



Universidad Del Bío-Bío
Facultad de Educación y Humanidades
Departamento de Ciencias Sociales
Escuela de Pedagogía en Historia y Geografía

Alfabetización histórica de las habilidades de lectura en el aprendizaje de la Historia en estudiantes de Enseñanza Media

Memoria de Título para la obtención del grado académico
Licenciatura en Educación
Profesor(a) de Educación Media en Historia y Geografía

Autor(a):

Marcela Paz Cáceres Pinto

Profesor Guía:

Dr. Rodrigo Arturo Salazar Jiménez

Profesora Revisora:

Sra. María Cecilia Hernández Sandoval

Chillán, enero de 2024

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	4
AGRADECIMIENTOS:	6
INTRODUCCIÓN:	8
CAPÍTULO I: MARCO DESCRIPTIVO	11
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA:	12
2. JUSTIFICACIÓN:	13
3. RELEVANCIA DE LA INVESTIGACIÓN:	14
4. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN:	15
5. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN:	15
5.1 Objetivo general:	15
5.2 Objetivos específicos:	15
6. HIPÓTESIS:	15
7.ÁREA DE ESTUDIO:	16
CAPÍTULO II: MARCO TEORICO	¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.
1. ASPECTOS GENERALES:	18
2. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA HISTORIA:	18
2.1 Antecedentes:	19
2.2 LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA:	21
2.2.1 Valor, funciones, usos, vicios y fines de nuestra especialidad:	22

2.2.2 Objetivos de la historia en un contexto educativo:	24
2.2.2.1 Facilitar la comprensión del presente:	24
2.2.2.2 Contribuir a desarrollar las facultades intelectuales:	26
2.2.2.3 Enriquecer a otros temas del currículo y estimula las aficiones para el tiempo libre.	26
2.2.2.4 Adquirir sensibilidad (o conciencia) respecto a las formaciones sociales:	26
2.2.3 Enseñanza y contenidos de la didáctica de la historia:	27
3. ESCRITURA, HISTORIA Y DISCURSO HISTÓRICO A NIVEL ESCOLAR:	32
4. ALFABETIZACIÓN HISTÓRICA COMO CAMPO DE ESTUDIO:	36
4.1 Alfabetización disciplinar	37
4.2 Alfabetización o literacidad histórica:	39
4.2.1 El método histórico:	45
4.3.1 Métodos para enseñar Historia:	45
4.3.1.1 Método expositivo:	46
4.3.1.2 Aprendizaje por descubrimiento:	47
4.3.1.3 Método cíclico:	49
4.3.1.4 Método regresivo:	50
4.4 Lectura, pensamiento y escritura en la asignatura de Historia:	51
5. DIFICULTADES E IDEAS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA:	61
5.1 Dificultades en los procesos enseñanza y de aprendizaje de la Historia:	61
5.1.1 Dificultades contextuales:	61
5.1.2 Dificultades ligadas a la naturaleza de la historia como ciencia social:	64
5.2 Ideas claves que contribuyen a superar las dificultades en los procesos de aprendizaje de la historia:	67
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	73

1. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN:	74
2. PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN:	74
3. PARTICIPANTES:	74
4. PROCEDIMIENTO:	74
CAPÍTULO IV: RESULTADOS	77
CONCLUSIÓN:	82
RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS:	85
ANEXOS:	90

RESUMEN:

La presente investigación proporciona un análisis detallado sobre la importancia de la alfabetización histórica en estudiantes de Enseñanza Media, centrándose en el desarrollo de habilidades de lectura y escritura histórica en el aula. Se identifican cuatro etapas y fases de progreso en el género del “recuento histórico”: inicio, contextualización, reformulación y cierre. Estas etapas buscan promover una comprensión más profunda de los eventos históricos, así como el desarrollo de habilidades narrativas y analíticas en los estudiantes.

Además, el documento destaca la relevancia de fomentar estas habilidades, ya que no solo benefician el aprendizaje de la historia, sino que también contribuyen al desarrollo general de habilidades de lectura y escritura en los estudiantes. Se hace especial énfasis en la importancia de integrar la enseñanza de la historia con un enfoque en la comprensión contextual y la construcción de la cadena causal, lo que permite a los estudiantes desarrollar una comprensión más profunda y significativa de los eventos históricos.

El estudio se enfoca en la Unidad 2 sobre el mundo bipolar y el quiebre de la democracia en Chile, lo que proporciona un contexto específico para analizar cómo los estudiantes elaboran el sentido histórico. Se resalta la importancia de abordar la comprensión histórica desde un enfoque teórico y discursivo, considerando el lenguaje y la gramática utilizados en el discurso histórico.

ABSTRACT:

The present research provides a detailed analysis of the importance of historical literacy in high school students, focusing on the development of historical reading and writing skills in the classroom. Four stages and phases of progress in the genre of "historical account" are identified: initiation, contextualization, reformulation, and closure. These stages aim to promote a deeper understanding of historical events, as well as the development of narrative and analytical skills in students.

Furthermore, the document highlights the relevance of fostering these skills, as they not only benefit history learning but also contribute to the overall development of reading and writing skills in students. Special emphasis is placed on the importance of integrating history teaching with a focus on contextual understanding and the construction of the causal chain, enabling students to develop a deeper and more meaningful understanding of historical events.

The study focuses on Unit 2, covering the bipolar world and the breakdown of democracy in Chile, providing a specific context for analyzing how students make historical sense. The importance of addressing historical understanding from a theoretical and discursive approach is emphasized, considering the language and grammar used in historical discourse.

AGRADECIMIENTOS:

Agradezco de corazón a mi madre, mi gran amiga, cuya infinita paciencia y sabiduría han sido mi guía constante a lo largo de este arduo camino académico. Su gran apoyo y amor incondicional han sido las fuerzas que me impulsaron a alcanzar este logro. Este trabajo está dedicado a ti, mi fuente inagotable de inspiración. Gracias por ser mi luz en los momentos oscuros y mi celebración en los triunfos.

A mis queridos familiares y amistades, quienes han sido mi mayor apoyo. Agradezco de corazón a cada uno de ustedes por creer en mí en cada paso de este viaje académico. Sus palabras alentadoras y paciencia han sido mi motor para alcanzar este logro. Comparto esta memoria con cada uno de ustedes, ya que sus creencias y ánimos han sido la fuerza que me impulsó a perseverar. Este trabajo es también un tributo a la confianza que depositaron en mí.

A mis profesores, en especial al Profesor Rodrigo Salazar y a la Profesora María Cecilia Hernández, quienes no solo impartieron conocimientos, sino que también se convirtieron en pilares fundamentales en la construcción de esta memoria de título. Su disposición inquebrantable para colaborar y brindar apoyo académico ha sido invaluable. Agradezco profundamente su dedicación, paciencia y sabiduría, elementos esenciales que han dejado una marca indeleble en mi formación académica. Este trabajo lleva consigo la huella de su influencia y la gratitud de quien ha tenido el privilegio de aprender de ustedes. Gracias por ser más que profesores, por ser guías y apoyo constante en esta travesía académica.

“La Historia, en su máxima integridad epistemológica, tiene un alto valor formativo. No enseña cuáles son las causas de los problemas actuales, pero muestra el funcionamiento de la sociedad en el pasado y es un inmejorable laboratorio de análisis social”

Joaquim Prats

INTRODUCCIÓN:

El estudio sobre la problemática fundamental de la enseñanza y aprendizaje de la Historia en el ámbito educativo formal, ha sido la preocupación que se ha suscitado desde finales del siglo XIX hasta la actualidad. La atención de pedagogos e historiadores como Dewey, R Cousinet, y Rébsamen ha evolucionado a lo largo del tiempo, centrándose cada vez más en aspectos más complejos y profundos de la disciplina histórica. A partir de los años sesenta, la reflexión sobre los desafíos en la enseñanza y aprendizaje de la Historia se ha intensificado, especialmente en estudios que combinan didáctica de la historia, educación histórica, psicología cognitiva, epistemología y filosofía de la Historia.

En este contexto, se ha consolidado la noción de que enseñar y aprender Historia va más allá de la simple transmisión de conocimientos sustantivos. Actualmente, el enfoque se ha desplazado hacia lo que se conoce como "pensamiento o razonamiento histórico", destacando la importancia de desarrollar habilidades interpretativas y críticas en los estudiantes. No obstante, se observa una divergencia en la terminología utilizada, donde la tradición iberoamericana emplea el término "didáctica de la Historia" incluso cuando se aborda el "pensamiento histórico", mientras que en el ámbito anglosajón se prefiere la expresión "alfabetización histórica" para referirse a la enseñanza de la Historia focalizada en el lenguaje disciplinar.

La presente investigación se enmarca en la perspectiva de la alfabetización histórica y tiene como objetivo principal explorar las estrategias que utilizan fuentes históricas para el desarrollo de habilidades de lectura en el aprendizaje de la Historia. Se llevará a cabo un estudio en un establecimiento educacional en la ciudad de Chillán, donde se evaluarán las habilidades de lectura de estudiantes de enseñanza media.

La justificación de esta investigación se sustenta en la necesidad de revisar y complementar la literatura existente, así como en la validación empírica de las estrategias propuestas por autores como Henríquez y Muñoz. Se busca contribuir a la comprensión de la alfabetización histórica mediante un estudio cualitativo en un contexto específico,

identificando prácticas pedagógicas que promueven esta habilidad y analizando los conceptos y habilidades que los profesores enfatizan en las clases de Historia.

La relevancia de esta investigación radica en su contribución al conocimiento sobre la alfabetización histórica, subrayando su importancia en el análisis y comprensión significativa de eventos históricos. Además, se destaca la transferibilidad de estas habilidades a otras disciplinas, consolidando la idea de que la alfabetización histórica no solo es crucial para las clases de Historia, sino que también aporta a un entendimiento más profundo y contextualizado del mundo.

La pregunta de investigación que guiará este estudio se centra en la construcción de significados históricos dentro de un curso de enseñanza media en un establecimiento educacional en Chillán. Se plantea con el propósito de indagar en la forma en que los estudiantes desarrollan su alfabetización histórica a través de estrategias específicas.

Los objetivos de la investigación incluyen el análisis del estado de la cuestión en relación a la didáctica de especialidad, la identificación de prácticas pedagógicas y el reconocimiento de conceptos y habilidades promovidos por los profesores. Se propone realizar estudios cuasiexperimentales para comprobar el potencial de las estrategias diseñadas con fuentes históricas para el desarrollo de la alfabetización histórica.

La hipótesis de la investigación sugiere que la implementación de estas estrategias en el aula de Enseñanza Media tendrá un impacto positivo en el desarrollo de la alfabetización histórica de los estudiantes. Se espera que estas estrategias favorezcan la comprensión crítica de fuentes históricas y la construcción de narrativas coherentes y significativas del pasado.

El área de estudio se centrará en un establecimiento educacional en la ciudad de Chillán durante el segundo semestre del año 2023. Este enfoque permitirá obtener información específica sobre las prácticas pedagógicas y el desarrollo de habilidades de lectura en un contexto educativo concreto.

A pesar de la relevancia y los objetivos claros de esta investigación, es esencial reconocer y abordar posibles limitaciones que podrían afectar la validez y generalización de los resultados. Estas limitaciones incluyen en primer lugar, se ha considerado que la investigación se llevará a cabo en un único establecimiento educacional en Chillán durante el segundo semestre del año 2023. Esta limitación geográfica y temporal podría influir en la generalización de los hallazgos a otros contextos educativos o periodos temporales.

En segundo lugar, este trabajo se enfocará en un grupo específico de estudiantes de enseñanza media en un solo establecimiento. La representatividad de esta muestra puede ser limitada, ya que los resultados pueden no ser extrapolables a otros niveles educativos o grupos demográficos.

En tercer lugar, la alfabetización histórica es un concepto multidimensional que abarca diversas habilidades cognitivas e interpretativas. Medir de manera exhaustiva todas las facetas de esta habilidad puede ser desafiante y podría haber aspectos no considerados en la investigación.

Tomando en consideración las limitaciones anteriormente expuestas, se espera que los resultados de esta investigación proporcionen una base sólida para comprender la relación entre las estrategias con fuentes históricas y el desarrollo de la alfabetización histórica. El reconocimiento de estas limitaciones permitirá una interpretación más precisa de los resultados y orientará futuras investigaciones en esta área.

**CAPÍTULO I:
MARCO DESCRIPTIVO**

1. Planteamiento del Problema:

El estudio sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia en la educación formal ha preocupado a grandes pedagogos e historiadores desde finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, entre los que cabe destacar a Dewey en Estados Unidos, R Cousinet en Francia y Rébsamen en México. Para estos autores, la enseñanza de la Historia estaba relacionada a la moral y a la disciplina de los Historiadores profesionales (Calaf,1994).

Sin embargo, no es sino hasta a mediados de los sesenta cuando los problemas de enseñanza y aprendizaje de la Historia se convierten en una preocupación constante de pedagogos, psicólogos educativos e historiadores. (Plá, 2005). Específicamente, desde hace más de treinta años, con respecto a los estudios que combinan didáctica de la historia, educación histórica, psicología cognitiva y epistemología y filosofía de la Historia, (Asbhy, Lee, 1987; Pozo et al., 1989; Seixas, 1996; Stearns, Seixas y Wineburg, 2000; Wineburg, 2001; Carretero, Voss, 2004; Rösen, 2005 y 2010; Lee, 2005; Peck, Seixas, 2008; Lévesque, 2008), existe consenso para plantear qué enseñar y aprender Historia es más que la transmisión de conocimientos sustantivos de Historia.(Sáiz ,2013).

Actualmente, los estudios dedicados a la enseñanza y aprendizaje de la Historia se han concentrado en lo que se ha denominado como “pensamiento o razonamiento histórico”. A pesar de ello, según lo expresado por Henríquez y Muñoz (2017), la tradición iberoamericana ha utilizado la expresión “didáctica de la Historia” para referirse a las investigaciones que incluyen el estudio del “pensamiento histórico” aun cuando este no sea su foco principal.

A diferencia de lo anterior, los estudios provenientes del mundo anglosajón han utilizado la expresión *historical literacy* (traducida al español como “alfabetización histórica) para referirse a la didáctica de la Historia, pero focalizada en las formas y modalidades por medio de las que se adquiere el lenguaje disciplinar de la Historia. (Henríquez, Muñoz, 2017). Desde este contexto, se desprende la idea de que desde el

lenguaje hay más oportunidades para constituir aprendizajes significativos en cuanto al estudio y comprensión de la Historia.

En razón de lo expuesto, se debe señalar que esta investigación que está relacionada a la alfabetización histórica, además de dar a conocer el estado de la cuestión sobre el tema, se realizará un estudio en un establecimiento educacional ubicado en la ciudad de Chillán, en donde se hará seguimiento a las habilidades de lectura de estudiantes de un nivel o curso de enseñanza media.

2. Justificación:

Esta investigación tiene como propósito tanto revisar la literatura existente como comprobar a través un estudio las bondades que poseen las estrategias esbozadas con fuentes históricas para el desarrollo de habilidades de lectura en el aprendizaje de la historia. Lo anterior pretende contribuir a investigaciones anteriores realizadas en torno alfabetización histórica, como los trabajos realizados por los autores Henríquez y Muñoz, investigación titulada: “leer y escribir históricamente. Los desafíos pendientes de la enseñanza y del aprendizaje de la Historia”.

También se debe mencionar el aporte realizado por el profesor Jorge Saíz denominado “alfabetización histórica y competencias básicas en libros de historia y en aprendizajes de estudiantes”, junto con otras investigaciones elaboradas por Sebastián Plá, Joaquín Prats, Caroline Coffin, entre otros autores, en esta materia, la cual será estudiada mediante un estudio cualitativo a un establecimiento educacional ubicado en la ciudad de Chillán, con el fin de identificar las prácticas pedagógicas que promueven la alfabetización histórica en un aula de enseñanza media, junto con identificar los conceptos y habilidades que impulsan los profesores en las clases de Historia.

3. Relevancia de la Investigación:

El estudio anteriormente señalado cumple un rol fundamental, ya que permitirá a través de los antecedentes e información recopilada, conocer y revelar aspectos no considerados en otras investigaciones, en relación a la alfabetización histórica que, en términos generales se refiere a la capacidad de una persona para leer, escribir, comprender y aplicar conceptos y habilidades históricas para interpretar y entender el mundo que nos rodea.

En el contexto de las clases de historia, esta habilidad es relevante para que los estudiantes puedan analizar y comprender los eventos, procesos y fenómenos históricos de una manera significativa. Al desarrollar su alfabetización histórica, los estudiantes pueden aprender a identificar y analizar las fuentes históricas, evaluar la fiabilidad y veracidad de hechos históricos, interpretar y sintetizar datos y argumentos históricos, y aplicar el razonamiento histórico para comprender la relación entre los acontecimientos pasados y el presente.

Además, la alfabetización histórica no solo es importante para las clases de historia, sino que también es una habilidad valiosa que se puede aplicar a otras áreas. Los estudiantes que tienen un alto grado de alfabetización histórica pueden aplicar su comprensión de la historia a otras disciplinas, como la ciencia, la literatura, la política y la sociología, entre otras.

En resumen, el estudio de la alfabetización histórica es fundamental para que los estudiantes puedan desarrollar una comprensión profunda de la historia y su relación con el mundo en el que viven. Como futura educadora, es importante asegurar que las y los alumnos tengan las habilidades y herramientas necesarias para ser alfabetizados históricamente.

4. Pregunta de investigación:

¿Cómo se construyen los significados históricos dentro de un curso de enseñanza media correspondiente a un establecimiento educacional de la ciudad Chillán?

5. Objetivos de la Investigación:

5.1 Objetivo general:

- Comprobar a través de estudios cuasiexperimentales, el potencial que tienen las estrategias diseñadas con fuentes históricas para el desarrollo de la alfabetización histórica.

5.2 Objetivos específicos:

- Analizar el estado de la cuestión en relación a la didáctica de especialidad, junto con la lectura y escritura en estudiantes de enseñanza media.

- Identificar las prácticas pedagógicas que promueven la alfabetización histórica en las aulas de enseñanza media.

- Identificar los conceptos y habilidades que el profesorado promueve en clases de Historia.

6. Hipótesis:

La investigación se enfoca en la presunción de que la implementación de estrategias diseñadas con fuentes históricas en el aula de Enseñanza Media tiene un impacto positivo en el desarrollo de la alfabetización histórica de los y las estudiantes, promoviendo su capacidad para comprender, analizar y evaluar críticamente las fuentes históricas, así como para construir una narrativa que sea coherente y significativa del pasado. Este supuesto se deriva del énfasis en la importancia de la alfabetización

histórica y el potencial de las estrategias diseñadas con fuentes históricas para el desarrollo de estas habilidades.

7. Área de estudio:

- La investigación tendrá como área de estudio un establecimiento educacional, de la ciudad de Chillán, durante el segundo semestre del año 2023.

**CAPÍTULO II:
MARCO TEORICO**

1. Aspectos generales:

En los últimos años se ha producido un aumento significativo de los estudios centrados en el aprendizaje y la enseñanza de la historia. A diferencia de la tradición iberoamericana, los estudios provenientes del mundo anglosajón han utilizado la expresión *historical literacy* - cuya traducción corresponde al término “alfabetización histórica”- para denominar un foco parecido al de la didáctica de la historia, pero focalizado en las formas y modalidades por medio de las que se adquiere el lenguaje disciplinar de la historia. (Henríquez y Muñoz, 2017).

Las investigaciones tanto iberoamericanas como anglosajonas en didáctica de la Historia y Alfabetización Histórica, respectivamente, han mostrado que aprender Historia no consiste únicamente en conocer contenidos sustantivos, sino también y, sobre todo, en conocer y saber utilizar esos conceptos de segundo orden. Es necesario, por lo tanto, que los procesos de enseñanza-aprendizaje de la historia escolar integren de forma equilibrada conocimientos de historia y sobre historia. (Saíz y López, 2015).

En relación a lo anteriormente expresado, este capítulo abordará, en primer lugar, la enseñanza y aprendizaje de la Historia, dando a conocer sus antecedentes, la didáctica de la historia, junto con lectura, escritura y discurso histórico a nivel escolar. En segundo lugar, se hablará sobre la alfabetización histórica, haciendo mención a aspectos relacionados a la alfabetización disciplinar, qué se entiende por alfabetización histórica, leer y escribir históricamente y al método histórico, sus fundamentos y pasos.

En tercer lugar, se hará referencia a las competencias históricas, las cuales involucrarán contenidos relacionados a las dificultades más comunes que se detectan tanto en el aprendizaje como enseñanza de la Historia, junto con ideas claves.

2. Enseñanza y Aprendizaje de la Historia:

A lo largo de las últimas décadas la enseñanza de la Historia ha experimentado una profunda controversia en cuanto a su lugar en los sistemas educativos y su papel en

la formación de los ciudadanos. Actualmente se observa que, a pesar de las transformaciones curriculares, la enseñanza formal de la historia continúa íntimamente ligada con la construcción de la identidad y la transmisión de la memoria colectiva. (Carretero y Montanero, 2008)

La enseñanza de la Historia tiene como finalidad fundamental que los estudiantes adquieran los conocimientos y actitudes necesarios para comprender la realidad del mundo en que viven, las experiencias colectivas pasadas y presentes, así como el espacio en que se desarrolla la vida en sociedad (LOE, 2007). Para ello, se pretende que los estudiantes comprendan los procesos de cambio en el tiempo histórico y su influencia en el momento presente, es decir, que aprendan a pensar históricamente. Sin embargo, pensar históricamente implica a múltiples habilidades, que han sido estudiadas en la literatura, como evaluar evidencias e interpretaciones, analizar el cambio a lo largo del tiempo, razonar causalmente, entre otros aspectos. (Carretero y Montanero, 2008)

2.1 Antecedentes:

Según lo señalado por Plá (2005), los estudios relacionados tanto a la enseñanza como aprendizaje de la historia, en especial a lo que incide en los procesos de lectura y escritura, se remontan desde finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, en donde los historiadores y pedagogos, sostenían que la enseñanza de la Historia iba de la mano con la formación valórica y la disciplina de historiadores profesionales.

En forma más incipiente, surge, a principios del siglo XX, psicólogos que se preocupan por el aprendizaje de la Historia, los cuales se centran en los problemas de secuenciación y tiempo histórico, como lo fueron E. P. Oakden, M. Sturt y, unas décadas después, G. Jahoda (Carretero y Pozo, 1989; Wineburg, 1996).

No fue, sin embargo, a mediados de la década de los años sesenta, cuando los problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia se convierten en una preocupación constante de pedagogos, psicólogos educativos e historiadores. Lo anterior se debe a dos causas principales: la primera obedece a las transformaciones en la historiografía profesional, a partir del aporte realizado por la Escuela francesa de los Annales y, la

segunda, se debe a la “revolución cognitiva”. De esta manera, los avances en la psicología educativa y en la historiografía profesional se introdujeron en las aulas, luchando por la hegemonía de la enseñanza de la historia. (Plá. S, 2005).

En el caso de Inglaterra en la década de 1960, dio paso a nueva corriente historiográfica conocida como “la Nueva Historia”, la cual se oponía a la historia positivista dominante desde el siglo XIX, la cual se caracterizaba por la una enseñanza memorística de la historia. La “Nueva Historia, sostenía que no se debía enseñar historia, sino que enseñar a historiar (Pluckrose, 1993).

En España, con el régimen franquista, la enseñanza de la historia, no podía cuestionarse. No fue hasta la muerte de Franco, cuando se dio paso durante la década de 1980, a la “nueva Historia”. En los noventa, dentro de los contenidos curriculares, tuvo cabida la historia regional. Desde la psicología se destaca los aportes realizados por Carretero y desde la pedagogía y didáctica contribuyeron los autores P. Benejan y J. Pagés.

En Estados Unidos, se consagra las investigaciones realizadas en los aspectos del desarrollo curricular de la Historia, impulsado por la taxonomía de Bloom, la cual establece la educación por objetivos con base en postulados conductitas. En la actualidad, los estadounidenses han puesto énfasis en equilibrar la taxonomía de Bloom, con la historiografía profesional y la revolución cognitiva. (Plá. S., 2005).

En lo que respecta a la realidad latinoamericana, específicamente en México, la enseñanza y aprendizaje de la historia ha pasado desde el boom didáctico de finales de la década de los sesenta, a una integración de las ciencias sociales en los setenta y ochenta, para que, en la actualidad, haya un proceso reflexivo debido a la influencia que ha ejercido tanto en la didáctica como en las investigaciones la revolución cognitiva, lo cual ha generado una escasez de estudios propios.

Según el autor Sebastián Plá (2005), en aspectos generales, la historia de la enseñanza de la historia posee tres corrientes principales, que dominaron y en algunos casos aún dominan en las aulas, y una cuarta que está buscando un espacio en la investigación y en la enseñanza de la historia:

- a) Las propuestas heredadas de la “revolución cognitiva” que centran su preocupación en ubicar las habilidades de pensamiento dentro de los estadios de desarrollo y que toman como base el aprendizaje por descubrimiento y que ha desembocado en el constructivismo
- b) La académica que intenta bajar de manera unilateral los parámetros de la historiografía profesional a las aulas preuniversitarias y que ven la enseñanza de la historia como el enseñar a historiar y al aprendizaje como la vinculación entre contenidos declarativos y los problemas epistemológicos propios de la disciplina de la historia.
- c) La tercera corriente es más antigua. La enseñanza de la historia como elemento constitutivo de los proyectos de identidad de los Estados contemporáneos y como elemento central de la enseñanza valórica.
- d) Actualmente, aunque está en procesos de consolidación, ha surgido una cuarta corriente que proviene de la psicología sociocultural, la antropología y la teoría de la historia: la sociocultural, que ve el aprendizaje y la enseñanza de la historia como un conjunto de interrelaciones de significado y prácticas culturales que construyen las interpretaciones sobre el pasado.

2.2 La Didáctica de la Historia:

La didáctica de la historia, como disciplina pedagógica dedicada a la enseñanza y aprendizaje de la historia, ha experimentado un desarrollo significativo a lo largo del tiempo. Desde la antigüedad hasta la actualidad, numerosos autores han contribuido con sus investigaciones y reflexiones para mejorar los métodos y enfoques utilizados en la enseñanza de esta materia. En este trabajo, examinaremos algunas de las perspectivas clave en la didáctica de la historia, considerando las ideas de reconocidos estudiosos en el campo.

En 1928, Marc Bloch, historiador francés y cofundador de la famosa revista "Annales d'histoire économique et sociale", planteó la importancia de enseñar la historia de manera activa y participativa. En su obra "Introducción a la historia" (1928), Bloch

abogó por una enseñanza que estimule el pensamiento crítico y promueva la investigación y la interpretación histórica por parte de los estudiantes.

Otro autor influyente en el ámbito de la didáctica de la historia es Peter Lee. En su artículo "La enseñanza y el aprendizaje de la historia en la escuela" (1991), Lee exploró los desafíos de enseñar la historia en un entorno escolar y propuso estrategias pedagógicas efectivas. El autor resaltó la importancia de fomentar el pensamiento histórico en los estudiantes, ayudándolos a desarrollar habilidades de investigación, análisis y contextualización. (Lee, 1991)

En 2005, Mario Carretero, psicólogo y pedagogo español, publicó el libro "Constructivismo y educación histórica" donde abordó la relevancia del constructivismo en la enseñanza de la historia. Carretero argumentó que los estudiantes deben construir su propio conocimiento histórico, basado en la interacción activa con fuentes primarias y secundarias, y en la participación en debates y análisis críticos. (Carretero, 2005)

Además, es fundamental mencionar a Jörn Rüsen, historiador y teórico de la historia alemán, quien ha realizado importantes contribuciones a la didáctica de la historia. En su obra "Historia viva: formas y funciones de la experiencia histórica" (2001), Rüsen examinó la relación entre el pasado y el presente, y destacó la necesidad de relacionar la historia con la experiencia personal de los estudiantes para hacerla significativa y relevante. (Rüsen, 2001)

Estas son solo algunas de las perspectivas que han moldeado la didáctica de la historia a lo largo del tiempo. La diversidad de enfoques y teorías refleja la evolución constante de la disciplina y la importancia de adaptar los métodos de enseñanza a las necesidades y contextos específicos de los estudiantes.

2.2.1 Valor, funciones, usos, vicios y fines de nuestra especialidad:

Tal como lo han señalado Prats y Santacana (2011) con respecto al valor formativo que posee la historia, como ejercicio de análisis de problemas de las

sociedades de otros tiempos, ayuda a comprender la complejidad de cualquier acontecimiento, de cualquier fenómeno social y político actual, así como de cualquier proceso histórico mediante el análisis de causas y consecuencias. Para Prats, la disciplina histórica permite “permite conocer las bases históricas de los problemas actuales y las claves del funcionamiento social en el pasado, por lo que se convierte en un inmejorable laboratorio de análisis social[...] Por lo tanto, puede afirmarse que la Historia es una materia que debe ocupar un lugar preeminente en el currículo educativo general”. (Prats, 2011, p.14).

En cuanto a la función que posee nuestra disciplina para Mario Carretero existen tres representaciones del pasado muy diferentes:

Por una parte, el registro de la historia que aparece en la escuela. Por otra parte, el de la historia cotidiana, como elemento de historia colectiva [...]. Por último, existe la historia académica o historiográfica, que cultivan los historiadores y los científicos sociales de acuerdo con la lógica disciplinaria. (Carretero, 2007, p.36)

Si bien es cierto, que la historia se usa tanto con finalidades académicas, también esta disciplina posee otros roles. A grandes rasgos, según lo planteado por Prats y Santacana (2011) las funciones sociales de la historia son muy variadas. Cinco son las más habituales:

- La función patriótica de refuerzo del sentimiento de autoestima de un colectivo.
- La función propagandística de lanzamiento de mensajes positivos sobre un régimen o sistema políticos o sociales.
- La función de la historia como afirmación de superioridad cultural, que consiste en introducir ideas o sistemas ideológicos.
- La función para el ocio cultural.
- La función para la creación de conocimiento científico en el análisis social.

Además de su uso, los mismos autores anteriormente señalados plantean ciertos vicios y abusos ya sea por poderes políticos e ideológicos, grupos de poder e incluso, medios de comunicación. La Historia es una materia que, con frecuencia, ha sido

manoseada, adulterada, amordazada, falseada o enaltecida. Un ejemplo claro de ellos, es el uso de la historia para transmitir consignas políticas y/o ideológicas, pasando por algo la rigurosidad del análisis historiográfico. (Prats y Santacana, 2011)

Otro vicio presente dentro de la historia como disciplina la errónea vinculación que se realiza en cuanto a memoria e historia. Gonzalo de Amézola afirma que el gran aporte del historiador no es sólo la reconstrucción de la memoria, sino también la «normalización» de la memoria. Citando a Jacques Le Goff señala: Hablo de «normalización» en el sentido positivo. Es necesario que la memoria no sea una memoria pervertida, deformada, manipulada. Para ser inspiradora, el requisito esencial es que sea verificada y pensada a través de la historia... (Amézola, 2000)

Con respecto a lo anterior, Prats y Santacana sostienen que “la memoria de los hechos pasados es un estímulo para el pensamiento histórico, al que reta a construir su comprensión, contextualización, interpretación y, como consecuencia, a elaborar una explicación y, en este sentido, debe ser considerado por el profesorado que enseña Historia en la educación secundaria”. (Prats y Santacana, 2011, p.20)

2.2.2 Objetivos de la historia en un contexto educativo:

Siguiendo la misma línea de los autores Prats y Santacana, la Historia es una disciplina académica con amplias posibilidades para la educación y la instrucción de los jóvenes. Dichos autores, sostienen que existen cuatro grandes objetivos que obedece nuestra disciplina en cuanto a los procesos de enseñanza y aprendizaje: (Prats y Santacana, 2011, pp. 22-27)

2.2.2.1 Facilitar la comprensión del presente:

La historia permite analizar en exclusiva las tensiones temporales sociales, ideológicas, políticas, generacionales y económicas en un campo de fuerzas, brindando claves para comprender problemas y romper visiones estáticas. Además, Estudia la causalidad y las consecuencias de los hechos históricos ya que desmitifica visiones inmediatistas y personalistas, enseñando a distinguir entre motivos, causas próximas y

causalidad estructural. Además, permite determinar con precisión las consecuencias de los acontecimientos y hechos humanos.

El hecho de explicar la complejidad de los hechos, procesos y fenómenos pasados, combate la simpleza en el análisis y valoraciones de los problemas actuales, para dar mayor importancia a los conflictos y fenómenos sociales. Lo anterior complementado con la construcción de diferencias y semejanzas, refleja la existencia de la multiculturalidad, en donde existe tanto coexistencia pacífica como tensiones entre culturas y tradiciones distintas, las cuales determinan y caracterizan a las sociedades, según el momento de desarrollo histórico.

Otro análisis esencial que se debe realizar para comprender el presente es el estudio de los elementos de continuidad y cambio en las sociedades, ya que posibilita tener una visión ecuánime de lo que constituyen las herencias del pasado, distinguiéndolas de las innovaciones o de las aparentes transformaciones, junto con potenciar la racionalidad en los análisis políticos, sociales y en diario vivir, debido a que se podría identificar aquellos discursos cargados de subjetividad o excesiva politización.

Igualmente, es necesario mencionar que la historia ayuda a los y las alumnas a tener mejor discernimiento mediante el uso de métodos y técnicas de investigación social, para que haya una participación activa en clases proponiendo la resolución de problemas o empleando el discernimiento, la clasificación y la utilización de técnicas, hace que se incorpore este nivel de alfabetización que prepara al alumnado para saber leer el lenguaje del conjunto de las ciencias sociales.

Así mismo, la historia contribuye a conocer y contextualizar las raíces culturales e históricas. Esto se debe a que el conocimiento de la historia local, nacional o de su ámbito cultural e histórico es un elemento básico, no sólo para la formación de ciudadanos cultos, sino para el mejor entendimiento de las identidades múltiples que tenemos los humanos. Por su parte, la contextualización, a pesar de ser beneficiosa genera una problemática que es el posible uso de la historia como mecanismo de adhesión identitaria de carácter irracional, tan utilizada por los nacionalismos, estaría en contradicción con la idea de una enseñanza de la Historia educadora. Por ello, se debe promover en los programas de estudio una visión amplia de la historia.

2.2.2.2 Contribuir a desarrollar las facultades intelectuales:

El estudio de la historia es fundamental trabajar las habilidades intelectuales en todos los niveles educativos. El aprendizaje activo y basado en el descubrimiento promueve habilidades como clasificar, comparar, analizar, describir, inferir, explicar y memorizar. Además, la didáctica de la historia puede acelerar y fomentar el pensamiento formal en edades tempranas, lo cual va más allá de lo establecido por algunas teorías psicológicas. En resumen, el estudio disciplinado y sistemático de la historia ayuda a moldear la mente y el desarrollo de las capacidades intelectuales debe ser uno de sus principales objetivos.

2.2.2.3 Enriquecer a otros temas del currículo y estimula las aficiones para el tiempo libre.

El estudio de la Historia en la escuela no solo enriquece otros temas del currículo, sino que también estimula las aficiones para el tiempo libre. Además de proporcionar una base para comprender diversas ciencias sociales, como la geografía, la economía, la antropología y la política, el conocimiento histórico ofrece contexto a disciplinas como la literatura, las matemáticas y las ciencias naturales. Es importante fomentar el gusto por investigar el pasado, ya que existe una demanda y una pasión generalizada por actividades relacionadas con el conocimiento histórico, desde la creación de sociedades de historiadores aficionados hasta la popularidad de museos, parques temáticos, centros de interpretación, revistas históricas, obras de divulgación y canales de televisión especializados en historia.

2.2.2.4 Adquirir sensibilidad (o conciencia) respecto a las formaciones sociales:

La sensibilidad se refiere a una combinación de empatía y racionalidad, que implica una mirada afectuosa y racional hacia los temas sociales. Esta combinación de inteligencia y sensibilidad enriquece la percepción y permite apreciar la profundidad del conocimiento. Aunque aparentemente puede parecer irracional, la sensibilidad tiene una gran fuerza que puede proporcionar certezas fundamentales. Es importante destacar que esta sensibilidad no debe confundirse con la sensiblería infantil que a menudo se encuentra en entornos educativos. La sensibilidad es el mejor medio de llegar al

compromiso cívico y a la mirada más interesante sobre los problemas sociales. La historia es la maestra fundamental para poder cultivar esta dimensión tan importante de la educación (Izuzquiza, 2003)

2.2.3 Enseñanza y contenidos de la didáctica de la historia:

La historia entendida como asignatura no solo son un conjunto de conocimientos adquiridos, sino que también deben ser considerados como un conocimiento en construcción. Esto deberá realizarse mediante la investigación, la aproximación al método histórico y la concepción de la historia como una ciencia social. Por ende, es importante que la historia aparte de ser enseñada gracias al aporte de los historiadores también señala la vía sobre cómo se construye y cuáles son los procesos y las preguntas que debemos formularnos para llegar a tener una idea explicativa del pasado. Por lo tanto, la didáctica de la Historia, con todos sus componentes metodológicos y de orientación educativa, va íntimamente ligada al enfoque de los contenidos de la materia (Prats, 2011).

En cuanto a la orientación de sus contenidos, la opción historiográfica determina, en gran medida, la orientación didáctica que adopta la acción educativa, ya que la historia y su enseñanza han experimentado una importante evolución en su configuración como disciplina científico-académica. En relación con estos cambios, por ejemplo, puede afirmarse que en la mayor parte de Europa, la tendencia general, aunque no coincidente en todos los países, ha sido la de contemplar la historia como una ciencia social que sirva para educar la conciencia colectiva de los ciudadanos así como para reconocer e identificar las raíces sociales, políticas y culturales de las diferentes naciones, intentando evitar manipulaciones del conocimiento del pasado y excluyendo el fomento de posiciones xenófobas (Cavalli, 2005)

Según lo expresado por Prats y Santacana, la enseñanza de la Historia ha superado, ya hace décadas, los viejos sistemas memorísticos de fechas, reyes, batallas y glosas de las gestas nacionales. La renovación de la historiografía, los avances en la pedagogía y la psicología, así como la propia evolución social, han dejado obsoleta la

tradicional función de la historia que pretendía, simplemente, adoctrinar. (Prats y Santacana, 2011, p. 34)

Del mismo modo, la presentación de contenidos debe basarse en la resolución de problemas., los cuales deben adaptarse al nivel y capacidad de los escolares. Tal como lo señala Hernández Cardona (2010): Una cultura didáctica basada en problemas históricos sólo podrá desarrollarse a partir de la existencia de amplios repertorios de problemas graduados según su nivel de dificultad y preconceptos necesarios para su resolución.

En relación a lo anteriormente planteado, los autores Prats y Santacana (1998), afirman que la selección de contenidos debe contribuir a : formularse preguntas sobre el presente y sobre el pasado; deducir hechos, causas o consecuencias elementales; extrapolar situaciones históricas; evaluar las informaciones disponibles; interpretar hechos; clasificar y contrastar fuentes; cuestionar situaciones o explicaciones sobre los hechos; proponer hipótesis; diferenciar fuentes primarias de secundarias; diferenciar fuentes auténticas de copias. diferenciar los hechos de las ficciones y de opiniones; detectar prejuicios y; realizar explicaciones racionales y fundamentadas de los hechos y fenómenos del pasado.

Los autores (Prats y Santacana, 2011) del mismo modo, sostienen que no se debe en la clase de Historia una actividad meramente ilustrativa de aquella que se basa en una actividad de descubrimiento controlado y hacen referencia a la didáctica australiana, la cual propone una serie de habilidades o destrezas que deben estar presentes en los temas históricos que se escojan al momento de enseñar.

Destrezas que deben estar presentes en los temas de enseñanza de la Historia

- Identificar y saber plantear problemas históricos.
- Distinguir entre tipos de fuentes.
- Analizar y comprender la información que nos ofrecen las fuentes.
- Utilizar las evidencias para elaborar la información.
- Criticar las fuentes para identificar su posible parcialidad.
- Evaluar las informaciones que ofrecen las fuentes.
- Reconocer el cambio en la interpretación histórica.
- Comprender la historia como un proceso ininterrumpido.
- Comprender el cambio como una constante histórica.
- Reconocer respuestas diferentes ante los cambios.
- Comprender valores y creencias en diversas sociedades.

Fuente: Greenup (1987). Citado en Prieto-Puga, R., Santacana, J., Souto, X., Trepal, C. A., & Prats, J. (2011).

Con respecto a los temas que deben incorporarse en los contenidos en Historia, en forma general, pueden ser los siguientes: (Prats y Santacana, 2011)

a) Elementos para el estudio de la cronología y el tiempo histórico: Los estudiantes deben familiarizarse con el sistema de unidades de medida del tiempo y comprender la relación entre el tiempo y la causalidad en la historia. También deben desarrollar la capacidad de construir cronologías que ordenen los acontecimientos y fenómenos históricos, ya sea a nivel puntual o en períodos más extensos. Se sugiere que estos aspectos cronológicos, junto con los espaciales y el uso de la cartografía, sean abordados de manera transversal en todas las unidades temáticas, permitiendo así construir una visión general de los diferentes periodos históricos.

b) Estudios de acontecimientos, personajes y hechos significativos de la historia: Los estudios de acontecimientos, personajes y hechos históricos son importantes para comprender el pasado y deben ser contextualizados en explicaciones más amplias. Estos contenidos concretos, como los grandes hitos y la guerra, ayudan a entender períodos y momentos específicos.

Además, el estudio de estos elementos tiene utilidad didáctica al fortalecer las habilidades de análisis histórico y aprender a observar con matices. Las biografías también son utilizadas para presentar los hechos históricos en los que los personajes desempeñaron un papel importante.

Aunque tradicionalmente se han utilizado para ejemplificar, su aplicación en la educación primaria es más recomendable, mientras que en la secundaria pueden ser utilizadas como síntesis de un período acompañadas de trabajos de investigación y descubrimiento. En general, la concreción de los temas tratados permite abordar niveles de abstracción y complejidad sin dificultades.

c) Idea de cambio y continuidad en el devenir histórico: Es importante distinguir el tiempo histórico de los procesos y hechos que ocurren en él. No todos los cambios son progresivos ni positivos, y es crucial comprender que los valores pueden diferir entre sociedades. También se deben estudiar los momentos de transformación acelerada que configuran nuevas etapas sociales, políticas o culturales.

A menudo, los estudios históricos se centran en los cambios y descuidan los factores de continuidad, pero es sorprendente ver cómo resurgen ideologías y costumbres aparentemente olvidadas. Incluso en revoluciones como la francesa, se pueden identificar elementos tradicionales que impulsan el propio cambio. Por tanto, es necesario incorporar elementos históricos que ejemplifiquen la persistencia del pasado en sociedades que aparentemente lo han dejado atrás.

d) Multicausal de los hechos del pasado: Es un tema complejo y debatido entre los historiadores. Comprender la historia implica aprender a cuestionar las causas y motivos que impulsaron los cambios históricos. Es esencial diferenciar entre la intencionalidad de los actores y la causalidad de un evento, ya que son conceptos independientes que rara vez coinciden. Para comprender completamente las causas de un evento histórico, es necesario examinar tanto los factores que lo generaron como los que lo obstaculizaron. Los acontecimientos significativos, como los descubrimientos geográficos y la revolución industrial, así como los eventos singulares que requieren un análisis detallado de pruebas concretas, son ejemplos de contenido que promueve este tipo de aprendizaje. En estos

temas, se puede explorar la distinción entre motivos, causas próximas y causalidad estructural.

e) Historia local: los temas de microhistoria poseen muy buenas posibilidades en el orden didáctico (Prats, 1996) ya que, en primer lugar, permite a los alumnos darse cuenta de que los restos visibles y los documentos encontrados en su entorno son fuentes interesantes para comprender la historia.

Además, les enseña que los conocimientos y habilidades necesarios para identificar y analizar estos restos son parte del método de investigación histórica en general. También ayuda a los estudiantes a reconstruir hechos y eventos, lo que los introduce en la interpretación histórica, siempre y cuando se incluyan los conceptos teóricos adecuados.

La historia local despierta la curiosidad de los alumnos por explorar su entorno histórico, fomentando el interés por descubrir el pasado y creando una cultura de apreciación del tiempo libre más allá de la escuela. Además, al reconocer los bienes patrimoniales, promueve la educación cívica al fomentar el respeto y la valoración de estos bienes.

f) Historia reciente: Estudia los antecedentes históricos de temas actuales. Es importante ser prudente al incluirla en el currículo, ya que estos temas generan opiniones irracionales en el público y la política. Sin embargo, son atractivos para enseñar, ya que permiten aplicar métodos de análisis a asuntos como, por ejemplo, el conflicto de Oriente Medio, el terrorismo islámico y el problema étnico-político de los Balcanes. Los problemas al enseñar historia reciente incluyen explicar los fenómenos solo desde una perspectiva histórica o desde el presente, lo cual dificulta el entendimiento y lleva a posicionamientos poco fundamentados. Por lo tanto, es importante que los estudiantes adquieran habilidades en la construcción del conocimiento histórico y comprendan los grandes procesos evolutivos antes de abordar estos temas.

g) El estudio de "lugares paralelos": Se centra en comparar realidades históricas simultáneas con características distintas, buscando establecer esquemas de diferencias.

Comparar periodos distantes en el tiempo es más complicado, aunque puede ser útil para comprender procesos siempre y cuando se tenga la preparación adecuada y se cuente con suficientes conocimientos para contextualizar los diferentes momentos históricos. Comprender las diferencias conduce a relativizar situaciones e identificaciones esquemáticas, lo cual resulta interesante en un enfoque educativo que seleccione contenidos.

3. Escritura, historia y discurso histórico a nivel escolar:

La lectura y escritura son dos procesos que están íntimamente ligados. Por ello, los estudiantes no podrán conocer las bondades del conocimiento histórico y tampoco escribir explicaciones históricas si no leen textos elaborados por historiadores, debido a que el conocimiento histórico es representado principalmente mediante la escritura propia. La historia es una forma particular de leer y escribir el pasado. (Plá, S., 2005).

Según una investigación realizada por Sebastián Plá, afirma que, en cuanto a los textos analizados en su estudio, se puede distinguir dos grandes corrientes. La primera está relacionada a aquellos inclinados a la corriente psicogenética de Piaget, los cuales enfocan la escritura de la historia por parte de estudiantes, entre el paso del pensamiento concreto y pensamiento abstracto. Por ende, se sostiene que la escritura de la historia tiende a distinguirse entre el texto narrativo y el texto argumentativo, siendo este último considerado como un esquema de pensamiento complejo. Autores como J. Voss distingue la capacidad de la escritura argumental frente a la escritura narrativa y acepta la narrativa como elemento cognitivo, pero que está en un nivel inferior a la argumentación (Voss, 2000).

Al respecto, Carretero afirma que *“son necesarias las investigaciones para conocer con precisión cuáles son las características distintivas de la narrativa de los historiadores. En cualquier caso, conviene no olvidar que dichas características pueden diferir notablemente según la tendencia historiográfica en la que se hayan educado. Todo esto indica con claridad que estamos en un campo en el que todavía hay muchas más interrogantes que respuestas claras.”* (Carretero, 1997).

El principal problema de esta corriente de investigación es la descontextualización que generan los instrumentos de investigación, pues son de intervención directa sin considerar las historias personales y las interacciones dentro de los contextos socioculturales en los que se desarrolla el aprendizaje. (Plá, 2005).

La segunda corriente denominada academicista, se enfoca en investigaciones relacionadas a la comprensión de lectura. Según Wineburg, quien es el máximo representante de esta corriente, sostiene que la historia es una forma de conocimiento particular que requiere y genera procesos cognitivos particulares, distintos a los generados por otras ciencias, por ende, el pensamiento histórico creado por la disciplina de la historia profesional, para aprenderse requiere ser enseñado dentro del sistema educativo formal. (Wineburg, 1991). El problema que enfrentan los estudiantes para comprender la historia escolar, es que ésta no respeta la epistemología de la historia profesional, por lo que no fomenta el desarrollo de pensar históricamente. (Plá, 2005)

Las visiones mencionadas anteriormente, poseen distintas formas de definir el rol de la escritura. Mientras que la psicogenética es una herramienta que ayuda al pensamiento abstracto en general y al histórico en particular, en la segunda, la lectura y la escritura son fundamentales como instrumentos psicológicos para pensar históricamente, debido a que el hecho de pensar históricamente puede representarse bajo una forma de textualidad a través de la historiografía. Por lo tanto, para la primera postura la escritura es un acercamiento a la disciplina que enseña, mientras que para la segunda es el instrumento indispensable para su enseñanza y aprendizaje. Ambas posturas son contrapuestas en el aspecto de visión sobre cómo se aprende, la función de la historia en el sistema escolar y del papel de la escritura en el desarrollo de aprender a pensar históricamente.

Además, existe una tercera corriente para comprender la función que realiza la escritura tanto en la enseñanza como en el aprendizaje conocida como la teoría sociocultural, la cual no ha podido establecer definitivamente el rol que juega la lectura y la escritura en el proceso de aprendizaje de la historia, ya que solo se ha centrado en las interpretaciones con dirigidas hacia un sentido cultural, sobre un acontecimiento determinado o proceso histórico. El representante de dicha teoría es J. Wertsch, que es

uno de los impulsores de la psicología sociocultural en occidente y su investigación se inspira en los postulados de Vygotsky.

Wertsch (1994) plantea la siguiente interrogante: ¿qué procesos culturales y psicológicos están involucrados en la producción de representaciones históricas y cómo operan estos procesos en diferentes contextos culturales? Su respuesta a esta inquietud es que dependiendo del contexto cultural en que se produce la representación del pasado y en el uso de determinados mediadores simbólicos, se producen las narraciones históricas con elementos de resistencia o de reproducción cultural en la interpretación del pasado. Sin embargo, concluye afirmando que todavía falta profundizar en la interrelación de las distintas voces en la interpretación del pasado que la historia a nivel escolar acostumbra excluir, los mediadores simbólicos culturales para representarla y las creencias socialmente establecidas sobre un acontecimiento en específico.

En opinión de S. Plá, con respecto al análisis de los procesos involucrados en la enseñanza y aprendizaje de la historia en la escuela, especialmente la función que cumple la escritura en el desarrollo del pensar histórico, debe tomarse en cuenta las posturas anteriormente mencionadas. Por ello recalca que es necesario, por un lado, coordinar a la historia como forma de conocimiento, dueña de una estructura textual propia con el desarrollo psicogenético de los estudiantes y, por otro, observar y tomar en cuenta los aspectos socioculturales en la comprensión histórica representada en la escritura de los alumnos, así como al sistema escolar establecido en donde se viven los procesos de aprendizaje. (Plá, 2005, p. 47)

Esto quiere decir que se debe comenzar a discernir sobre la importancia de comprender los diversos elementos involucrados en la creación de lo que el autor Plá denomina como "discurso histórico escolar". Se hace hincapié en la función crucial de la escritura en el proceso de desarrollar habilidades de pensamiento histórico en el entorno educativo, desde una perspectiva global.

En otras palabras, el autor (Plá, 2005) enfatiza la necesidad de analizar y entender los factores que intervienen en la formación de la narrativa histórica que se enseña en las escuelas. Además, se subraya la relevancia de la escritura como herramienta

fundamental para fomentar el pensamiento crítico y reflexivo en relación con la historia, dentro del contexto educativo, considerando una visión amplia e inclusiva.

Según la autora Beatriz Aisenberg, las situaciones de lectura y escritura en las clases de historia tienen que contribuir de algún modo a que los alumnos aprendan contenidos históricos. Tanto la lectura como la escritura puede jugar un rol relevante en la construcción de conocimiento. (Aisenberg, 2012). Sin embargo, esta relación entre escritura y aprendizaje no es lineal ni frecuente en la escuela.

Por un lado, hay usos de la lectura y escritura involucrados en ejercicios prototípicos de la disciplina escolar (Chervel, 1991) —como los cuestionarios o los cuadros para completar a partir de la lectura de textos— cuyos vínculos con el aprendizaje han sido ampliamente cuestionados desde investigaciones realizadas tanto en Didáctica de la Lengua como en Didáctica de la Historia (Aisenberg, 2010; Basuyau y Guyon, 1994; Lerner, 2001; Prat, 1998). Estos ejercicios se imponen «naturalmente» desde la lógica del funcionamiento didáctico habitual, están instituidos como costumbres didácticas: se proponen porque es lo que se hace en las clases de historia, sin analizar qué trabajo intelectual pueden promover ni, por ende, qué pueden aprender los alumnos al realizarlos. (Aisenberg, 2012).

Por otro lado, los docentes proponen a los alumnos que escriban en función de distintas finalidades, entre ellas: a) para asegurarse de que los alumnos leen o han leído; se pide que escriban a fin de controlar la lectura; b) para garantizar el funcionamiento de la clase, como forma de mantener orden y disciplina en tanto hay una tarea, una ocupación, sobre todo cuando los docentes comienzan a notar desconcentración, dispersión, etc.; c) para evaluar lo que saben los alumnos, sea en el curso de una unidad temática o al final; y d) para producir un registro destinado a directivos y padres y/o para que los alumnos estudien. (Aisenberg, 2012).

En síntesis, las situaciones de lectura y escritura en la enseñanza tienen diferentes propósitos y están relacionadas con aspectos diversos que deben considerarse en el entorno social de un salón de clases. Estas situaciones no siempre tienen una conexión clara o directa con el aprendizaje.

Sin embargo, la existencia de distintas formas de razonamiento al generar propuestas de escritura puede convertirse en obstáculos que alejan a los estudiantes del tema de historia. A menudo, hay una tensión entre la lógica del estudio y la lógica del ejercicio, y es esta última la que prevalece. Tanto los profesores como los alumnos se centran en la actividad y en lo que deben hacer, lo que puede disolver el propósito de estudiar un tema de historia. En muchas ocasiones, se observa que los estudiantes escriben para cumplir con la tarea sin realmente estar pensando, leyendo o aprendiendo historia.

4. Alfabetización Histórica como campo de estudio:

La alfabetización histórica, como campo de estudio, ha cobrado una relevancia cada vez mayor en el ámbito académico y educativo en las últimas décadas. En términos simples, se refiere a la capacidad de comprender, analizar y evaluar críticamente las fuentes históricas, así como de construir una narrativa coherente y significativa del pasado. Este enfoque no se limita simplemente a la adquisición de conocimientos históricos, sino que se centra en desarrollar habilidades y competencias que permitan a los individuos participar activamente en la construcción de su propia identidad histórica y en la comprensión de los procesos sociales y culturales que han dado forma al mundo en el que vivimos.

La importancia de la alfabetización histórica ha sido destacada por diversos autores a lo largo de la historia. En 1999, Sam Wineburg, en su obra "Historical Thinking and Other Unnatural Acts" (Pensamiento histórico y otros actos antinaturales), planteó la necesidad de enseñar a los estudiantes a pensar críticamente sobre el pasado y a cuestionar las interpretaciones históricas preexistentes. Wineburg argumentó que la alfabetización histórica implica superar las simples memorizaciones de fechas y eventos, y fomentar el análisis de fuentes primarias, la evaluación de evidencias y la construcción de argumentos fundamentados. (Wineburg, 1999)

Por su parte, Peter Lee, en su artículo "Historical Literacy: Theory and Research" (Alfabetización histórica: teoría e investigación), publicado en 2005, planteó que la alfabetización histórica no solo es esencial para la educación cívica y el desarrollo de la

ciudadanía informada, sino que también contribuye a la formación de una conciencia crítica y reflexiva sobre el presente. Lee sostuvo que, a través de la alfabetización histórica, los individuos pueden comprender la naturaleza contingente y cambiante de las sociedades, así como apreciar la diversidad cultural y las múltiples perspectivas históricas. (Lee, 2005)

Estos y otros estudiosos han destacado la importancia de la alfabetización histórica como una competencia esencial para el siglo XXI. A medida que nos enfrentamos a un mundo cada vez más complejo y globalizado, la comprensión del pasado se convierte en un recurso invaluable para tomar decisiones informadas y participar activamente en la sociedad.

4.1 Alfabetización disciplinar

La alfabetización disciplinar es un concepto que ha ganado relevancia en el campo de la educación en las últimas décadas. Se refiere al desarrollo de habilidades de lectura, escritura y pensamiento crítico específicas dentro de un dominio disciplinario o campo de conocimiento en particular, como la ciencia, la historia o las matemáticas. se trata de un campo de estudio cuyo foco es el impulso de prácticas disciplinares en donde se desarrolle el acceso, producción y transformación del conocimiento (Moje, 2008).

Uno de los primeros en abordar este tema fue Brian V. Street (1984) en su libro "Literacy in Theory and Practice". Street argumentó que la alfabetización no es simplemente un conjunto de habilidades generales, sino que está estrechamente ligada a contextos sociales y culturales específicos. David R. Olson y Nancy Torrance (1991), publicaron un influyente artículo titulado "Literacy and Orality in Our Times". En él, exploraron las diferencias entre la alfabetización oral y la alfabetización escrita, destacando cómo la alfabetización disciplinar implica no solo la adquisición de habilidades de lectura y escritura, sino también la comprensión de los discursos y las prácticas propias de cada disciplina.

Otro autor destacado en el campo de la alfabetización disciplinar es John Swales, (1990) introdujo el concepto de "géneros académicos" en su obra "Genre Analysis:

English in Academic and Research Settings". Swales argumenta que cada disciplina tiene sus propios géneros de escritura y formas de comunicación que los estudiantes deben aprender para participar plenamente en la comunidad académica.

Más recientemente, Anne Beaufort (2007), publicó el libro "College Writing and Beyond: A New Framework for University Writing Instruction". En esta obra, Beaufort explora cómo la alfabetización disciplinar se desarrolla a lo largo de la educación superior y cómo las habilidades de escritura y pensamiento crítico se relacionan con la participación en comunidades disciplinarias.

En cuanto a la práctica se refiere, la alfabetización disciplinar se ha enfocado en las habilidades de lectura y escritura de las de lectura y escritura propias de las disciplinas científicas y sociales, además del modo en que estas habilidades pueden desplegarse en la educación escolar secundaria (Moje, 2008; Shanahan & Shanahan, 2008). Un ejemplo de lo anterior radica en el uso de conceptos propios de los diversos metalenguajes, como tesis, evidencia y análisis, los que adquieren rasgos particulares a raíz de su uso en cada campo disciplinar (Monte-Sano, 2010). Estas caracterizaciones han sido realizadas en el contexto escolar estadounidense, por lo que presentan muchas diferencias a la realidad sudamericana y chilena. (Henríquez y Muñoz, 2017)

Los autores Shanahan y Shanahan (2008) han caracterizado los distintos niveles que estructuran la adquisición de la alfabetización académica de los estudiantes, en donde identifican tres niveles de alfabetización:

- Alfabetización básica: Abarca las habilidades fundamentales de descifrar y reconocer palabras de uso frecuente, las cuales son fundamentales para diversas tareas de escritura. Durante esta etapa, los estudiantes se acercan a los aspectos organizativos o estructurales del texto, como la estructura de textos expositivos simples y la comprensión básica de los conceptos históricos abordados en la pregunta que guía la tarea.

- Alfabetización intermedia: Se refiere a las habilidades relacionadas con estrategias generales de comprensión lectora y la capacidad de interpretar los significados de palabras comunes, así como el conocimiento de formas más complejas

de organización textual (como tramas paralelas o circulares, problemas y soluciones, causa y efecto), a través de la identificación de la intención del autor como una herramienta general para desarrollar respuestas críticas.

- Alfabetización disciplinar: en este nivel se encuentran las habilidades de lectura y escritura especializadas en áreas como Historia, Ciencias, Matemáticas, Literatura u otras materias. Durante esta fase, las habilidades previas de naturaleza más general adquieren un carácter más específico y se transforman en características de un nivel más técnico y relacionadas con las tareas propias de cada disciplina.

La alfabetización disciplinar requiere para su desarrollo del dominio del lenguaje académico de una disciplina. (Henríquez y Muñoz, 2017) Los autores Snow y Ucelli (2008) definen lenguaje académico como un “dominio léxico gramatical, discursivo y disciplinario que permite “empaquetar” ideas complejas y abstractas al escribir, tanto como comprender los textos de la escuela y de las comunidades académicas” (Concha et al., 2010:91). Estudios relativos a lenguaje académico disciplinar de los profesores de Historia (Schleppegrell, Achugar & Oteíza, 2004; Schleppegrel & Oliveira, 2006) muestran cómo las formas lingüísticas se expresan de manera inseparable a las diversas disciplinas. Así, para llegar a dominar una de estas, los lectores y escritores deben construir sus argumentos y opiniones de manera discursiva en un texto, pero usando, necesariamente, los recursos del lenguaje académico (Coffin, 2006).

4.2 Alfabetización o literacidad histórica:

Tal como se ha expresado en apartados anteriores, el término "alfabetización histórica" se refiere al aprendizaje de la historia en relación con el lenguaje utilizado para hablar y escribir sobre ella dentro del ámbito disciplinario. Aunque también se ha utilizado la traducción "literacidad histórica", consideramos que "alfabetización histórica" es el término más preciso.

Se debe recordar que durante los siglos XIX y XX, uno de los objetivos educativos más comunes era aprender a leer y escribir para luego adquirir conocimientos en diversas disciplinas escolares. El enfoque sigue siendo el mismo en esencia, pero se dirige de

manera más específica hacia la lectura y escritura para comprender el lenguaje propio de la disciplina histórica.

Los autores Henríquez y Muñoz (2017) destacan que el objetivo de la alfabetización histórica no es formar historiadores, como algunos críticos de esta perspectiva han señalado. En cambio, su propósito radica en brindar a los estudiantes las oportunidades que la historiografía y su lenguaje ofrecen, para que puedan obtener una perspectiva del presente y utilizarla como un enfoque orientado a comprender la experiencia. Dicho propósito otorga una aplicación práctica específica al concepto de "conciencia histórica", el cual atrajo la atención de numerosos investigadores durante las décadas de 1990 y 2000, tales como, Rösen (1992) y Lee (2002) de las formas en las así llamadas "competencias narrativas de la conciencia histórica" influenciaban nuestra vida cotidiana. (Henríquez y Muñoz, 2017).

Sin embargo, según expresa el autor Henríquez (2008), lo anterior ha sido difícil poder adecuarlo a la realidad escolar chilena, debido a que las teorías sobre las competencias narrativas relacionadas con la orientación, forma y función, resultaron ser demasiado abstractas al tratar de aplicarlas en el aula. Específicamente, estas teorías no lograron caracterizar de manera efectiva la capacidad de los estudiantes para comprender y analizar la continuidad y el cambio en un problema histórico determinado.

Como resultado, Henríquez consideró importante no solo enfocarse en caracterizar la dimensión heurística de la disciplina histórica, que implica formular preguntas, conjeturas y establecer relaciones entre los textos de las fuentes históricas y los conceptos o teorías que las contextualizan, sino también tener en cuenta la dimensión discursiva y, dentro de ella, la dimensión gramatical del lenguaje utilizado en la historia.

En resumen, el autor (Henríquez, 2008), está destacando la necesidad de no solo abordar la comprensión histórica desde un enfoque teórico abstracto, sino también considerar cómo se utiliza el lenguaje y la gramática en el discurso histórico, al llevarlo al aula y caracterizar las habilidades de los estudiantes en esta área.

Con respecto al uso del lenguaje se debe entender el concepto de gramática desde la opinión de uno de los teóricos más importante en el área llamado Michael Halliday

(2004), quien sostiene que la gramática estaría relacionada con la dimensión semántica del lenguaje. Por lo tanto, entender la gramática de la historia implica comprender los métodos a través de los cuales la disciplina histórica ha desarrollado su conocimiento y sus objetos de estudio. Adentrarse en esta dimensión significa sumergirse en el corazón mismo de la enseñanza y el aprendizaje, explorando las formas de trabajo y construcción del conocimiento propias de esta disciplina. (Henríquez y Muñoz, 2017)

De lo anterior se puede plantear que el lenguaje puede representar tanto un desafío como una oportunidad para aquellos que son nuevos en el campo. Si el conocimiento histórico no se puede transmitir a través de diversos tipos de textos o por medio de la comunicación oral, entonces no se puede enseñar ni aprender dicho conocimiento.

Por lo tanto, si los estudiantes no pueden expresar la historia en textos elaborados o comunicarla de forma oral, aquellos encargados de evaluar su aprendizaje no podrán asegurar que hayan adquirido un conocimiento profundo de la disciplina, ni podrán verificar la correspondencia entre su desempeño y los objetivos de aprendizaje, como comprender y analizar.

Un ejemplo de lo anterior, es el que sostienen los autores Henríquez y Muñoz (2017) con respecto a los aprendizajes esperados en 3° Medio (cabe destacar que dicho ejemplo corresponde al periodo anterior a la reforma curricular realizada por el Ministerio de Educación a los niveles de 3° y 4° medio en el año 2019). El aprendizaje esperado 16 (AE 16) expresaba:

“Analizar, apoyándose en diversas fuentes, los factores que inciden en el fin de la dictadura militar y los procesos que dan inicio a la transición a la democracia durante la década de 1980 (itinerario de la transición, formación de bloques políticos, plebiscito de 1988, negociación de las reformas constitucionales, elección presidencial de 1989)” (MINEDUC, 2015, p.33)

señalan que se requiere tener habilidades de lectura e identificación de factores para poder "analizar" los diferentes elementos presentes en varias fuentes. Después, se puede integrar la información y posiciones evidenciadas, lo que permite elaborar un

análisis completo. Para que se logre ese objetivo de aprendizaje (AE16), un alumno debe poseer las habilidades de lectura e identificación de los argumentos para seleccionarlos y solo así, en una segunda instancia y dependiendo del propósito de escritura, podrá elaborar un texto o una exposición oral, de ahí que el lenguaje disciplinar sea un “obstáculo” y “oportunidad”.

Además, sentencian que *“concebir al lenguaje disciplinar como “transparente” o argumentar que el sector de Lenguaje y Comunicación debe encargarse de ello mientras nosotros, los profesores de Historia y Ciencias Sociales, nos dedicamos a enseñar “solo” historia, no solo es a nuestro juicio un error, sino que una secuela más de la descuidada formación inicial de profesores y licenciados en historia.”* (Henríquez y Muñoz, 2017, p. 9)

Los mismos autores (Henríquez y Muñoz ,2017) plantean que el currículum nacional en Historia y Ciencias Sociales se enfoca en aprender hechos y procesos cronológicamente, pero sin conexión con la producción de textos. Las habilidades de lectura y escritura de textos históricos están desvinculadas de los contenidos. La evaluación nacional SIMCE se centra en conceptos disciplinarios en lugar de habilidades argumentativas históricas. Los documentos oficiales del Ministerio de Educación no proporcionan evidencia concluyente sobre el desarrollo del pensamiento histórico y la escritura en las aulas chilenas. Un estudio realizado por el MINEDUC realizado durante el año 2004 sobre la cobertura curricular en historia tiene pocos datos y solo muestra porcentajes de cobertura de contenidos, no de habilidades.

El ejemplo citado anteriormente, refleja el problema existente en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias sociales, aunque se realicen constantes revisiones a los programas de estudio, aún están vigentes las largas listas de contenidos y objetivos que se elaboran sin un chequeo previo. Esto genera que las actividades de lectura y escritura pasen a segundo plano, por privilegiar los contenidos. (Henríquez y Muñoz, 2017)

También las carencias mencionadas están presentes en Estados Unidos. Un estudio realizado por The National Assessment of Educational Progress (NAEP) en el año 2012 generó luces de alarma con respecto al aprendizaje de la escritura histórica en estudiantes estadounidenses, señalando que los alumnos escriben historia peor que en

la década de 1990 (Shanahan & Shanahan, 2008). Los investigadores apuntan como posibles causas que la escasez de tiempo para desarrollar la lectura y la escritura, así como la falta de políticas curriculares de enfoque pedagógico que ofrezcan oportunidades a los profesores para el desarrollo de estas habilidades en las aulas, inciden en la generación de mejores condiciones para el aprendizaje (Moje 2008; Montesano, De la Paz & Felton, 2014)

En la siguiente imagen se expone un cuadro síntesis de factores discursivos con respecto a la explicación histórica, a partir de factores discursivos (agentividad, construcción de la cadena causal y perspectiva histórica, propuesta por los autores Henríquez y Ruíz (2014), a los desempeños de los estudiantes, asignando tres niveles. El rendimiento más carente se expresa en el nivel 1, que está asociado a resultados menos satisfactorios se relacionan con la presencia de expresiones escritas que incorporan de manera poco rigurosa los elementos fundamentales de la gramática académica en el campo de la disciplina histórica.

Cuadro N°1: Factores discursivos de la explicación histórica

<p>FACTORES</p> <p>NIVELES</p>	<p>Agentividad (individuos y grupos que poseen un rol en un acontecimiento histórico)</p>	<p>Construcción de la cadena causal (articulación de las relaciones causales entre eventos y acciones a lo largo del tiempo)</p>	<p>Perspectiva sobre la evidencia (evaluación, selección y utilización de evidencia para respaldar interpretaciones y argumentos)</p>
<p>Crónica sin sentido histórico (Nivel 1)</p>	<p>Los actores son personajes y entidades con estados emocionales y mentales.</p>	<p>Los factores históricos están vinculados por la sucesión temporal como eje articulador. Los rasgos de temporalidad corresponden al tiempo de la narración</p>	<p>La evidencia es copiada literalmente. La evidencia está siendo manipulada o reinterpretada de una manera que afecta su aceptabilidad como referencia confiable.</p>

		con ausencia de cronología.	
<i>Narración sin sentido histórico (Nivel 2)</i>	Los actores son personajes y grupos sociales con estados emocionales y mentales que poseen diferentes intereses y propósitos.	Los factores históricos están vinculados por la sucesión temporal de los hechos a partir de un conflicto con una cronología imprecisa. Los factores históricos tienen un poder desencadenante equivalente, de modo que pueden funcionar indistintamente como antecedente y efecto.	Las evidencias son sintetizadas sin alterar su aceptabilidad referencial. Se reconoce la procedencia de la evidencia, pero no se determina su importancia.
<i>Narración con sentido histórico (Nivel 3)</i>	Los actores son grupos sociales, entidades sociopolíticas y estructuras conceptuales con diferentes intereses, motivaciones y propósitos.	Los factores históricos están relacionados de forma multicausal y la cronología presenta una significación histórica limitada. Los factores históricos son identificados y jerarquizados de acuerdo con su poder desencadenante, de esa manera, los efectos históricos son los hechos y los antecedentes que los provocan corresponden a las motivaciones y las condiciones.	Las evidencias son sintetizadas con el grado de pertenencia para responder al problema histórico. Se reconoce la procedencia de la evidencia y se establecen vínculos intertextuales entre ellas, además se les atribuye un grado de valoración.

Factores discursivos de la explicación histórica. Fuente: Elaboración propia. Extraído de Henríquez y Ruiz (2014). Citado en Henríquez y Muñoz (2017, p. 14)

4.2.1 El método histórico:

Según lo señalado por Prats y Santacana (2011), la enseñanza de la Historia debe consistir en la simulación de la actividad del historiador y el aprendizaje de la construcción de conceptos, familiarizando al alumnado con las tareas de:

- Formular hipótesis.
- Clasificar fuentes históricas.
- Analizar las fuentes.
- Analizar la credibilidad de las fuentes, el aprendizaje de la causalidad y, por último, el cómo iniciarse en la explicación histórica.

Los mismos autores sostienen que para enseñar a pensar históricamente, la Historia no debe presentarse a los escolares como una verdad acabada o como una serie de datos y valoraciones que deben aprenderse de memoria. Es imprescindible que la Historia se trabaje en clase, incorporando toda su coherencia interna y ofreciendo las claves para acercarse a su estructura como conocimiento científico del pasado. (Prats y Santacana, 2011, p. 68)

4.3.1 Métodos para enseñar Historia:

Al hablar sobre la palabra método, se hace referencia a la forma de proceder de acuerdo con un plan determinado (Llonch y Santacana, 2010). Esta forma de proceder, normalmente, se tendrá que adecuar a un conjunto de reglas. En términos simples, el método de enseñanza en historia se entiende como el orden premeditado que, bajo un plan estructurado y bien dispuesto, el profesorado observa o se propone en la ejecución de la tarea que enseñar materias relacionadas a nuestra disciplina (Prat y Santacana, 2011)

Según Prats (2011) a pesar de que exista una amplia variedad de palabras utilizadas para referirse a los métodos, la realidad de la enseñanza de la Historia en las

aulas demuestra que la práctica más usual es aquella que eufemísticamente refiere a aprendizaje por recepción, y que no es otra cosa que el viejo discurso escolástico según el cual el docente, fuente de toda sabiduría, explica «aquello que pasó», a unos alumnos que se lo creen y, consecuentemente, se lo aprenden.

En tanto, Dalmases sostiene que el método predominante actualmente en las aulas de educación secundaria es el discursivo, apoyado en un aburrido subrayado del libro de texto, constatando la existencia de una importante regresión en el uso de métodos innovadores en la didáctica de la Historia (Dalmases, 2005).

A continuación, se expondrán los métodos más comunes que se han utilizado para enseñar historia: el método expositivo y el aprendizaje por descubrimiento. Si bien el método cíclico y el método regresivo no se pueden clasificar como estrategias metodológicas en la enseñanza diaria, debido a que implican enfoques generales de la disciplina y una orientación específica en la selección de contenidos, es importante mencionarlos.

4.3.1.1 Método expositivo:

El método expositivo es una forma común de enseñar Historia. En este método, el profesor tiene un papel muy activo, mientras que los estudiantes adoptan una actitud pasiva y receptiva. Por lo general, las clases siguen una secuencia en la que el profesor explica oralmente, apoyándose a menudo en recursos visuales como esquemas, cronologías, presentaciones de PowerPoint, imágenes proyectadas, mapas históricos, entre otros. La exposición oral del profesor puede incluir preguntas dirigidas a los estudiantes para verificar si han comprendido lo explicado o si son capaces de relacionarlo con información que se supone que ya conocen o que se ha abordado en temas anteriores

Otra variante es la lectura colectiva del libro de texto, en la cual el profesor ayuda a identificar las frases o conceptos clave de la lección. Es común que, al finalizar la exposición o la lectura, se realicen ejercicios individuales o en grupos donde se comenten documentos históricos o se respondan preguntas que buscan evaluar la comprensión de lo escuchado o leído. Estos ejercicios tienen como objetivo principal demostrar la veracidad

de lo expuesto por el profesor. La participación de los estudiantes en estos comentarios de texto tiene como función principal ilustrar con ejemplos concretos lo que se ha expuesto. Estos ejercicios suelen estar incluidos en el mismo libro de texto utilizado.

Quinquer (1997) señala que *“ Para conseguir que los aprendizajes realizados con métodos expositivos no sean memorísticos y se olviden fácilmente, se han de cumplir algunas condiciones: no es suficiente que el profesor presente los nuevos contenidos de forma muy estructurada, clara y bien sistematizada, porque enseñar no implica necesariamente aprender; se requiere que los estudiantes tengan determinados conocimientos ya adquiridos que den sentido a los nuevos aprendizajes y una buena disposición para poner en funcionamiento sus capacidades de aprendizaje.”*

4.3.1.2 Aprendizaje por descubrimiento:

El método llamado de descubrimiento o indagativo consiste en que los estudiantes no se limiten a adquirir conocimientos de forma pasiva, sino que se conviertan en los verdaderos protagonistas de su propio aprendizaje. Siguiendo la guía del profesor y teniendo acceso a toda la información, materiales y recursos preparados especialmente para ello, los alumnos pueden "descubrir" explicaciones, desde las más simples hasta las relativamente complejas, sobre hechos, fenómenos y eventos pasados. También pueden deducir regularidades, secuencias e incluso elaborar explicaciones históricas. En esencia, el objetivo de este método es que los estudiantes, al reorganizar, reelaborar y procesar la información, la adapten a su propio esquema cognitivo.

El enfoque de aprendizaje por descubrimiento prioriza el desarrollo de herramientas y habilidades de investigación adaptadas, ya sea a través de la inducción o la deducción, y a menudo conduce a la resolución de problemas. Hay varios factores que influyen en el éxito de este método, pero algunos de los más importantes son los siguientes: (Prats y Santacana, 2011)

- La cantidad, complejidad y organización de los datos proporcionados.

- El contexto en el que se enmarcan estos conceptos y su relación con los conocimientos previos del alumno, ya que siempre se construye sobre lo que ya se sabe.

- Las capacidades cognitivas del alumno, su nivel de formación y, sobre todo, su actitud. En este método, el aprendizaje no puede tener lugar sin una actitud positiva.

- La adaptación de los conceptos a aprender según las capacidades individuales del alumno, ya que no todos tienen las mismas habilidades al mismo tiempo.

- Estos factores desempeñan un papel fundamental en el desarrollo efectivo del aprendizaje por descubrimiento.

Con respecto a las técnicas, Prats y Santacana (2011) afirman que existen diversas técnicas que se pueden ajustar a un enfoque común, donde el aprendizaje se centra en la actividad didáctica del estudiante, siguiendo estrategias previamente diseñadas. Estas estrategias se reflejan en la selección cuidadosa de los contenidos, en su secuenciación adecuada, así como en la presentación gradual de desafíos y la resolución de problemas que promuevan la exploración y la búsqueda de soluciones.

Existen varios enfoques que se pueden utilizar para abordar los temas históricos desde esta perspectiva. Los más comunes son: (Prats y Santacana, 2011)

a) Situación problema: Se plantea una pregunta y se presenta una situación específica que requiere que los alumnos resuelvan cuestiones relacionadas.

b) Estudio de caso único: Se parte de un tema específico con datos suficientes y analizables que permiten reconstruir una explicación.

c) Trabajo por proyectos: Se brinda la oportunidad de realizar una "investigación" que resulte en un informe, siguiendo pautas adecuadas de planificación, estrategias de obtención de información y esquemas de redacción.

d) Juegos de simulación: Se plantean estrategias de resolución de problemas en forma de juego. Es importante que los profesores presten atención a la proliferación de juegos "históricos" multimedia e interactivos en el mercado del entretenimiento juvenil.

e) Dramatizaciones o simulaciones: Esta actividad clásica ha evolucionado hacia la creación de reportajes cinematográficos o representaciones teatrales, donde los estudiantes deben desarrollar personajes y elaborar guiones.

f) Trabajo de campo: También es una opción, donde se simula la actividad de un investigador. En esta modalidad, resultan muy útiles los archivos históricos adaptados o las excavaciones arqueológicas preparadas, que permiten a los propios alumnos asumir el rol de investigadores.

Existen muchos otros formatos innovadores que se pueden practicar, como simposios, juegos de rol, búsquedas del tesoro y webquests, juegos de estrategia, creación de periódicos históricos, entre otros. Estos formatos solo están limitados por la imaginación y creatividad de los docentes. Sin embargo, en todos ellos es fundamental que los estudiantes sean los constructores del conocimiento y que la indagación sea la estrategia principal para lograrlo. En este enfoque, el profesor desempeña el papel de conductor, orientador, sintetizador del conocimiento, evaluador, dinamizador y controlador del proceso. Su papel tradicional como transmisor de información y poseedor de todo el conocimiento, junto con el libro de texto, pasa a un segundo plano. (Prats y Santacana, 2011)

2.3.1.3 Método cíclico:

Se refiere a un método de enseñanza que utiliza una secuencia regular de narraciones para desarrollar el aprendizaje de manera continua y en un orden específico. Este enfoque se basa en la idea de que los ciclos han sido aplicados a lo largo de la historia en diferentes sistemas cronológicos, como los calendarios. El método cíclico implica estudiar la historia de manera completa en cada etapa escolar, de forma consecutiva. Esto significa que a medida que los estudiantes avanzan en su educación, se agregan más contenidos, detalles y conceptos a su aprendizaje (Prats y Santacana, 2011). En otras palabras, se construye sobre los conocimientos previos y se amplía la comprensión histórica a medida que se progresa en el currículo escolar.

En términos teóricos, este enfoque se basa en el desarrollo de varios elementos de los mapas cognitivos de los estudiantes. En primer lugar, estos elementos suelen ser los hitos o puntos clave alrededor de los cuales los estudiantes coordinan sus acciones y decisiones. Los hitos son puntos estratégicos reales, y los primeros hitos eficientes suelen ser visuales.

En segundo lugar, están las rutas o caminos que se utilizan para navegar de un hito a otro en el mapa cognitivo. Estas rutas a veces se describen como rutinas sensoriomotoras, ya que la mente se desplaza de un hito a otro siguiendo estas rutas.

En tercer lugar, es importante mencionar las configuraciones. Aunque los hitos y las rutas son elementos fundamentales en estos mapas cognitivos, no son suficientes para comprender cómo se estructura toda la información en la mente. Si tuviéramos que recordar todas las rutas de forma aislada, necesitaríamos una enorme capacidad de memoria. Por lo tanto, es necesario un medio que nos permita almacenar la información y ubicarla dentro de un entorno en una sola estructura cognitiva, y eso es precisamente lo que proporcionan las configuraciones.

2.3.1.4 Método regresivo:

Según Prats y Santacana (2011) el método regresivo, utilizado en la enseñanza de las ciencias sociales, fue propuesto por Leonard Nelson durante una conferencia en la Sociedad Pedagógica de Göttingen en diciembre de 1922. Durante esta sesión académica, Nelson destacó la importancia de emplear este método en la enseñanza de la Filosofía, a diferencia del enfoque dogmático. En el fondo, aquello que él nombraba método regresivo era el antiguo método socrático, que partiendo de situaciones reales actuales y de juicios de experiencia, retrocedía hasta llegar a juicios particulares, eliminando los elementos accidentales (Nelson, 2003)

En el método regresivo, el estudio comienza desde una época más conocida y luego se va recopilando evidencia y pistas que ayudan a entender un pasado más confuso y distante. En lugar de tratar de comprender todo el pasado de una vez, se sigue

una trayectoria inversa, retrocediendo en el tiempo desde el presente para desentrañar los eventos y procesos que han llevado a la situación actual. (Prats y Santacana, 2011)

Las fases imprescindibles para plantear un tema histórico utilizando el método regresivo son las siguientes: (Prats y Santacana, 2011, p. 63)

- Todo estudio se inicia a partir de una situación actual perfectamente definida y, sobre todo, acotada tanto en el espacio como en el tiempo.

- La segunda fase consiste en formular las cuestiones o interrogantes que plantean los problemas objeto de estudio.

- La tercera fase estriba en buscar los precedentes inmediatos sin pretender ir más allá que la simple respuesta a las preguntas o cuestiones hechas, ya que un peligro importante del método es la dispersión en la regresión.

- La cuarta fase explica los hechos actuales en función de los parámetros analizados en la regresión.

4.4 Lectura, pensamiento y escritura en la asignatura de Historia:

Los estudios en el ámbito educativo que han llevado a cabo actividades y tareas en el aula con el objetivo principal de fomentar las habilidades de lectura y escritura histórica han demostrado que estas estrategias brindan una valiosa oportunidad no solo para el aprendizaje de la Historia, sino también para promover el desarrollo de estudiantes más hábiles en la lectura y escritura, dentro del contexto de la disciplina histórica. (Coffin, 2004; Moje, 2008; Monte-Sano, 2010; Reisman, 2012).

Según lo señalado por Henríquez y Muñoz (2017), el desarrollo de tareas de aula que promueven la lectura histórica, razonamiento histórico y escritura histórica. A continuación, se explicará los efectos que genera la implementación de estrategias en los aspectos anteriormente mencionados.

a) Lectura Histórica: A pesar de que el reforzamiento de las habilidades de lectura corresponda en gran medida a las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, igualmente

es tarea de la asignatura de Historia y Ciencias Sociales, realizar actividades que implica la comprensión lectora. (Henríquez y Muñoz, 2017). Sin embargo, existen algunas prácticas de lectura que son propias del trabajo específico de historiadores como es el trabajo con fuentes primarias y secundarias, el uso de estrategias de comprensión general y disciplinar, junto con las operaciones de identificación de la perspectiva del autor, comparación y corroboración de la información de diferentes documentos, ya que el historiador tiene como labor la interpretación heurística de los textos (Leinhardt & Young, 1996; Wineburg, 1991, 1998, 2001; Van Sledright, 2004; Paxton, 2002; Stahl & Shanahan, 2004).

Muchas de las estrategias tales como releer, hacer esquemas y buscar el significado de los conceptos no conocidos, pueden ser propias de un buen lector, la particularidad de la lectura de los historiadores es la interpretación heurística de los textos. Es decir, poder evaluar el origen de los textos, reconocer al autor de estos, establecer su intención y circunscribir el contexto en que los documentos son elaborados, además de corroborar la fiabilidad de la información proporcionada en estos. (Henríquez y Muñoz, 2017)

De este modo, estas estrategias permiten ubicar al texto en un contexto temporal específico y establecer relaciones conceptuales con otros textos de la época (Wineburg, 1991).

Según los autores Young & Leinhardt (1998) la habilidad que poseen los historiadores integra dos dimensiones del conocimiento disciplinar: el contenido del dominio y el conocimiento de los procesos retóricos de la disciplina. El acceso al conocimiento histórico se encuentra así mediado por el conocimiento que se tiene del lenguaje de la historia y su gramática (Henríquez y Muñoz, 2017, p. 15).

Otro autor, Halliday (2004), señala que el aprendizaje del conocimiento disciplinar se lleva a cabo a través de textos orales y escritos elaborados con recursos lingüísticos particulares.

En consecuencia, se desprende la idea de que, en el contexto académico, cada disciplina tiene su propio lenguaje específico que se utiliza en la lectura y escritura de textos relacionados con esa área de estudio. Estos textos suelen presentar un vocabulario

técnico y estructuras lingüísticas particulares que pueden resultar complicadas de comprender y usar correctamente para quienes están aprendiendo o adquiriendo ese lenguaje académico.

En palabras de los autores Henríquez y Muñoz (2017), estudios recientes identifican que el discurso pedagógico de la Historia, así como el de otras disciplinas humanistas y sociales, comparte la peculiaridad de tener un lenguaje especializado con características particulares, como la presencia de nominalizaciones. Estas participan en la construcción abstracta de los conceptos y se traducen en un empaquetamiento o “cosificación” de los procesos y del tiempo.

En términos simples, la enseñanza de la Historia y otras disciplinas humanistas y sociales utiliza un lenguaje especializado con características particulares. Uno de estos rasgos es el uso de nominalizaciones, que contribuyen a la construcción abstracta de los conceptos y resultan en una forma de representar los procesos y el tiempo como entidades concretas o "cosificadas".

Además, estas nominalizaciones fomentan la tendencia a objetivar y "existencializar" los eventos, así como a tratar de manera impersonal las relaciones causales que se desarrollan dentro de las oraciones. (Coffin, 2006; Martin, 2002; Martin & Rose, 2008; Oteíza 2006, 2009, 2011 Oteíza & Pinuer, 2012, 2013; Schillepegrell, 2004).

En opinión de la autora Caroline Coffin (2006). las cualidades del discurso histórico permiten interpretar y explicar en el texto histórico las relaciones entre agentes, eventos y procesos, estableciendo causas y consecuencias entre ellos.

Al sintetizar este apartado, se puede rescatar que, los estudios en educación han demostrado que fomentar las habilidades de lectura y escritura histórica en el aula beneficia tanto el aprendizaje de la historia como el desarrollo de habilidades de lectura y escritura en los estudiantes. El uso de estrategias como el trabajo con fuentes primarias y secundarias, la interpretación heurística de los textos y la comprensión contextual ayuda a los estudiantes a ubicar los textos en un contexto temporal y establecer conexiones conceptuales.

Además, el lenguaje académico de la historia y otras disciplinas humanistas presenta características particulares, como el uso de nominalizaciones, que pueden resultar desafiantes para los estudiantes. Estas características lingüísticas contribuyen a la representación abstracta de conceptos y a la objetivación de eventos y relaciones causales.

b) Razonamiento histórico: Implica el uso de habilidades cognitivas superiores, como el análisis crítico, la evaluación de fuentes, la interpretación de evidencia y la construcción de argumentos basados en el conocimiento histórico disponible. (van Boxtel & van Drie, 2008).

Al utilizar el razonamiento histórico, los estudiantes pueden desarrollar una comprensión más profunda de los acontecimientos pasados, las causas y consecuencias de los eventos históricos, las relaciones entre ellos y su relevancia en el presente. Además, esta habilidad fomenta el pensamiento crítico, la reflexión, el análisis de múltiples perspectivas y la capacidad de formular preguntas significativas sobre el pasado. (Henríquez, 2008).

Enríquez y Muñoz señalan que:

“Resulta necesario realizar algunas tareas de aula, como realizar preguntas históricas, contextualizar la evidencia, hacer uso de conceptos sustantivos y metaconceptos de la disciplina histórica, además de sustentar sus afirmaciones en argumentos basados en la evidencia de las fuentes que dan información acerca del pasado.” (Henríquez y Muñoz, 2017, p.17).

Por lo tanto, según los estudios realizados por van Boxtel & van Drie, (2008), la calidad del razonamiento histórico de los estudiantes está influenciada por varios factores. Estos factores incluyen la naturaleza de la tarea, el tópico o tema de estudio y el material histórico proporcionado.

- Naturaleza de la tarea: Esto se refiere a la forma en que se presenta la tarea a los estudiantes. Dependiendo de si se les pide analizar, comparar, sintetizar o interpretar información histórica, su razonamiento puede variar. Por ejemplo, una tarea que requiere el análisis detallado de fuentes primarias puede desarrollar habilidades de razonamiento más críticas que una tarea más superficial.

- Tópico o tema: El tema específico de estudio también puede influir en la calidad del razonamiento histórico de los estudiantes. Algunos temas pueden requerir un mayor nivel de análisis y comprensión histórica, mientras que otros pueden ser más simples y directos. Además, el interés y la familiaridad de los estudiantes con el tema también pueden afectar su capacidad para razonar de manera efectiva.

- Material histórico entregado: El tipo de material histórico proporcionado a los estudiantes puede tener un impacto significativo en su razonamiento. Esto incluye libros de texto, documentos primarios, fotografías, videos u otras fuentes. La calidad, relevancia y diversidad de estos materiales pueden estimular o limitar el razonamiento histórico de los estudiantes.

Por tanto, gran parte de las dificultades que los estudiantes enfrentan al comprender preguntas históricas, textos y evidencias están relacionadas con los problemas que tienen al descomponer o traducir el conocimiento que ha sido presentado de manera compleja a través del lenguaje académico y sus características particulares, como las nominalizaciones. (Henríquez y Muñoz, 2017).

En síntesis, para mejorar la calidad del razonamiento histórico de los estudiantes, es importante tener en cuenta la naturaleza de la tarea, el tópico o tema de estudio y proporcionarles material histórico adecuado y estimulante. Estos factores pueden ayudar a desarrollar habilidades de razonamiento crítico y comprensión histórica más sólidas.

c) Escritura histórica: La Lingüística Sistémico-Funcional ha proporcionado herramientas para entender y describir el lenguaje académico utilizado en la escritura histórica, lo cual ayuda a los profesores a diseñar estrategias en el aula para superar las dificultades de los estudiantes al aprender historia, ya que estos a menudo tienen que hacer el tránsito del conocimiento cotidiano al conocimiento académico más formal y especializado. (Halliday & Martin, 1993).

Dado que el lenguaje utilizado en las disciplinas científicas ofrece una perspectiva del mundo que difiere de la experiencia cotidiana, muchas de las dificultades de aprendizaje que enfrentan los principiantes pueden estar relacionadas con la dificultad para acceder

al lenguaje abstracto basado en relaciones conceptuales específicas dentro de la disciplina.

Según varios autores (Coffin et al, 2009) la Escuela de Sídney ha formulado la teoría de los géneros, la cual ofrece una serie de instrumentos para describir el empleo y los significados que se encuentran en los textos. En este sentido, un género se concibe como un proceso social dirigido hacia objetivos específicos que exhibe una estructura organizativa determinada.

Con respecto a la asignatura de Historia, según los autores Coffin, (2006), Martin y Rose (2008), se ha llevado a cabo la caracterización de los géneros históricos escolares, los cuales se basan en distintos registros que se entrelazan en las interacciones del entorno escolar. Estos registros incluyen textos elaborados por estudiantes de educación primaria y secundaria, libros de textos de Historia e interacciones de clase entre los diversos sujetos participante (Henríquez y Muñoz, 2017).

Según C. Coffin (2006), textos históricos se pueden clasificar en dos categorías principales: los géneros narrativos, que se centran en el tiempo del campo, y los géneros argumentativos, que se enfocan en el tiempo del texto. Esta distinción es relevante debido a las características particulares de la producción de textos históricos. (Henríquez y Muñoz, 2017).

El género narrativo en los textos históricos se caracteriza por relacionar eventos concretos y particulares, siguiendo una secuencia temporal lineal. En el ámbito de la enseñanza de la disciplina histórica, este género es ampliamente utilizado debido a su capacidad para resumir eventos históricos y presentarlos en orden cronológico. Esta práctica se apoya en estudios como los de Martin y Rose (2008) y Coffin (2006). (Henríquez y Muñoz, 2017).

Al contrario, los géneros argumentativos difieren de los narrativos al incorporar relaciones causales en la secuencia temporal principal. En lugar de simplemente unir los hechos de manera consecutiva en el tiempo, estos géneros asignan un papel activo a los agentes

que provocan o explican eventos subsecuentes. Esta distinción se apoya en el estudio de Coffin (2006).

En opinión de los autores Henríquez y Muñoz (2017), la caracterización y la implementación racional de los "géneros históricos" son fundamentales para adaptar las secuencias didácticas, las prácticas de lectura y las tareas de escritura a los propósitos curriculares y didácticos en cada contexto de investigación. Esto significa que comprender y utilizar adecuadamente los géneros históricos permitirá alinear de manera efectiva los enfoques educativos con los objetivos establecidos en cada entorno educativo específico.

i. Ejemplo de aplicación práctica realizada en un establecimiento de la Región Metropolitana:

Una investigación realizada por los autores Henríquez, Carmona & Quinteros, (2018) a estudiantes del nivel de 8° básico de un establecimiento educacional particular subvencionado, perteneciente a la comuna de La Florida, Región Metropolitana, reveló que la calidad de los argumentos históricos de los alumnos se vincula directamente con su habilidad para comprender la información de la evidencia y utilizar recursos lingüísticos y gramaticales para integrarla en un texto escrito. (Henríquez y Muñoz, 2017).

En el estudio, los profesores Henríquez, Carmona y Quinteros, inspirados en las investigaciones realizadas por Coffin (2006) y Martin&Rose (2008), establecieron cuatro etapas en el desarrollo del género del "recuento histórico" con sus respectivas fases de progreso (Henríquez y Muñoz, 2017, p. 18):

1. inicio
2. contextualización
3. reformulación
4. cierre

La investigación utilizó un diseño cualitativo con estrategias de análisis del discurso basadas en la perspectiva de la Lingüística Sistémico Funcional (LSF). (Henríquez y Muñoz, 2017, p. 18)

Según lo descrito por Henríquez y Muñoz (2017), el enfoque utiliza el concepto de "género" para referirse a las opciones recurrentes de elecciones semánticas que se desarrollan en etapas y que apuntan a la realización de un propósito social compartido culturalmente. Esta idea se deriva de la obra de Martin y Rose (2008).

La investigación realizada por Henríquez, Carmona y Quinteros (2016) se centró en describir cómo los estudiantes de 8º básico elaboran el sentido histórico en un entorno escolar y curricular específico. El estudio se enfocó en el Objetivo Esperado 01 (AE1) de la Unidad 2 del plan de estudios, que trata sobre comprender la dimensión geográfica de la expansión de la influencia europea en otros continentes a través de procesos de exploración y conquista durante la época Moderna.

En cuanto a las fases de progreso que corresponde a las etapas van de menor a mayor nivel de abstracción, junto con un uso más escaso y otro más denso de la evidencia entregada a los alumnos. La caracterización de cuatro etapas se estableció a partir de la identificación de los rasgos léxico-gramaticales más preponderantes en las respuestas de los estudiantes. Según los autores, sólo en base a lo anterior, pudieron los investigadores definir las fases de progreso señaladas. (Henríquez y Muñoz, 2017).

Cuadro N°2: Fases y etapas del género “recuento histórico”

FASES	Menor uso de evidencia	Mayor uso de evidencia		
ETAPAS	Menos abstracción	Mayor abstracción		
INICIO: Adhesión al propósito.	Ausencia de propósito	Inversión de propósito	Reformulación de pregunta	
CONTEXTO: Inclusión del tiempo y del espacio.	Ausencia de evidencia	Inclusión de referencias temporales y espaciales		
REFORMULACIÓN: Inclusión de la evidencia y perspectiva sobre ella	Ausencia de evidencia	Crónica factual (presentar hechos en forma clara y precisa)	Crónica orientada a consecuencias	Narración basada en evidencia
CIERRE: Uso de evidencias	Orientación por avance del tiempo	Orientación por interpretación	Síntesis con narración y explicación	

El tiempo que usaron los investigadores por Henríquez, Carmona y Quinteros (2016) para implementar el método mencionado, fue de 10 horas pedagógicas, a través de clases expositivas y de trabajo, el cual consistió en la creación de un portafolio con tres mapas, relacionados a diferentes épocas históricas que describían la expansión europea. Además, los y las alumnas tuvieron que desarrollar un texto final el cual debía responder la siguiente interrogante, desarrollada por Henríquez, Carmona & Quinteros (2016): (Henríquez y Muñoz, 2017)

¿Cómo la evolución del conocimiento geográfico representado en estos documentos refleja la expansión del mundo europeo?

A continuación, se presenta ejemplos en los cuales se puede observar, descritos por los autores Henríquez y Muñoz (2017), basados en los estudios realizados por Henríquez, Carmona y Quinteros (2016). Para comprender de mejor manera dichos ejemplos, véase el cuadro N°2.

1. **Etapa Inicial:** Fase Inicio de inversión del propósito

Ejemplo 1: “La evolución de conocimiento geográfico permite la expansión del mundo”.

Explicación: El estudiante confunde la relación entre la causa (expansión geográfica) y la consecuencia (conocimiento geográfico) que se plantea en el problema, ya que interpreta que es la expansión del mundo conocido lo que muestra el desarrollo del conocimiento geográfico. (Henríquez y Muñoz, 2017)

2. **Etapa contexto.** Fase de inclusión de tiempo o espacio. Se incluye la referencia temporal (siglos) y el lugar donde fueron elaborados los mapas (Henríquez y Muñoz, 2017, p. 18)

Ejemplo 2: “Estas fuentes fueron hechas entre el siglo XI y el siglo XIII, la primera fuente fue hecha por ingleses en el siglo XI, la segunda fuente fue hecha por Portugal en el siglo XVI y la tercera fuente fue hecha en Francia en el s. XVIII”

Explicación: según descrito por Henríquez y Muñoz (2017), el estudiante alcanza el nivel más alto de la etapa de contextualización, ya que en su respuesta incorpora tanto la referencia temporal ("entre el siglo XI y el siglo XIII") como la referencia

espacial ("fue realizada por Portugal") en la que se elaboraron las evidencias proporcionadas.

3. Etapa Reformulación. Fase de crónica factual.

Ejemplo 3: "Bueno, en un principio en la edad media el hombre europeo era teocéntrico y no ocupaban la razón tanto en relación al renacimiento y Humanismo aun así ellos conocían Europa, Asia y África en una parte, aunque ellos pensaban que esa parte de África era Asia, el mapa y sus conocimientos teocéntricos se demuestran porque al centro de este mapa se encontraba tierra Santa (Jerusalén)".

Explicación: La reformulación se lleva a cabo mediante la estructuración cronológica de la temporalidad utilizando expresiones como "principio" y "edad media", junto con verbos en pasado y presente como "era", "ocupaban", "conocían", "pensaban" y "encontraba". Además, se observa una expresión coherente de la causalidad mediante el uso de la conjunción "porque", lo que confiere a los textos de los estudiantes un carácter crónico al permitirles enfatizar una narración lineal de los hechos en lugar de un tiempo del texto (agente o explicativo). (Henríquez y Muñoz, 2017).

4. Etapa Cierre. Fase de orientación por avance del tiempo.

Ejemplo 4: "El conocimiento geográfico refleja la expansión del mundo europeo, ya que cada mapa es más avanzado que el anterior y la mayoría de las tierras representadas estaban bajo el control de algún país europeo, porque no SOLO vinieron a descubrir, sino a conquistar, hacerse más poderosos, y conocer más".

Explicación: Las conclusiones se elaboran mediante la construcción coherente de la causalidad utilizando la conjunción "ya que". Esta conjunción crea un efecto de progreso y marca el paso del tiempo. Además, se observa el uso atributivo de ciertas cualidades históricas, como el progreso, al relacionar las palabras "avanzado" y "anterior" con la sucesión temporal. Como se mencionó anteriormente, la linealidad temporal de los hechos es un recurso común en los géneros narrativos arraigados en la crónica, donde el "recuento histórico" es uno de ellos, según Coffin (2006). (Henríquez y Muñoz, 2017).

Los autores Henríquez y Muñoz concluyen que la investigación exploratoria realizada por Henríquez, Carmona y Quinteros (2016), logró identificar cuatro etapas y fases de progreso en el género del "recuento histórico": inicio, contextualización, reformulación y cierre. La gradación se basó en la variabilidad en los niveles de abstracción, frecuencia y extensión del uso de fuentes documentales por parte de los alumnos. Además, se desarrollaron estrategias de evaluación para medir el avance de los estudiantes en estas habilidades escriturales requeridas por el currículo. Estas etapas y fases proporcionan un marco de referencia para clasificar los desempeños del alumnado y ofrecen apoyo en términos de retroalimentación y mejora en el aula.

5. Dificultades e Ideas en la Enseñanza de la Historia:

5.1 Dificultades en los procesos enseñanza y de aprendizaje de la Historia:

Según J. Prats (2001) las investigaciones recientes revelan la percepción de los estudiantes hacia la historia. El alumnado tiende a considerar la asignatura de historia y la propia disciplina como algo que simplemente necesita ser memorizado en lugar de ser comprendido. Socialmente, este conocimiento se percibe como útil para demostrar "sabiduría" en concursos televisivos o para recordar datos y efemérides, mostrando un sentido de erudición. La opinión popular sostiene que la principal habilidad intelectual necesaria para saber historia es tener una memoria excelente.

El mismo autor (Prats, 2001), sostiene que algunas de las principales dificultades en la enseñanza de la Historia se pueden dividir en dificultades contextuales a la acción didáctica por un lado y, por otro, las dificultades propias de la naturaleza del conocimiento que se pretende enseñar.

5.1.1 Dificultades contextuales:

Las dificultades contextuales a la acción didáctica a su vez se deben a tres factores: a la visión social de la historia, a la función política que, en ocasiones, pretenden los gobernantes para esta materia y, por último, a la tradición y formación de los docentes.

a) *Visión social de la historia:* El conocimiento histórico tiene un papel fundamental en la vida cultural y social. La historia se presenta en películas y concursos televisivos, se celebra en eventos públicos, es objeto de campañas institucionales y forma parte de un vasto legado cultural transmitido, entre otros medios, a través de la tradición oral. Esto significa que los estudiantes, sin ser conscientes de ello, están construyendo una visión de lo histórico en su vida como miembros de la sociedad, la cual generalmente difiere de la historia enseñada en la escuela o la historia presente en los libros de texto. (Prats, 2001).

Con respecto a lo anterior Prats (2001) plantea las siguientes interrogantes: ¿Cuál es la perspectiva histórica que generalmente se transmite fuera de la escuela? ¿Qué factores contribuyen a la percepción social del conocimiento del pasado? A su vez, responde que no hay una única versión, sino múltiples perspectivas.

La primera se debe a que hay una percepción social de la historia se asocia a menudo con un conocimiento erudito del pasado y el recuerdo de curiosidades y nombres de glorias pasadas. Esta visión ha sido cultivada por eruditos locales y ha calado profundamente en la sociedad. No se espera una explicación general o contextualización de los hechos históricos por parte de aquellos que dicen saber historia, ya que este tipo de conocimiento se acerca más a la erudición que a una ciencia social. Esta percepción influye en el concepto que la sociedad tiene de la historia y se refleja en las ideas previas de los estudiantes. (Prats, 2001)

La segunda es que, en los últimos años, ha surgido una tendencia notable de asociar la historia con el periodismo. Se ha enfatizado en exceso el interés contemporáneo en los temas de estudio del pasado. Basta con observar qué historiadores aparecen en los medios de comunicación, los temas que abordan y la visión académica "oculta" que presentan del pasado. (Prats, 2001)

La tercera y última es que existe una visión esotérica y casi de ciencia ficción de la historia, aceptada en ciertos estratos sociales. Implica explicaciones de eventos históricos relacionados con intervenciones extraterrestres. Algunos jóvenes de educación secundaria temprana muestran interés en teorías como la construcción de las pirámides egipcias por viajeros de otros planetas. También se menciona el misterio

del Triángulo de las Bermudas y la creencia en pistas de ovnis en el altiplano peruano antes de la conquista española. Estas visiones, aunque despreciadas, influyen en las concepciones históricas de algunos adolescentes incluso después de la educación primaria. (Prats, 2001)

b) *La utilización política de la historia:* Se han planteado propuestas institucionales que buscan utilizar eventos y conmemoraciones históricas para justificar ideas o legitimar realidades políticas actuales. En ocasiones, los gobiernos y algunos políticos se esfuerzan por resaltar mitos y gestas históricas que parecen respaldar sus posturas sobre el presente. (Prats, 2001)

Los gobiernos utilizan la Historia escolar para moldear la conciencia ciudadana y promover una visión del pasado que refuerce el patriotismo, glorifique la nación o genere apoyo político. Sin embargo, esto puede llevar a la utilización de mitos, estereotipos y visiones xenófobas y excluyentes, convirtiendo la disciplina en algo perjudicial para la educación. (Prats, 2001).

c) *Tradicción y formación de los docentes:* Según Prats (2001) en las clases de Historia se presenta una visión de la disciplina como un conjunto de información concluida. Es raro encontrar alumnos que, después de varios años de estudiar Historia, comprendan su verdadero carácter como una ciencia en constante construcción, donde pocas cosas pueden considerarse definitivas. Gran parte de la responsabilidad de esta situación recae en el currículo, pero también se debe mencionar que la tradición docente en la educación secundaria promueve una enseñanza de la historia pasiva, enunciativa y percibida como un conocimiento cerrado y finalizado.

Otro aspecto que destaca el mismo autor (Prats 2001), es que la tradición docente que presenta la historia como un cuerpo acabado y estático, junto con la visión social y la intervención política en la educación, condicionan el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia. Estos aspectos contextuales, en lugar de ser de ayuda, suponen una dificultad adicional que debe ser considerada y neutralizada.

5.1.2 Dificultades ligadas a la naturaleza de la historia como ciencia social:

Prats (2001) afirma que la historia, aunque a menudo se percibe como una materia fácil, presenta características que la convierten en un campo de aprendizaje con dificultades especiales. Dichas dificultades se distinguen entre aquellas que son de tipo general de las que son específicas.

a) *Dificultades generales:* en primera instancia, existen dificultades generales que corresponden a la propia ciencia social. Los enfoques actuales de la historia han dejado atrás la idea de ser simplemente un estudio de objetos antiguos o desempolvar el pasado. La historia implica el conocimiento, análisis y explicación de un tejido social pasado, con fenómenos interconectados de manera dialéctica.

Comprender los fenómenos históricos requiere dominar modelos de conocimiento abstractos y analizar variables y relaciones complejas. Es imposible enseñar a los alumnos de niveles básicos y medios todos los contenidos que se estudian en niveles superiores. Por lo tanto, es necesario presentar los temas de estudio adaptados al nivel de desarrollo de los estudiantes, lo cual es un desafío para los profesores debido a la dificultad de aislar información de un tejido social dinámico. (Prats 2001),

Otra dificultad que señala Prats (2001) se encuentra ligada a que el aprendizaje de la historia difiere de las ciencias experimentales, ya que no es posible reproducir los hechos pasados de manera concreta. No se puede trasladar a los alumnos a una ciudad romana o conversar con los descubridores de América.

Las fuentes históricas, como restos arqueológicos y documentos, requieren un análisis crítico y una especialización técnica. Por eso, muchos profesores prefieren usar libros de texto o dar explicaciones magistrales donde los alumnos solo toman apuntes. El desafío adicional para los profesores es crear unidades didácticas adaptadas a diferentes edades y superar una enseñanza basada en la memorización o la comprensión superficial.

En tercera y última instancia, no todos los historiadores están de acuerdo en una misma definición y caracterización de la historia como ciencia social. Incluso, no hay consenso sobre un vocabulario conceptual único ni sobre leyes que sirvan como base

para los modelos de aproximación a los datos empíricos. Algunos incluso cuestionan su naturaleza como ciencia social y la ven únicamente como un instrumento para defender posturas ideológicas o como un tribunal ético del pasado. Esta falta de consenso supone una dificultad adicional, ya que no hay un acuerdo suficiente sobre la naturaleza de la disciplina histórica. (Prats 2001)

b) *Dificultades específicas:* En cuanto a este tipo de obstáculo presentes en la enseñanza de la historia y, continuando con la misma opinión descrita por Joaquín Prats (2001), quien ha podido considerar, a su juicio, cuatro dificultades específicas relevantes:

El primero de ellos corresponde al aprendizaje de conceptos históricos presenta dificultades para los alumnos de secundaria. Algunos términos, como monarca, aristócrata o democracia, tienen un significado común en el lenguaje cotidiano, pero en contexto histórico adquieren diferentes significados. Por ejemplo, la idea de rey en los medios de comunicación europeos difiere del papel de un monarca hitita o medieval.

Otro desafío es la incorporación de términos técnicos exclusivos de los historiadores, como estamento, feudalismo o mercantilismo, que requieren un proceso de aprendizaje y comprensión profundo. Los conceptos históricos tienen dimensiones intensivas, extensivas, temporales y relacionales que deben considerarse en la enseñanza. Por ejemplo, el concepto de rey se explica en términos de sus características funcionales, su lugar en la estructura política a lo largo del tiempo y su relación con otros aspectos como la nobleza o el sistema político. (Prats 2001)

En segundo lugar, se debe considerar las dificultades específicas con respecto al tema del tiempo y las concepciones temporales deben ser abordados con profundidad. Podemos distinguir entre tiempo cronológico y tiempo histórico. El primero requiere cierto entrenamiento, especialmente cuando se introducen cambios de era o calendarios de diferentes culturas. Sin embargo, algunos estudios muestran dificultades para comprender conceptos aparentemente simples, como el lapso de años entre la fundación de Roma y la caída del Imperio de Oriente. (Prats, 2001)

El tiempo histórico presenta aún más desafíos, ya que es un tiempo social y existe de diferentes formas según los contextos sociales y culturales. No hay un único tiempo histórico, sino múltiples tiempos superpuestos. Para comprender la calidad del tiempo histórico, se propone utilizar la combinación del "ámbito de la experiencia" y el "horizonte de expectativa". La interacción del pasado y el futuro, junto con la conciencia colectiva, determinan la diversidad del tiempo histórico. (Prats, 2001)

En opinión de Prats (2001), la percepción del tiempo histórico se complica debido a la existencia de diferentes ritmos de cambio y concepciones temporales. Mientras que el tiempo cronológico es continuo, el tiempo social es discontinuo y varía según las sociedades rurales e industriales. Las generaciones y los grandes eventos históricos también establecen barreras y fronteras en la percepción del tiempo.

Además, las diferentes culturas pueden distorsionar la representación temporal, atribuyendo restos arqueológicos a la cultura más reciente en lugar de identificar su verdadero origen. Todos estos elementos, combinados con las limitaciones cognitivas de las edades tempranas, hacen necesario brindar a los estudiantes una instrucción adecuada que les proporcione los modelos y las representaciones necesarias para comprender las nociones temporales de manera apropiada. (Prats, 2001)

En tercer lugar, se presenta el problema de la enseñanza de la causalidad y multicausalidad en la explicación histórica debido a que plantea dificultades, especialmente por la confusión entre causas y motivos de los fenómenos sociales. Algunos argumentan que la enseñanza secundaria debería limitarse a una historia descriptiva o narrativa sin explicaciones profundas.

Sin embargo, renunciar a que los estudiantes comprendan la causalidad en la historia significaría perder un aspecto fundamental de esta disciplina como ciencia social y materia educativa. Aunque existen diferentes modelos explicativos en la epistemología histórica, todos requieren niveles de abstracción y estrategias didácticas para comprender la complejidad de las explicaciones históricas. (Prats, 2001)

J. Prats (2001) sostiene, además, que estas dificultades no se resuelven en un solo curso académico, sino que requieren una progresión gradual de información,

operaciones y acercamientos metodológicos coordinados y evaluados a lo largo de la educación secundaria.

Un último obstáculo, tal como lo ha mencionado Prats (2001), radica en la localización espacial y la identificación de espacios histórico-culturales son dificultades específicas en el estudio de la historia. Los primeros resultados de una investigación muestran deficiencias preocupantes en tres aspectos: localización incorrecta de territorios en el relato histórico, confusión entre unidades territoriales actuales y pasadas, y un fuerte eurocentrismo en la apreciación de culturas diferenciadas. Estas dificultades afectan la comprensión del relato histórico y se ven agravadas por la selección de contenidos centrada en la historia cercana y el modelo cultural occidental. Las estrategias didácticas deben abordar estos aspectos espaciales y culturales para una comprensión más adecuada.

En síntesis, la enseñanza de la historia presenta dificultades tanto a nivel contextual como en su naturaleza como conocimiento. Se plantea la necesidad de abordar retos para potenciar su formación escolar, superando los problemas actuales y evitando enfoques escolásticos. Es importante recuperar la innovación didáctica y aprovechar la investigación en la didáctica de la historia para mejorar su enseñanza.

5.2 Ideas claves que contribuyen a superar las dificultades en los procesos de aprendizaje de la historia:

Según los autores Feliu & Hernández (2013), la Historia tiene un poder funcional para interpretar la vida cotidiana y obtener libertad personal a través de la formación. En una sociedad del conocimiento, la gente muestra interés en el conocimiento histórico. La enseñanza reglada debe enseñar a los ciudadanos a utilizar la Historia como una ciencia para comprender el pasado. La enseñanza de la Historia debe ser holística, tanto dentro como fuera del aula, y promover la formación, la cultura y la racionalidad. Esto contribuirá a sociedades informadas que buscan mayor libertad, justicia y progreso.

En relación a lo anterior, dichos autores (Feliu & Hernández, 2013) han propuesto una serie de ideas las cuales pueden ser útiles para orientar la enseñanza y aprendizaje

de la asignatura de Historia, en un contexto escolar, cuyas actividades pueden ir dirigidas a estudiantes secundarios

a) **Dominio de las nociones temporales:** Es fundamental que las personas tengan conocimiento y dominio de las categorías, nociones y convenciones temporales para ubicarse correctamente en el tiempo. Esto incluye comprender la sucesión, la posición temporal, la reversibilidad, la simultaneidad, la continuidad y el cambio. Estos conceptos deben ser enseñados de manera sistemática y ordenada en los contextos educativos. Aprender competencias relacionadas con el tiempo implica también adquirir un vocabulario adecuado que refleje la comprensión de estos conceptos temporales. (Feliu &Hernández, 2013)

b) **Dominio de las diferentes unidades y medidas de tiempo:** Según Feliu &Hernández (2013), es esencial que se adquiera un dominio de las unidades y medidas del tiempo para enfrentar la vida cotidiana y comprender el tiempo histórico. En la educación primaria y secundaria, se debe garantizar la comprensión y dominio de las unidades temporales convencionales, desde períodos vividos como horas, días y años, hasta concepciones abstractas como siglos y milenios. Además, es necesario comprender y manipular relojes y calendarios como herramientas de medición.

En el caso del tiempo histórico, se trata de organizar y situar eventos y períodos a partir de elementos cualitativos como sucesos, personajes y artefactos. Esto requiere una capacidad de abstracción y estrategias educativas que combinen el dominio formal de unidades temporales con su contextualización histórica.

c) **Conocer el pasado a partir de fuentes:** Las fuentes históricas, que incluyen objetos, escritos, testimonios, entre otros, proporcionan información sobre el pasado. Estas fuentes se clasifican en primarias y secundarias según su relación temporal con los hechos y el tipo de información que ofrecen. La identificación de fuentes primarias y secundarias es esencial en la metodología histórica y en la enseñanza de la historia basada en evidencias científicas. Las fuentes pueden variar en su naturaleza y soporte, y aunque pertenezcan a la misma época y estén escritas en papel, pueden ofrecer información muy diversa. (Feliu &Hernández, 2013)

La capacidad de extraer información de diferentes fuentes es fundamental en la formación histórica, y los sistemas educativos deben proporcionar actividades graduales que permitan interpretar objetos y restos del pasado para obtener la máxima cantidad de información posible. El desarrollo de estas habilidades tiene múltiples aplicaciones en la vida cotidiana y fomenta una perspectiva crítica y ciudadana. (Feliu &Hernández, 2013)

d) **Trabajar con fuentes primarias:** Según Feliu &Hernández, 2013, las fuentes primarias son aquellas que provienen de testigos directos o personas que vivieron los hechos históricos, lo cual las convierte en evidencias directas y fundamentales para el estudio científico de la historia. Estas fuentes nos permiten tener un acceso directo y más preciso a los acontecimientos históricos, en contraste con las fuentes secundarias, que son interpretaciones o análisis realizados por personas que no vivieron los hechos. Las fuentes primarias son especialmente valiosas para comprender y dialogar con el pasado de manera más directa.

e) **Trabajar con fuentes secundarias:** Las fuentes secundarias son aquellas que se han generado después de los hechos que explican y suelen ser opiniones, escritos o documentos elaborados por personas que no participaron directamente en los sucesos. Estas fuentes pueden ser imprecisas y se utilizan comúnmente en la enseñanza de historia, como los libros de texto.

Identificar las fuentes secundarias nos permite reflexionar e informarnos sobre el pasado de manera elaborada. En la enseñanza de historia, se ha dado mayor importancia a las fuentes secundarias, pero es necesario replantear su uso de manera metodológica y valorar su aplicación en procesos de investigación. Utilizar fuentes secundarias como herramientas de investigación cambia la percepción sobre ellas, ya que se utilizan para resolver problemas específicos en lugar de simplemente memorizar información. (Feliu &Hernández, 2013)

f) **Estudiar el patrimonio, evidencia y fuente histórica permite una aproximación científica al pasado:** En los entornos formales de enseñanza, esto es especialmente importante, ya que nos brinda la oportunidad de abordar la historia de manera objetiva y desarrollar métodos de análisis. Para conocer la historia a través

del patrimonio, debemos interrogarlo mediante una investigación directa y vivencial, reconociendo el valor que tiene como parte de nuestro presente.

El patrimonio, al ser interdisciplinario, nos permite integrar diversos conocimientos de geografía, arte, historia, ciencia, técnica, entre otros, y nos ayuda a comprender la realidad de manera única y completa. En consecuencia, el patrimonio, tanto dentro como fuera del aula, contribuye a la educación al proporcionarnos conocimientos objetivos y científicos. (Feliu &Hernández, 2013)

g) **Promover el conocimiento científico del pasado mediante el uso de fuentes que sean sometidas a un análisis crítico y riguroso:** Para determinar si las fuentes históricas proporcionan información veraz sobre el pasado, es necesario aplicar un juicio crítico. Esto implica examinar quién escribió, describió o construyó la fuente y cuáles eran sus motivaciones o intereses para hacerlo de una manera determinada. (Feliu &Hernández, 2013)

Además, es importante considerar la fiabilidad de la fuente, verificar su consistencia con otras fuentes y evaluar si ha sido sometida a un análisis riguroso por parte de la comunidad académica. El análisis crítico de las fuentes históricas es una práctica fundamental en la formación en metodología histórica y ayuda a discernir entre información confiable y posibles mentiras, falsificaciones o interpretaciones erróneas. (Feliu &Hernández, 2013)

h) **Identificar ideas relacionadas a la causalidad histórica:** En la enseñanza infantil y primaria, es importante que los niños y niñas sean capaces de identificar las relaciones de causa y efecto en diversos aspectos de la vida cotidiana. Esto les ayudará a comprender cómo ciertas acciones o situaciones pueden tener consecuencias específicas. Además, la especulación sobre las posibles consecuencias de un hecho promueve el pensamiento crítico y contribuye a la formación integral del individuo.

A medida que los estudiantes desarrollen un pensamiento más abstracto, podrán analizar problemas históricos con una perspectiva de causalidad más compleja, considerando múltiples causas y consecuencias interrelacionadas. La reflexión sobre la causalidad histórica no solo nos ayuda a comprender el pasado, sino que también

nos permite tomar decisiones informadas en el presente y anticipar las implicaciones futuras de nuestras acciones individuales y colectivas. (Feliu &Hernández, 2013)

i) **Propiciar la empatía como forma de comprender a personas, situaciones y vivencias del pasado:** Recrear actividades similares a las del pasado y adoptar una actitud empática nos permite vivir la historia de una manera más cercana. La empatía histórica implica ponerse en el lugar de personas de otros tiempos para comprender sus perspectivas y limitaciones.

Esta práctica es esencial para comprender mejor a las personas del pasado. Al reflexionar sobre las experiencias, sufrimientos y alegrías de otras personas, incluyendo aquellas de épocas anteriores, necesitamos integrar diversos preconceptos y reflexionar sobre la historia en sí. La empatía nos ayuda a comprender las acciones y situaciones de personas y sociedades, y se convierte en un poderoso instrumento para desarrollar la conciencia ciudadana y cívica, fomentando una perspectiva crítica en nuestra vida diaria. (Feliu &Hernández, 2013)

j) **Emplear juegos de simulación para entender diversos aspectos del pasado:** La simulación y los juegos de simulación son herramientas valiosas para experimentar y comprender diferentes aspectos del pasado. A través de la simulación, podemos reflexionar sobre cómo las decisiones personales afectan el desarrollo de los acontecimientos históricos. (Feliu &Hernández, 2013)

El juego no se limita a la infancia, ya que podemos aprender jugando a cualquier edad. En el ámbito de la historia, los juegos y las investigaciones basadas en la teoría de juegos permiten formular diversas hipótesis. La simulación histórica también fomenta el pensamiento divergente y el análisis de decisiones.

k) **El saber histórico puede ser promovido mediante técnicas de comunicación, didáctica y difusión:** La investigación y el trabajo en historia realizados por los estudiantes de primaria y secundaria generan conocimientos que deben ser compartidos con la sociedad a través de estrategias de comunicación y difusión. (Feliu &Hernández, 2013)

Sintetizar y comunicar estos conocimientos es importante tanto desde el punto de vista metodológico como en cualquier otra disciplina científica. En los sistemas educativos, los estudiantes que investigan en historia deben ser capaces de resumir la información y extraer conclusiones utilizando diversas estrategias y medios, como textos, mapas, imágenes y estadísticas. Esta práctica gradual se convierte en una herramienta poderosa para abordar diversos problemas de la vida cotidiana. (Feliu &Hernández, 2013)

l) **El aprendizaje de la historia implica la utilización del método científico:** El estudio de la Historia implica un enfoque científico en los procesos formales de enseñanza y aprendizaje. Es esencial comprender que se basa en el análisis de evidencias. Conocemos el pasado a través de objetos, relatos, paisajes, imágenes, entre otros. La evaluación crítica de estas evidencias y la habilidad para extraer e interrelacionar información a partir de ellas deben fundamentar la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. Esto promoverá el desarrollo de un pensamiento crítico y humanista. (Feliu &Hernández, 2013)

**CAPÍTULO III:
MARCO METODOLÓGICO**

1. Metodología de Investigación:

Para el desarrollo de la investigación, junto con el análisis y resultados se tendrá como referencia el trabajo realizado por los autores Henríquez, Carmona y Quinteros (2018) quienes, al igual que en esta investigación, utilizaron un diseño cualitativo, el cual se enfoca en “en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

2. Paradigma de investigación:

En lo referido al paradigma de investigación se opta por el interpretativo o hermenéutico, debido a que es un enfoque fundamental en la investigación cualitativa. Se basa en la comprensión profunda de los significados y las interpretaciones subjetivas que los individuos dan a sus experiencias, en donde se reconoce que las interpretaciones individuales, para efectos de esta investigación, basados en análisis de una pregunta problematizadora, pueden variar y que estas interpretaciones son esenciales para comprender el fenómeno estudiado.

3. Participantes:

Tal como se ha planteado en apartados anteriores, la muestra estará compuesta por 6 estudiantes pertenecientes a un contexto educativo, los cuales poseen un determinado capital cultural, correspondiente al nivel de segundo medio de un establecimiento educacional, ubicado en la ciudad de Chillán, región de Ñuble. Lo anterior tendrá como fin abarcar un determinado espectro para estudiar el desarrollo del pensamiento histórico. En el nivel mencionado se llevará a cabo las observaciones y análisis del discurso histórico producido por los y las estudiantes.

4. Procedimiento:

Se realizarán observaciones en el aula para identificar las etapas y fases de progreso en el género del "recuento histórico". Además, se recopilarán muestras de escritura histórica, basadas en el desarrollo de una pregunta desafiante que deberán responder

los y las estudiantes para su posterior análisis cualitativo, centrándose en la relación entre la escritura y el desarrollo del pensamiento histórico.

La táctica mencionada simplificó la valoración de la robustez de los argumentos históricos de los estudiantes al relacionarlos con su aptitud para entender la información de extractos de textos e integrarla en un escrito, evaluando su nivel de respuesta frente a una pregunta que plantee un desafío.

A partir de lo previamente expuesto, en el estudio se identifican cuatro etapas que caracterizan el desarrollo del género literario conocido como "recuento histórico". Cada una de estas etapas presenta fases específicas de progresión, detallando así la evolución y las distintas facetas que conforman este género a lo largo de su desarrollo:

1. Inicio: En esta fase, se introduce el tema histórico que se abordará en el recuento. Se puede ofrecer una breve descripción del contexto general y los eventos relevantes. Se establece el propósito del recuento, es decir, qué se busca lograr al narrar estos hechos históricos.

2. Contextualización: Se proporciona un contexto más detallado sobre la época, lugar y las circunstancias que rodean los eventos históricos. En relación a la descripción de personajes y lugares, se presentan personajes clave, lugares y elementos importantes para comprender la trama histórica.

3. Reformulación: En esta fase, se relatan los eventos históricos de manera ordenada y secuencial. Se utiliza un lenguaje claro y preciso para describir los hechos. Puede incluirse la perspectiva de diferentes personas involucradas en los eventos, así como testimonios o citas relevantes para enriquecer la narrativa.

4. Cierre: Se realiza un resumen de los eventos más importantes y su impacto en la historia. Se destaca la relevancia y la conexión de los hechos presentados. Dependiendo del enfoque del recuento, se puede incluir una reflexión sobre las implicaciones a largo plazo o la importancia histórica de los eventos. Se cierra el recuento histórico proporcionando una conclusión que amarre los elementos clave y dé un cierre satisfactorio al relato.

La investigación se centró en describir cómo los y las estudiantes de segundo medio elaboran el sentido histórico en un contexto escolar y curricular específico. El estudio se enfocó en la Unidad 2, titulada: El mundo bipolar: proyectos políticos, transformaciones estructurales y quiebre de la democracia en Chile cuyo objetivos de aprendizaje (OA14) es “Analizar el ambiente de crisis a inicios de la década del 70, considerando aspectos como la polarización social y política, la retórica de la violencia, la desvalorización de la institucionalidad democrática, los conflictos en torno a la reforma agraria, las estatizaciones y expropiaciones, la crisis económica y la hiperinflación, la movilización social, la intervención extranjera y el rol de las Fuerzas Armadas.” (MINEDUC, 2016)

Además, el estudio se concentró, de igual forma, en la Unidad 3, la cual lleva por título: Dictadura Militar, transición política y los desafíos de la democracia en Chile, cuyo objetivo de aprendizaje (OA16) es: “Explicar que durante la dictadura militar se suprimió el Estado de derecho y se violaron sistemáticamente los derechos humanos, reconociendo que hubo instituciones civiles y religiosas que procuraron la defensa de las víctimas”. (MINEDUC, 2016)

En relación con las etapas, se observa un progreso gradual que va desde un nivel de abstracción menor hasta uno mayor. Este cambio se refleja en el uso de la evidencia proporcionada a los(as) alumnos(as), pasando de una utilización más limitada a una más extensa.

El tiempo que se empleó para realizar el seguimiento y estudio fue de 20 horas pedagógicas, mediante clases expositivas y actividades realizadas durante el transcurso de las sesiones, en donde los (as) alumnos(as) trabajaron con imágenes, fuentes primarias y secundarias, junto con análisis de fuentes audiovisuales. Adicionalmente, los y las estudiantes debieron desarrollar una evaluación escrita, cuyo ítem final consistió en responder una interrogante, basándose en las fuentes entregada, los cuales se referían al Golpe Militar de septiembre de 1973. El primer texto corresponde a un extracto de un libro escrito por el autor Hernán Millas, titulado: Anatomía de un fracaso. La experiencia socialista chilena (1999). La segunda fuente fue extraída de un fragmento de la obra escrita por los historiadores Gabriel Salazar y Julio Pinto, titulada: Historia contemporánea de Chile II: Actores, identidad y movimiento (1999).

**CAPÍTULO IV:
RESULTADOS**

A partir de la siguiente interrogante, se presentará los resultados arrojados en el estudio:

¿Piensas que era posible evitar el Golpe de Estado del 11 de septiembre de 1973 o crees que era algo que inevitablemente iba a suceder debido a la situación del país en esos años?

1. Etapa Inicial: Presentación del tema y establecimiento de Propósito.

Ejemplo N°1: Era inevitable, porque había mucha crisis económica y Allende no hacía nada más que imprimir más dinero. La gente no tenía nada ni pan para comer y estaban los mercados negros que crearon en los barrios.

En el ejemplo N°1 se aprecia un propósito al dirigir la respuesta a la interrogante propuesta, ya que se refiere a que el Golpe Militar de septiembre de 1973, tuvo como causa económica la impresión de más dinero y en el aspecto social, la carencia de alimentos y la aparición de mercados negros, sin embargo, se observa un escaso uso de evidencias, debido a que no se menciona la polarización política, las tensiones internas y externas, fracaso del diálogo político, la respuesta de las élites empresariales, entre otros factores.

Ejemplo N°2: Probablemente se hubiera podido evitar, pero lamentablemente el pensamiento y actuar de la gente provocó que ese odio y desagrado hacia Allende era algo inevitable, más cuando países grandes como EE. UU, estaban en contra de la presidencia de Allende.

Al igual que en el ejemplo anterior, existe un propósito al contestar la interrogante, sosteniendo que el ambiente tenso y de odiosidad, ocasionó en parte la caída del Gobierno de la Unidad Popular, junto con la intervención extranjera por parte de Estados Unidos, que era contrario a las políticas y reformas impuestas por Salvador Allende. Sin embargo, no hace referencia a cómo se habría podido evitar ese suceso, y de igual manera que lo expresado en el ejemplo anterior, carece de evidencias al

hablar de otros factores (carencia de multicausalidad) que detonaron el quiebre de la democracia.

2. Etapa de Contextualización: Se Incorpora un contexto espacial y temporal (años) junto con la descripción de eventos claves relacionados al Golpe de Estado y quiebre de la Democracia.

Ejemplo N° 3: En el Chile de los años 70, los problemas en política eran claros y creo que el Golpe de Estado del 11 de septiembre de 1973 era algo que igual iba a pasar. Las divisiones políticas y sociales eran extremas aparte que la guerra fría jodió a Chile y el gobierno de Allende era comunista y la gente hacía colas en los almacenes para tener alimento.

En este caso, se refleja un nivel más elevado, ya que se incorpora el contexto espacial (Chile) y temporal (años 70 y 1973) y se exponen hechos claves para comprender lo que llevó a la realización del Golpe de Estado (el desabastecimiento, la polarización política, un gobierno de tendencia socialista, la Guerra fría y los conflictos sociales).

3. Etapa de Reformulación: Narración detallada de hechos, perspectivas y testimonios relacionados al quiebre de la Democracia y al Golpe de Estado de septiembre de 1973.

Ejemplo N°4: Al ver los textos que se relacionan con lo que pasaba en la década de 1970 era evidente que podía pasar el Golpe de Estado que sacó a Allende del poder, ya que nacionalizó el cobre y otras industrias y esto no le pareció bien los empresarios y menos a EE.UU. También se debe tomar en cuenta que antes del golpe se le pidió a Allende que renunciara y no hizo caso, pero había otros que pensaban que, con el golpe de estado del 73, Chile podía volver a ser normal.

En este ejemplo, se observa que existe un relato de hechos históricos en forma secuencial, también incorpora perspectivas al referirse que hubo voces que solicitaron que el Allende dejara su puesto de mandatario, sin embargo, existían opositores a su gobierno, que estaban de acuerdo en que un Golpe de Estado era la única solución para que volviera la institucionalidad quebrantada.

5. Etapa de Cierre: Se realiza una síntesis y recapitulación, junto con una conclusión que otorgue un final a la respuesta.

Ejemplo N°5: Pienso que el Golpe de Estado era algo inevitable, debido a que, durante el gobierno de la UP durante comienzos de los años 70, hubo factores políticos, sociales y económicos que causaron su caída. En el plano político hubo polarización política y opiniones radicales que generaron conflictos entre sectores e izquierda y de derecha. Socialmente, la sociedad se dividió generando tensiones y odios. En lo económico, la crisis por la que pasaba el país en esos años, causó problemas con la inflación y se detuvo la producción.

El golpe de Estado liderado por Pinochet en 1973 hizo que terminara el gobierno de la UP, pudo poner orden y estabilidad que el país necesitaba, se privatizaron las empresas y no se invirtió tanto en obras públicas, esto creó un modelo económico y político que fue de mucha ayuda para nuestro país. Si Allende hubiera dejado el poder cuando se le pidió, podría haberse evitado el golpe de Estado.

En el ejemplo, se hace una síntesis en forma secuencial con respecto a los hechos que desencadenaron el Quiebre de la Democracia y el Golpe de Estado, enumerando los eventos más importantes, en donde se destaca el nexo entre los acontecimientos relatados. También se aprecia, en este caso, una reflexión sobre lo que implicó a largo plazo el Golpe de Estado y concluye sosteniendo que, en definitiva, pudo haberse evitado la intervención militar, sin embargo, Allende se resistió a dejar el poder cuando se le solicitó que renunciara.

Ejemplo N°6: Según lo señalado por los textos, en relación con la situación de nuestro país en la década de los años 70, estuvo marcada por tensiones políticas, sociales y económicas, los factores que se refieren en el texto son las tensiones profundas, como por ejemplo la polarización política, la reacción de las elites empresariales, las protestas sociales y las reformas. Se suma la falta de dialogo entre la derecha y la izquierda, para poder habido una alternativa para que no pasara el golpe. Todo hizo que a la larga fuera inevitable el golpe de estado del 11 de septiembre de 1973. En resumidas cuentas, las decisiones tomadas por distintos personajes políticos y sociales podrían haber cambiado el curso de la historia de Chile.

Igualmente, el ejemplo N°6 correspondería a la etapa de cierre del recuento histórico porque resume los eventos más importantes, destaca la relevancia de las tensiones políticas, sociales y económicas en la década de los años 70 en Chile. Además, subraya factores clave como la polarización política, la reacción de las elites empresariales, las protestas sociales y las reformas. La falta de diálogo entre la derecha y la izquierda se presenta como un obstáculo crucial. La conclusión de que, a la larga, el Golpe de Estado del 11 de septiembre de 1973 fue inevitable se basa en las decisiones tomadas por diversos actores políticos y sociales. La referencia a que estas decisiones podrían haber cambiado el curso de la historia de Chile cierra la narrativa, ofreciendo una reflexión sobre las posibles alternativas.

En resumen, los estudiantes exploran la pregunta sobre la evitabilidad del Golpe de Estado del 11 de septiembre de 1973 en Chile en distintas fases del recuento histórico. Inicialmente, plantean respuestas que indican la inevitabilidad del golpe, atribuyéndolo a crisis económica, escasez de alimentos y polarización, aunque carecen de evidencia y consideración de otros factores.

En la etapa de contextualización, se agrega un marco espacial y temporal, mencionando la década de los 70 en Chile, e identifican elementos cruciales como la polarización política, la Guerra Fría y conflictos sociales. En la etapa de reformulación, detallan la situación de la década, resaltando la nacionalización de industrias, la resistencia empresarial y la influencia extranjera, incluyendo perspectivas como la solicitud de renuncia a Allende.

En la etapa de cierre, se realiza una síntesis destacando la inevitabilidad del golpe debido a tensiones políticas, sociales y económicas. Se concluye que las decisiones de actores políticos y sociales podrían haber alterado la historia de Chile, generando una reflexión sobre las posibles alternativas.

CONCLUSIÓN:

La presente memoria de título ha abordado la importancia de la alfabetización histórica en estudiantes de Enseñanza Media, destacando la necesidad de desarrollar habilidades de lectura y escritura histórica en el aula. Se identifican cuatro etapas y fases de progreso en el género del "recuento histórico": inicio, contextualización, reformulación y cierre. Además, se destaca la importancia de fomentar las habilidades de lectura y escritura histórica en el aula, ya que beneficia tanto el aprendizaje de la historia como el desarrollo de habilidades de lectura y escritura en los estudiantes.

Sin embargo, se señala que las carencias en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, donde las actividades de lectura y escritura pasan a un segundo plano por privilegiar los contenidos. También debe considerarse la importancia de no sólo enfocarse en caracterizar la dimensión heurística de la disciplina histórica, sino también considerar la dimensión discursiva y gramatical del lenguaje utilizado en la historia.

En cuanto a los estudios realizados que analizan los procesos de alfabetización histórica, con respecto a estudiantes de enseñanza media, cabe señalar que, de igual forma que el trabajo realizado por Henríquez, Carmona & Quinteros (2017), esta investigación se propuso explorar la técnica del "recuento histórico" a partir de la propuesta desarrollada por Coffin (2004,2006) y Martin & Rose (2008), con textos elaborados por estudiantes de segundo medio. Uno de los logros constituyó en esta investigación interpretativa fue identificar las etapas que componen el "recuento histórico": inicio, contextualización, reformulación y cierre, en seis alumnos de un total de treinta y dos que componían dicho nivel.

Los resultados de esta investigación se presentaron en el Capítulo IV, en donde el análisis de las respuestas proporcionadas por los estudiantes sobre la evitabilidad del Golpe de Estado del 11 de septiembre de 1973 en Chile ha revelado una variedad de perspectivas y una evolución en la comprensión del tema a lo largo de las diferentes etapas del recuento histórico.

En la etapa inicial, los estudiantes presentaron respuestas que simplificaban las razones detrás del Golpe, centrándose principalmente en la crisis económica y la escasez de alimentos. Sin embargo, esta simplificación inicial omitió importantes dimensiones del conflicto, como las tensiones políticas y sociales, la polarización extrema entre sectores de izquierda y derecha, y la falta de consenso en el diálogo político. La ausencia de un análisis multifacético en esta fase inicial destaca la necesidad de explorar más allá de explicaciones superficiales.

La etapa de contextualización marcó un paso positivo al incorporar un marco espacial y temporal, situando los eventos en el Chile de los años 70. Este enfoque permitió una comprensión más completa al reconocer factores clave como la polarización política, la influencia de la Guerra Fría y los conflictos sociales. Aun así, algunas respuestas aún carecían de la profundidad necesaria para abordar la complejidad de los eventos históricos, y fue necesario avanzar hacia una fase más detallada.

La tercera fase, la etapa de reformulación, representó un avance significativo al proporcionar un relato más detallado de los hechos históricos. La incorporación de la nacionalización de industrias, la resistencia empresarial y la intervención extranjera en las respuestas demostró un mayor entendimiento de la complejidad del contexto. Sin embargo, algunas respuestas aún se centraron en una perspectiva unilateral, sin explorar plenamente la diversidad de opiniones y actores involucrados en los eventos previos al Golpe.

En la etapa de cierre, las respuestas lograron una síntesis más completa al destacar la inevitabilidad del golpe debido a tensiones políticas, sociales y económicas. La reflexión sobre las decisiones tomadas por actores políticos y sociales como elementos clave en la configuración de la historia de Chile agregó una capa adicional de análisis. La mención de que la resistencia de Allende a renunciar podría haber evitado el golpe proporcionó una perspectiva interesante y planteó preguntas sobre cómo las acciones individuales podrían haber alterado el curso de los acontecimientos.

Finalmente, este recuento histórico reveló una progresión desde respuestas iniciales simplificadas hasta una comprensión más matizada y contextualizada de los eventos que llevaron al Golpe de Estado en 1973. Destaca la importancia de explorar no solo las dimensiones económicas y sociales, sino también las políticas y las decisiones individuales que desempeñaron un papel crucial en este momento crucial de la historia de Chile.

RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Aisenberg, B. (2012). Usos de la escritura en la enseñanza de la historia. *Clio & asociados*, N°16, 99-105.

- Aisenberg, B., & Lerner, D. (2008). Escribir para aprender historia. *Lectura y Vida*, vol. 29, no 3.

- Asensio, M., Carretero, M., & Pozo, J. I. (1989). La comprensión del tiempo histórico. En M. Carretero, J. I. Pozo & M. Asensio (Eds.), *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Aprendizaje Visor.

- Carrasco, C. J. G., Molina, J. O., & Puche, S. M. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, 2014, vol. 6, no 11, p. 5-27.

- Carretero, M., & Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación*, vol. 20, no 2, p. 133-142.

- Carretero, M., Castorina, J. A., Sarti, M., & Barreiro, A. (2013). La construcción del conocimiento histórico. *Propuesta educativa*, no 39, p. 13-23

- Cartolari, M. (2014). Leer y escribir en asignaturas disciplinares de la formación docente en Historia: usos y sentidos de la lectura y la escritura desde el punto de vista de los alumnos y de los profesores (Doctoral dissertation, Programa Interuniversitario Universidad Nacional de Tres de Febrero y Universidad Nacional de Lanús).

- Coffin. C. (2006) *Historical discourse: The language of time cause and evaluation*. London. Great Britain. Continuum

- Feliu, M., & Sallés Tenas, N. (2011). El método científico para enseñar Historia: una experiencia en la formación de maestros. *CLIO. History and History Teaching.*, 2011, num. 37, p. 1-12.

- Halliday, Michael 2004 *The Language of Science*. London: Continuum (Collected)

- Henríquez Vásquez, R., & Muñoz Salinas, Y. (2017). Leer y escribir históricamente: los desafíos pendientes de la enseñanza y del aprendizaje de la historia. *Diálogo andino*, no 53, p. 7-21.

- Henríquez, R. & Ruiz, M. (2014) Chilean students learn to think historically: Construction of historical causation through the use of evidence in writing. *Linguistics and Education*, 25, 1, 145-157.

- Henríquez, R. (2008) “El aprendizaje de la explicación y la comprensión histórica: la construcción narrativa del pasado y la conciencia histórica de los alumnos inmigrantes en Cataluña”, Tesis de doctorado. Universidad Autónoma de Barcelona.

- Henríquez, R., Carmona, A., Quinteros, A., & Garrido, M. (1995). *Leer y escribir para aprender historia: secuencias para la enseñanza y el aprendizaje del pensamiento histórico*. Ediciones UC.

- Lee, P. (2005). Historical literacy: Theory and research. *History Education Research Journal*, 2005, vol. 5, no 1, p. 29-40.

- Massone, Marisa (2017). Conversión Digital y Mutaciones en Las Prácticas de Lectura y Escritura en La Enseñanza De La Historia. XVI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata.

- Ministerio de Educación, Chile, MINEDUC 2015 Programa de Estudio. Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Tercer año medio. Extraído de: www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-30013_recurso_30_2.pdf

- Monte-Sano, C.; De la Paz, S.; Felton, M. (2014) Reading, thinking, and writing about history. NY. Teachers College Press.

- Plá, S. (2005). Aprender a pensar históricamente: la escritura de la historia en el bachillerato. Plaza y Valdés.

- Pluckrose, H. (1996). Enseñanza y aprendizaje de la historia (Vol. 28). Ediciones Morata.

- Prats, J. (1997). La selección de contenidos históricos para la educación secundaria. Coherencia y autonomía respecto a los avances de la ciencia histórica. En *IBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Nuevas fronteras de la Historia, Número 12, abril de 1997.

- Prats, J. (1999). La enseñanza de la historia y el debate de las humanidades. En Tarbiya. Revista de investigación e innovación educativa. ICE-UAM, abril de 1999.

- Prats, J. (2001). Enseñar Historia. Notas para una didáctica renovadora. Mérida: Artes Gráficas Rejas.

- Ruiz Torres, P. (1994). El tiempo histórico. En Eutopías. Documentos de Trabajo, Número 71. Universidad de Valencia.

- Saab, J., Silveyra, C., Jauregui, S., Cukier, Z., & Guerzoni de Garcia Lanz, M. (1997). La enseñanza de la historia y los libros de texto. *Clío & Asociados*.

- Sáiz Serrano, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes.

- Sáiz Serrano, J., & López Facal, R. (2015). Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista de Estudios Sociales*, no 52, p. 87-101.

- Sampieri, R. H. (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw Hill México.

- Serrano, J. S. (2014). Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico. *ENSAYOS: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, vol. 29, no 1, p. 83-99.

- Serrano, J. S., & Saíz, J. (2014). Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico. ENSAYOS: Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 2014, vol. 29, no 1, p. 83-99.

- Shanahan, T.; Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content area literacy. Harvard Educational Review, 78Nº. 1, 40-61 Works of M. A. K. Halliday, Vol. 5).

- Snow, C.; Uccelli, P. (2008). A Research Agenda for Educational Linguistics. En Bernard Spolsky & Francis Hult (Eds.) The handbook of educational linguistics. Singapur: Blackwell.

- Torruella, M. F., & Cardona, F. X. H. (2013). 12 ideas clave. Enseñar y aprender Historia (Vol. 16). Graó.

- Tribó Traveria, G., & Reverté Vidal, M. P. (2005). Enseñar a pensar históricamente: los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la historia. Barcelona: ICE, Universitat de Barcelona.

- Vásquez, R. H. (2005). Entre la historia y la narración: algunos elementos para la didáctica de la historia. Educar, 9-18.

- Wineburg, S. (1999). Historical thinking and other unnatural acts. The Phi Delta Kappan, 1999, vol. 80, no 7, p. 488-499

ANEXOS:

Anexo N°1: Ítem de comprensión lectora de evaluación escrita empleada para el estudio del género de “recuento histórico”.

ITEM IV. Lee los siguientes textos y responde las preguntas que aparecen a continuación:

Texto N°1:

“Cualquier persona que, con objetividad, hubiese analizado entonces lo que aquí pasaba, habría coincidido con el propio Allende en su apreciación tajante: ‘Hemos tocado fondo’. Por eso, a los chilenos no les podía extrañar el pronunciamiento militar del 11 de septiembre. Más todavía: la inmensa mayoría lo esperaba. Después de haberse intentado un diálogo político, se vio que no había voluntad presidencial para obtener resultados. Con [intolerancia y odio] se abatía todo sentido de la justicia y de la equidad. Encima de todo, en las familias chilenas había hambre, empobrecimiento progresivo y un porvenir oscuro.”

Millas, Hernán (1999). *Anatomía de un fracaso. La experiencia socialista chilena.*

Texto N° 2:

A comienzos de la década de 1970 los procesos de Reforma Agraria, el fracaso del PDC (Partido Demócrata Cristiano), con su contradicción entre un programa social cuasi revolucionario y un programa económico reformador, y el triunfo de Allende hicieron que las elites chilenas se sintieran, quizás como nunca antes, al borde de un abismo [...]. A partir de 1972, las movilizaciones de grandes y medianos empresarios, los paros de los transportistas y de los gremios profesionales desbordaron sus propios liderazgos políticos [...]. Las elites empresariales, conservadoras o antimarxistas [...] cerraron filas, apoyando el golpe militar o lamentándolo sin combatirlo”.

Salazar, Gabriel y Pinto, Julio (1999). *Historia contemporánea de Chile II: Actores, identidad y movimiento.*

Según la información de los textos y lo que hemos aprendido sobre el tema: ¿Piensas que era posible evitar el Golpe de Estado del 11 de septiembre de 1973 o crees que era algo que inevitablemente iba a suceder debido a la situación del país en esos años?

Anexo N°2: Respuestas de los y las estudiantes, empleados como ejemplos para la investigación.

1. Etapa de Inicio:

Ejemplo N°1

Según la información de los textos y lo que hemos aprendido sobre el tema: ¿Piensas que era posible evitar el Golpe de Estado del 11 de septiembre de 1973 o crees que era algo que inevitablemente iba a suceder debido a la situación del país en esos años?

Respuesta: Era inevitable, porque había mucha crisis económica y Allende no hacía nada más que imprimir más dinero. La gente no tenía nada ni pan para comer y estaban los mercados negros que crearon en los barrios.

Ejemplo N°2

Según la información de los textos y lo que hemos aprendido sobre el tema: ¿Piensas que era posible evitar el Golpe de Estado del 11 de septiembre de 1973 o crees que era algo que inevitablemente iba a suceder debido a la situación del país en esos años?

Respuesta: Probablemente se hubiera podido evitar, pero lamentablemente el pensamiento y actuar de la gente provocó que ese odio y desagrado hacia Allende era algo inevitable, más cuando países grandes como EE. UU, estaban en contra de la presidencia de Allende.

2. Etapa de Contextualización:

Ejemplo N°3

Según la información de los textos y lo que hemos aprendido sobre el tema: ¿Piensas que era posible evitar el Golpe de Estado del 11 de septiembre de 1973 o crees que

era algo que inevitablemente iba a suceder debido a la situación del país en esos años?

Respuesta: En el Chile de los años 70, los problemas en política eran claros y creo que el Golpe de Estado del 11 de septiembre de 1973 era algo que igual iba a pasar. Las divisiones políticas y sociales eran extremas aparte que la guerra fría jodió a Chile y el gobierno de Allende era comunista y la gente hacía colas en los almacenes para tener alimento.

4. Etapa de Reformulación:

Ejemplo N°4:

Según la información de los textos y lo que hemos aprendido sobre el tema: ¿Piensas que era posible evitar el Golpe de Estado del 11 de septiembre de 1973 o crees que era algo que inevitablemente iba a suceder debido a la situación del país en esos años?

Respuesta: Al ver los textos que se relacionan con lo que pasaba en la década de 1970 era evidente que podía pasar el Golpe de Estado que sacó a Allende del poder, ya que nacionalizó el cobre y otras industrias y esto no le pareció bien los empresarios y menos a EE.UU. También se debe tomar en cuenta que antes del golpe se le pidió a Allende que renunciara y no hizo caso, pero había otros que pensaban que, con el golpe de estado del 73, Chile podía volver a ser normal.

5. Etapa de Cierre:

Ejemplo N°5:

Según la información de los textos y lo que hemos aprendido sobre el tema: ¿Piensas que era posible evitar el Golpe de Estado del 11 de septiembre de 1973 o crees que era algo que inevitablemente iba a suceder debido a la situación del país en esos años?

Respuesta: Pienso que el Golpe de Estado era algo inevitable, debido a que, durante el gobierno de la UP durante comienzos de los años 70, hubo factores políticos, sociales y económicos que causaron su caída. En el plano político hubo polarización política y opiniones radicales que generaron conflictos entre sectores e izquierda y de derecha. Socialmente, la sociedad se dividió generando tensiones y odios. En lo económico, la crisis por la que pasaba el país en esos años, causó problemas con la inflación y se detuvo la producción.

El golpe de Estado liderado por Pinochet en 1973 hizo que terminara el gobierno de la UP, pudo poner orden y estabilidad que el país necesitaba, se privatizaron las empresas y no se invirtió tanto en obras públicas, esto creó un modelo económico y político que fue de mucha ayuda para nuestro país. Si Allende hubiera dejado el poder cuando se le pidió, podría haberse evitado el golpe de Estado.

Ejemplo N°6:

Según la información de los textos y lo que hemos aprendido sobre el tema: ¿Piensas que era posible evitar el Golpe de Estado del 11 de septiembre de 1973 o crees que era algo que inevitablemente iba a suceder debido a la situación del país en esos años?

Respuesta: Según lo señalado por los textos, en relación con la situación de nuestro país en la década de los años 70, estuvo marcada por tensiones políticas, sociales y económicas, los factores que se refieren en el texto son las tensiones profundas, como por ejemplo la polarización política, la reacción de las elites empresariales, las protestas sociales y las reformas. Se suma la falta de dialogo entre la derecha y la izquierda, para poder habido una alternativa para que no pasara el golpe. Todo hizo que a la larga fuera inevitable el golpe de estado del 11 de septiembre de 1973. En resumidas cuentas, las decisiones tomadas por distintos personajes políticos y sociales podrían haber cambiado el curso de la historia de Chile.

Anexo N°3: Cuadro Análisis fases y etapas del género de recuento histórico.

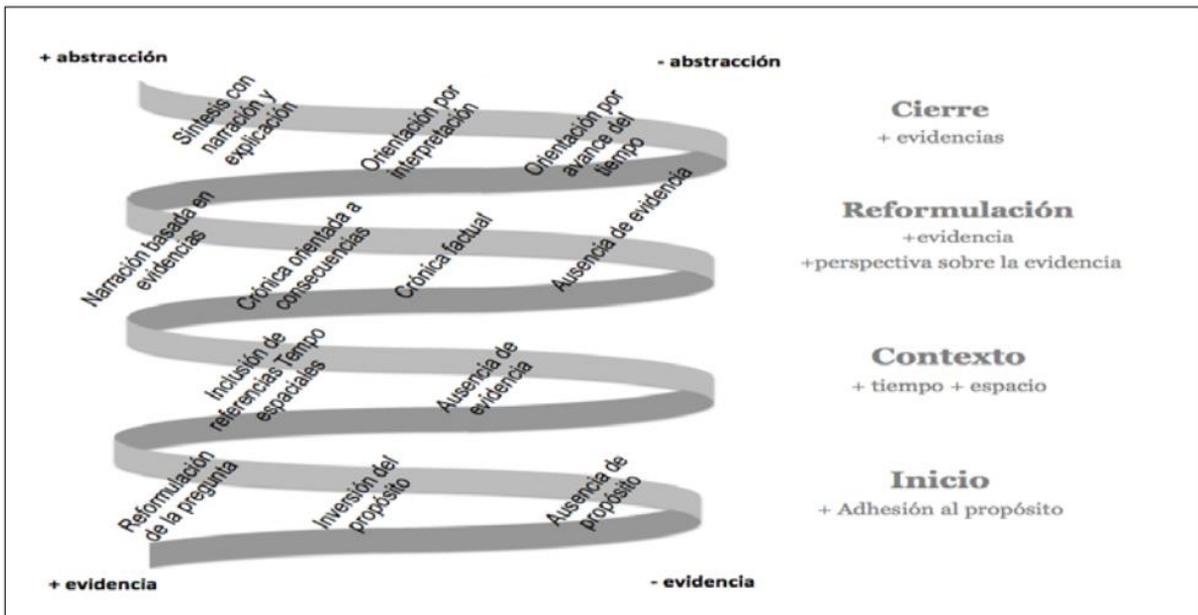
Ejemplos	Etapas y fase de realización
<p>Ejemplo N°1: No, porque había mucha crisis económica y Allende no hacía nada más que imprimir más dinero. La gente no tenía nada ni pan para comer y estaban los mercados negros que crearon en los barrios.</p>	<p>Inicio: ausencia de propósito.</p>
<p>Ejemplo N°2: Probablemente se hubiera podido evitar, pero lamentablemente el pensamiento y actuar de la gente provocó que ese odio y desagrado hacia Allende era algo inevitable, más cuando países grandes como EE. UU, estaban en contra de la presidencia de Allende.</p>	<p>Inicio: fase inversión de propósito.</p>
<p>Ejemplo N° 3: En el Chile de los años 70, los problemas en política eran claros y creo que el Golpe de Estado del 11 de septiembre de 1973 era algo que igual iba a pasar. Las divisiones políticas y sociales eran extremas aparte que la guerra fría jodió a Chile y el gobierno de Allende era comunista y la gente hacía colas en los almacenes para tener alimento.</p>	<p>Contextualización: Fase de inclusión de referencias de tiempos espaciales.</p>
<p>Ejemplo N°4: Al ver los textos que se relacionan con lo que pasaba en la década de 1970 era evidente que podía pasar el Golpe de Estado que sacó a Allende del poder, ya que nacionalizó el cobre y otras industrias y esto no le pareció bien los empresarios y menos a EE.UU. También se debe tomar en cuenta que antes del golpe se le pidió a Allende que renunciara y no hizo caso, pero había otros que pensaban</p>	<p>Reformulación: fase crónica orientada a consecuencias.</p>

<p>que, con el golpe de estado del 73, Chile podía volver a ser normal.</p>	
<p>Ejemplo N°5: Pienso que el Golpe de Estado era algo inevitable, debido a que, durante el gobierno de la UP durante comienzos de los años 70, hubo factores políticos, sociales y económicos que causaron su caída. En el plano político hubo polarización política y opiniones radicales que generaron conflictos entre sectores e izquierda y de derecha. Socialmente, la sociedad se dividió generando tensiones y odios. En lo económico, la crisis por la que pasaba el país en esos años, causó problemas con la inflación y se detuvo la producción.</p> <p>El golpe de Estado liderado por Pinochet en 1973 hizo que terminara el gobierno de la UP, pudo poner orden y estabilidad que el país necesitaba, se privatizaron las empresas y no se invirtió tanto en obras públicas, esto creó un modelo económico y político que fue de mucha ayuda para nuestro país. Si Allende hubiera dejado el poder cuando se le pidió, podría haberse evitado el golpe de Estado.</p>	<p>Cierre: Fase de Orientación por interpretación.</p>
<p>Ejemplo N°6: Según lo señalado por los textos, en relación con la situación de nuestro país en la década de los años 70, estuvo marcada por tensiones políticas, sociales y</p>	

económicas, los factores que se refieren en el texto son las tensiones profundas, como por ejemplo la polarización política, la reacción de las elites empresariales, las protestas sociales y las reformas. Se suma la falta de dialogo entre la derecha y la izquierda, para poder haber una alternativa para que no pasara el golpe. Todo hizo que a la larga fuera inevitable el golpe de estado del 11 de septiembre de 1973. En resumidas cuentas, las decisiones tomadas por distintos personajes políticos y sociales podrían haber cambiado el curso de la historia de Chile.

Cierre: Fase de síntesis con narración y explicación.

Anexo N° 4: Figura 1. Fases y etapas del género “recuento histórico”



Fuente: Henríquez, Carmona & Quinteros (2016)

Anexo N°5: Factores discursivos de la explicación histórica

La explicación histórica se refiere al proceso mediante el cual los historiadores intentan comprender y comunicar los eventos pasados. Los factores discursivos son elementos clave en este proceso y se centran en cómo se articulan, presentan y comunican las interpretaciones históricas.

Dentro de los elementos claves está presente en primer lugar el lenguaje, que es fundamental en la explicación histórica. Los historiadores utilizan la narrativa para contar la historia, seleccionando palabras, estructuras y estilos que influyen en la forma en que se percibe el pasado. La elección del lenguaje puede tener implicaciones sobre cómo se presentan los eventos y cómo se perciben los actores históricos.

En segundo elemento lo compone la perspectiva del narrador, en este caso, cada historiador tiene una perspectiva única basada en su formación, experiencias y contexto cultural. Esta perspectiva influye en cómo se selecciona, interpreta y presenta la evidencia histórica. La conciencia de la perspectiva del narrador es esencial para entender las posibles interpretaciones sesgadas.

En tercer lugar, lo compone la cadena causal, la cual implica organizar los eventos en una secuencia lógica de causa y efecto. Los historiadores deben decidir cómo enlazar los eventos y atribuir significado a estas conexiones causales. Esto afecta la comprensión general de por qué ocurrieron ciertos acontecimientos.

El cuarto elemento clave se hace mención a la agentividad que, en términos simples, correspondería a la asignación de responsabilidad o al protagonismo de los actores históricos. En este contexto, los historiadores deciden qué individuos, grupos y/o instituciones son agentes activos en los eventos históricos y cómo se presenta su influencia en la narrativa.

Un quinto elemento lo representa la perspectiva sobre la evidencia, que es esencial para respaldar aseveraciones. La forma en cómo se interpreta y presenta la

evidencia afecta a la robustez de la explicación histórica. Implica un enfoque crítico y reflexivo hacia las fuentes utilizadas.

Como sexto factor se debe mencionar la contextualización que implica ubicar eventos históricos en un contexto temporal y cultural. Una contextualización apropiada puede proporcionar un enfoque más completo, al contrario, una carencia de contextualización, podría conllevar a malos entendidos.

En séptimo lugar, las creencias y valores pueden influir en cómo se interpretan los eventos y en la elección de qué aspectos a destacar o minimizar en la explicación histórica. La conciencia de estos valores es esencial para la objetividad.

Un último elemento está asociado a la intertextualidad, que se refiere a cómo una obra histórica se relaciona con otras obras y discursos. A continuación, se presenta el siguiente cuadro, relacionado a los factores discursivo, explicando de manera más detallada tres de los elementos anteriormente mencionados (agentividad, construcción de la cadena causal y perspectiva sobre la evidencia).

FACTORES NIVELES	Agentividad (individuos y grupos que poseen un rol en un acontecimiento histórico)	Construcción de la cadena causal (articulación de las relaciones causales entre eventos y acciones a lo largo del tiempo)	Perspectiva sobre la evidencia (evaluación, selección y utilización de evidencia para respaldar interpretaciones y argumentos)
Crónica sin sentido histórico (Nivel 1)	Los actores son personajes y entidades con estados emocionales y mentales.	Los factores históricos están vinculados por la sucesión temporal como eje articulador. Los rasgos de temporalidad corresponden al tiempo de la narración con	La evidencia es copiada literalmente. La evidencia está siendo manipulada o reinterpretada de una manera que afecta su aceptabilidad como referencia confiable.

		ausencia de cronología.	
<i>Narración sin sentido histórico (Nivel 2)</i>	Los actores son personajes y grupos sociales con estados emocionales y mentales que poseen diferentes intereses y propósitos.	Los factores históricos están vinculados por la sucesión temporal de los hechos a partir de un conflicto con una cronología imprecisa. Los factores históricos tienen un poder desencadenante equivalente, de modo que pueden funcionar indistintamente como antecedente y efecto.	Las evidencias son sintetizadas sin alterar su aceptabilidad referencial. Se reconoce la procedencia de la evidencia, pero no se determina su importancia.
<i>Narración con sentido histórico (Nivel 3)</i>	Los actores son grupos sociales, entidades sociopolíticas y estructuras conceptuales con diferentes intereses, motivaciones y propósitos.	Los factores históricos están relacionados de forma multicausal y la cronología presenta una significación histórica limitada. Los factores históricos son identificados y jerarquizados de acuerdo con su poder desencadenante, de esa manera, los efectos históricos son los hechos y los antecedentes que los provocan corresponden a las motivaciones y las condiciones.	Las evidencias son sintetizadas con el grado de pertenencia para responder al problema histórico. Se reconoce la procedencia de la evidencia y se establecen vínculos intertextuales entre ellas, además se les atribuye un grado de valoración.

Factores discursivos de la explicación histórica. Fuente: Elaboración propia. Extraído de Henríquez y Ruiz (2014). Citado en Henríquez y Muñoz (2017, p. 14)

Se refiere a la capacidad de un agente (una entidad con la capacidad de actuar) para influir en eventos o situaciones. En el análisis de la explicación histórica, la agentividad se examina en relación con los individuos, grupos, instituciones u otros actores que desempeñan un papel activo en los eventos históricos.

Cuando se considera la agentividad en el discurso histórico, se busca entender cómo los diferentes actores son presentados en la narrativa histórica y cómo se les atribuye la responsabilidad o influencia en los acontecimientos. Algunos aspectos clave a considerar son:

Acciones y Decisiones: Se analizan las acciones y decisiones de los actores históricos para comprender cómo sus elecciones afectaron el curso de los acontecimientos.

Motivaciones y Intenciones: Se investigan las motivaciones e intenciones detrás de las acciones de los actores, ya que estas pueden arrojar luz sobre sus objetivos y perspectivas.

Impacto en el Desarrollo Histórico: Se evalúa el impacto de los actores en el desarrollo histórico, examinando cómo sus acciones contribuyeron a cambios significativos.

Perspectivas y Valoraciones: Se considera cómo diferentes narradores o historiadores valoran la importancia de la agentividad de ciertos actores en el relato histórico.

Construcción de la cadena causal:

En términos simples, la construcción de la cadena causal hace mención a la forma en que se estructura y se presenta una relación causal entre eventos y acciones a lo largo del tiempo. Se busca establecer conexiones lógicas y causales entre elementos

históricos para explicar cómo y por qué ocurrió un acontecimiento determinado. Dentro de los aspectos importantes dentro de una cadena causal se encuentran:

Secuencia temporal: En donde se presentan los hechos generalmente en orden cronológico para ilustrar cómo un evento condujo a otro.

Relación causa y efecto entre eventos: Se identifican las acciones y condiciones que llevaron a un determinado resultado y explican cómo estas causas están interconectadas.

Jerarquía de causas: En donde múltiples factores contribuyen a un evento, se establece un orden, identificando cuáles son más influyentes o determinantes.

Perspectiva de la Evidencia:

En la investigación histórica, la evidencia puede incluir documentos, testimonios, artefactos, registros, y cualquier otra fuente que proporcione información sobre eventos pasados. La manera en que los historiadores manejan e interpretan esta evidencia puede influir significativamente en la narrativa histórica que construyen. En cuanto a algunos de sus elementos, los siguientes se consideran claves para comprender la dinámica de la perspectiva histórica:

Selección de la Evidencia: Los historiadores deben decidir qué evidencia utilizar entre las fuentes disponibles. Esta selección puede basarse en la relevancia, la confiabilidad, la autenticidad y otros criterios.

Interpretación de la Evidencia: La perspectiva sobre la evidencia implica la interpretación de los datos recopilados. Se analiza cómo diferentes piezas de evidencia se relacionan entre sí y contribuyen a la comprensión general de un evento o período histórico.

Diversidad de Fuentes: A menudo se emplean una variedad de fuentes para obtener una imagen más completa y equilibrada de los eventos históricos. La perspectiva sobre la evidencia implica reconocer la diversidad de fuentes y cómo diferentes tipos de evidencia pueden ofrecer perspectivas distintas.

Cuestionamiento Crítico: La evaluación crítica de la evidencia es fundamental. Por ello, es importante cuestionar la autenticidad, la intencionalidad y los posibles sesgos en las fuentes para garantizar la fiabilidad de la información.

Silencios en la Evidencia: La ausencia de ciertos tipos de evidencia también puede ser informativa. Cabe destacar que se debe considerar las lagunas en la evidencia y reflexionar sobre por qué ciertos aspectos pueden no estar representados.