Madrid: UNED.
- Toledo, M., Gazmuri, R. (2009). Obedientes memoriones o reflexivos pensantes: Tensiones entre objetivos identitarios y cognitivos en enseñanza de la historia reciente de Chile en 6° año de enseñanza básica. *Estudios Pedagógicos XXXV*, N° 2: 155-172.