



Estudiantes de enseñanza media ante el tema Chile Colonial: tensiones micro y macro curriculares que dificultan el desarrollo del pensamiento histórico*

High School students facing the topic of Colonial Chile: micro and macro curricular tensions that hinder the development of historical thinking

Rosendo Martínez**
Carlos Muñoz Labraña ***
Bastián Torres Duran ****

RESUMEN

Se presentan los resultados iniciales de una investigación enfocada en comprender las tensiones en el desarrollo del pensamiento histórico de estudiantes de enseñanza media, específicamente en relación con el conflicto entre españoles y mapuches en el Chile Colonial. La muestra incluyó a 231 estudiantes de instituciones educativas de diversa dependencia administrativa, y la metodología empleada abarcó la aplicación de un cuestionario ad hoc y el análisis de contenido para examinar la información recopilada. Entre las tensiones identificadas, se destacan aspectos macro curriculares, como la fragmentación del sistema educativo en varias dependencias administrativas y sus efectos en el manejo de conceptos de primer y segundo orden, o las consecuencias de la organización lineal del currículum de Historia en la comprensión profunda de los procesos históricos. En lo micro curricular, se constata escasa familiaridad de los estudiantes con el trabajo historiográfico, falta de estrategias para trabajar con fuentes históricas,

* FONDECYT N°1221872: “El desarrollo de habilidades de pensamiento histórico para vivir en sociedad. tensiones, desafíos y propuestas para el sistema escolar chileno”.

** Universidad de Valladolid, España, correo electrónico: rosendo.martinez@uva.es, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3816-0432>.

*** Universidad de Concepción, Chile, correo electrónico: carlosem@udec.cl, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2044-1965>.

**** Universidad de Concepción, Chile, correo electrónico: bastiantorres@udec.cl, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6853-3802>.

deficiencias en la apropiación de conceptos clave y la persistencia de una historia centrada en eventos puntuales. Además, se evidencian dificultades en la capacidad de los estudiantes para ubicar temporalmente hechos, conceptos y procesos históricos estudiados.

Palabras clave: educación histórica, pensamiento histórico, desigualdad, Chile Colonial, estudiantes, enseñanza media.

ABSTRACT

Initial results of a research focused on understanding the tensions in the development of historical thinking among high school students are presented, specifically in relation to the conflict between the Spanish and the Mapuche in Colonial Chile. The sample included 231 students from educational institutions with various administrative dependencies, and the methodology used encompassed the application of an ad hoc questionnaire and content analysis to examine the collected information. Among the identified tensions, macro curricular aspects are highlighted, such as the fragmentation of the educational system into various administrative dependencies and its effects on the handling of first and second order concepts, or the consequences of the linear organization of the History curriculum on the deep understanding of historical processes. In the micro curricular aspect, there is a lack of familiarity of students with the work of historians, absence of strategies for working with historical sources, deficiencies in the appropriation of key concepts, and the persistence of a history centered on specific events. Furthermore, difficulties in the students' ability to temporally locate facts, concepts, and historical processes studied are evident.

Keywords: historical education, historical thinking, inequality, Colonial Chile, students, secondary education.

Recibido: marzo de 2024

Aceptado: octubre de 2024

INTRODUCCIÓN

Desde hace ya décadas, y en contraposición a una enseñanza de la historia tradicional basada en la memorización de relatos, el desarrollo del pensamiento histórico viene asentándose como una estrategia educativa global, que abarca la configuración de los contenidos históricos, los métodos de enseñanza y las finalidades educativas de la enseñanza de la historia. Sin embargo, como veremos a continuación, son todavía muchas las trabas socio educativas y contextuales que dificultan el cambio de paradigma. De ahí la importancia de conocer, en el contexto chileno, la situación de partida desde la óptica de los estudiantes de Enseñanza Media, analizado sus respuestas a diferentes preguntas sobre un tema clásico del currículum, el conflicto entre

españoles y mapuches en el Chile Colonial, para así determinar el grado de adquisición de habilidades de pensamiento histórico y las tensiones que afectan a su desarrollo.

Este cambio de paradigma en la enseñanza de la historia no es menor, supone una transformación casi total desde la enseñanza tradicional, basada en la memorización de contenidos históricos, hasta una enseñanza activa y procedural, que implica un cambio de modelo en el qué, el cómo y el para qué enseñamos historia. Así pues, el pensamiento histórico parte de ciertas premisas epistemológicas sobre la propia naturaleza de la historia; fundamentalmente, que la historia es un constructo interpretativo, cambiante y reflexivo, producto del trabajo historiográfico y su contexto, y que la historia se construye a través de un método y unas normas de indagación sobre el pasado¹. El pensamiento histórico, por lo tanto, no estaría conformado únicamente por el conocimiento de conceptos, datos y relatos históricos, sino por el adecuado uso y aplicación del método histórico, bajo esta premisa interpretativa de la historia. En este sentido, una enseñanza de la historia que continúe anclada en la simple memorización del pasado, no sólo no está aportando al desarrollo del pensamiento histórico de los estudiantes, sino que, además, es proclive a la manipulación y la reproducción de relatos hegemónicos, habitualmente de corte nacionalista, mitos históricos y narraciones superadas por la historiografía, que continúan presentes en el ámbito educativo y en los manuales escolares².

El método histórico, por lo tanto, se manifiesta como una pieza clave y necesaria de la enseñanza de la historia. Es necesario que los estudiantes comprendan esa naturaleza interpretativa del conocimiento histórico, y que el trabajo historiográfico no sea un tema aislado y complementario del temario, sino una forma de abordar todos los contenidos de forma transversal, ayudando a desarrollar habilidades de interrogación, a exponer diversas perspectivas y a participar en la construcción de narrativas históricas³.

La promoción del pensamiento histórico, configurado por las acciones analíticas e interpretativas de la ciencia histórica, permite apuntar al desarrollo de habilidades concretas en la enseñanza de la historia, tales como⁴: el manejo de la temporalidad (el cambio y la continuidad), el uso de evidencias y fuentes históricas, la detección de causas y consecuencias, el análisis de la relevancia histórica, la contextualización y perspectiva histórica y el reconocimiento de una dimensión ética en el análisis del pasado. De forma que la enseñanza de

¹ Marc-André Éthier, Stéphanie Demers y David Lefrançois, «Las investigaciones en didáctica sobre el desarrollo del pensamiento histórico en la enseñanza Primaria. Una panorámica de la literatura publicada en francés e inglés desde el año 1990», *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, nº 9 (2010): 61-74.

² Cosme Jesús Gómez y Sebastián Molina, «Narrativas nacionales y pensamiento histórico en los libros de texto de Educación Secundaria de España y Francia. Análisis a partir del tratamiento de los contenidos de la Edad Moderna», *Vínculos de Historia*, nº6 (2017): 206-229.

³ Keith C. Barton y Linda S. Levstik, *Teaching history for the common good* (New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2004).

⁴ Peter Seixas y Tom Morton, *The Big Six Historical Thinking Concepts* (Toronto: Nelson College Indigenous, 2013).

la historia deja de estar sometida a un único método basado en la transmisión y se abre a nuevas dimensiones formativas, cultivando el razonamiento, la interpretación, el pensamiento crítico y, por ende, participando de una formación integral y ciudadana del estudiante, que adquiere habilidades para entender mejor el mundo actual y tomar decisiones sobre su futuro⁵.

Por otro lado, el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico responde también a exigencias curriculares y a una necesaria renovación educativa, que desde hace tiempo busca instalar un aprendizaje más competencial y práctico en todas las materias. En Chile, el Ministerio de Educación (en adelante MINEDUC) ha reconocido con énfasis la importancia del pensamiento histórico en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, puesto que se trata de una herramienta necesaria para que el estudiantado desarrolle una visión crítica y comprensiva de su entorno y del mundo⁶.

Sin embargo, su desarrollo se encuentra con numerosas trabas en las aulas. Por un lado, se ha señalado el peso que tienen los manuales escolares en la asignatura de historia y cómo éstos, en muchos casos, reproducen modelos de enseñanza de la historia tradicionales y contenidos históricos poco actualizados⁷. Por otro lado, y en conexión con lo anterior, los docentes participan a menudo de esta misma tradición educativa y mantienen concepciones positivistas y cerradas sobre el conocimiento histórico, lo que dificulta la adopción de modelos analíticos e interpretativos sobre la enseñanza de la historia⁸. Esto a pesar de que los profesores de historia manifiestan posiciones sociocríticas sobre su función educativa, declarando su deseo de formar en ciudadanía y pensamiento crítico, mientras mantienen métodos tradicionales y pocas veces problematizan en conocimiento histórico que enseñan⁹. Una situación que se deja notar en los aprendizajes resultantes, con estudiantes que reproducen narraciones históricas básicas y no emplean habilidades analíticas de pensamiento histórico¹⁰.

En Chile, las investigaciones sobre el desarrollo del pensamiento histórico de estudiantes de enseñanza secundaria han abordado diversos aspectos, entre ellos, la conciencia histórica de los jóvenes y los desafíos en la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Por ejemplo, una

⁵ Antoni Santisteban Fernández, «La formación de competencias de pensamiento histórico», *Clío & Asociados*, nº 14 (2010): 35-36.

⁶ Ministerio de Educación, *Bases Curriculares 7º básico a 2º medio*. Unidad de Currículum y Evaluación (2015).

⁷ Cosme Jesús Gómez Carrasco, «Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2º de la ESO», *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete* 29, nº 1 (2014): 154-155.

⁸ Michiel Voet y Bram De Wever, «History teachers' conceptions of inquiry based learning, beliefs about the nature of history, and their relation to the classroom context», *Teaching and Teacher Education*, nº 55 (2016): 57- 67.

⁹ Rosendo Martínez-Rodríguez, Carlos Muñoz-Labraña y María Sánchez-Agustí, «Conocimientos y creencias del profesorado y su vínculo con las finalidades de la enseñanza de la historia reciente. La transición a la democracia en España como caso controvertido», *Revista de Educación*, nº 383 (2019): 11-35.

¹⁰ Jorge Sáiz Serrano y Ramón López Facal, «Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria», *Revista de estudios sociales*, nº 52 (2015): 87-101.

investigación realizada con estudiantes de la ciudad de Santiago mostró la alta valoración que otorgan los jóvenes al estudio de la historia, el reconocimiento de la sólida vinculación existente entre los problemas históricos y su propia vida, junto con una notoria presencia de prácticas y formas de aprendizaje de tipo tradicional¹¹. En otro estudio se analizó la vinculación entre los objetivos de aprendizaje de conocimientos y habilidades de las Bases Curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, y el desarrollo del pensamiento histórico del estudiantado, concluyéndose un alineamiento curricular entre estos pese a que se detectó la falta de desarrollo del trabajo con fuentes primarias y secundarias¹²

En cualquier caso, la tarea no es fácil y las estrategias deberían dar un giro radical para integrar de manera efectiva el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico en las aulas. En este sentido, la línea de partida estaría en rectificar el currículum lineal en historia y abogar por enfoques más amplios en la enseñanza de la historia. De forma que las estrategias y aprendizaje no se centren exclusivamente en fechas y sucesos aislados, sino que busquen la integración de diferentes procesos históricos, explorando cambios y continuidades para ayudar a los estudiantes a comprender cómo las sociedades evolucionan y se transforman¹³.

En esta línea, el uso de evidencias y fuentes históricas se ha señalado como un factor clave en la enseñanza del pensamiento histórico. Aunque algunos docentes usan habitualmente fuentes primarias en sus clases a modo de exemplificación y complementación de los contenidos, el uso de fuentes para el desarrollo del pensamiento implica mejorar la capacidad de los estudiantes para analizar adecuadamente las fuentes en su construcción del conocimiento histórico, valorando la autenticidad de las fuentes, comparando diversas perspectivas y situando las fuentes en su contexto histórico¹⁴. En definitiva, la enseñanza de la historia, lejos de quedarse en la reproducción de una historia evenemencial¹⁵, debería promover la conexión de esos acontecimientos con los contextos históricos de manera significativa, utilizando narrativas cada vez más complejas, fomentando el pensamiento crítico y vinculando la historia con la realidad del presente¹⁶.

¹¹ Fabián González Calderón y Camila Gárate Guerrero, «El aprendizaje histórico en la Educación Secundaria. Jóvenes chilenos y conciencia histórica», *Diálogo andino*, nº 53 (junio de 2017): 73–85, doi: <https://doi.org/10.4067/s0719-26812017000200073>.

¹² Bertranine, Marcela, «Desarrollo del pensamiento histórico: un análisis a las bases curriculares de historia, geografía y ciencias sociales de primer año medio». Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica de Chile, 2020, doi: <https://doi.org/10.7764/tesisUC/EDU/46090>.

¹³ Ros Ashby, *What Every Teacher Needs to Know about History*, (Springer, 2016).

¹⁴ Sam Wineburg, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past* (Filadelfia: Temple University Press, 2001).

¹⁵ Conocida también como historia de los acontecimientos. Se trata de una visión simplificada de la historia, que busca describir textualmente los acontecimientos y situarlos cronológicamente, prescindiendo de una explicación causal profunda y compleja.

¹⁶ Bruece A. VanSledright, *The challenge of rethinking history education: On practices, theories, and policy* (NY: Routledge, 2011), 29–38.

En todo caso, y aunque los principios didácticos están claros, la realidad, tal como señalábamos anteriormente, parece resistirse a los cambios. Las razones de este inmovilismo son variadas y no pueden achacarse, únicamente, a la formación docente o la renovación curricular. El pensamiento histórico en estudiantes se configura en un entorno complejo, marcado por diversos desafíos que influyen directamente en su desarrollo integral. Desde una perspectiva sociológica, las dependencias administrativas en los establecimientos educativos pueden afectar a la formación del capital cultural y, por ende, a la comprensión histórica de los estudiantes. Bourdieu revela cómo las estructuras sociales reproducen desigualdades a lo largo de las generaciones, y las dependencias administrativas en el sistema educativo pueden propiciar la reproducción de desigualdades al influir en el acceso y calidad de la educación¹⁷. Este fenómeno, a su vez, incide directamente en la formación de capital cultural, afectando la adquisición de conocimientos históricos.

Este marco conceptual define el terreno teórico de la presente indagación, que se propone analizar las tensiones micro curriculares y macro curriculares que afectan el desarrollo del pensamiento histórico en estudiantes de enseñanza media en nuestro país, considerando como variable comparativa la diferente dependencia administrativa de los establecimientos. La integración de estas perspectivas teóricas establece una base sólida para abordar las complejidades y desafíos inherentes al desarrollo del pensamiento histórico en el contexto educativo. Del mismo modo, parece interesante contextualizar curricularmente la investigación en una temática controversial, como lo es el fracaso de la conquista de Arauco y la formación de la sociedad hispanoamericana, puesto que permite analizar y evaluar las formas en que el estudiantado piensa históricamente la convivencia y el conflicto entre españoles, mestizos y mapuches durante la Colonia.

Lo anteriormente descrito nos ha llevado a plantear las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cómo afecta la fragmentación del sistema educativo en diferentes dependencias administrativas a la comprensión de los conceptos de primer y segundo orden en la historia colonial de Chile?
2. ¿Cómo influye la organización lineal del currículum de Historia en la capacidad de los estudiantes para comprender en profundidad los procesos históricos, específicamente en el conflicto entre españoles y mapuche?
3. ¿Cuáles son las principales dificultades que los estudiantes encuentran al trabajar con fuentes históricas, y cómo afectan estas dificultades a su comprensión del conflicto entre españoles y mapuches?

¹⁷ Michael Grenfell y David James, Eds., *Bourdieu and Education: Acts of Practical Theory* (London: Routledge, 1998), 208.

4. ¿Cuáles son los conceptos clave en los que los estudiantes muestran más dificultades en el contexto del conflicto entre españoles y mapuches?
5. ¿Cómo influye la persistencia de una historia centrada en eventos puntuales en la percepción y comprensión del conflicto por parte de los estudiantes?

METODOLOGÍA

En esta investigación se ha buscado profundizar en la comprensión de las tensiones que afectan el desarrollo del pensamiento histórico de estudiantes de enseñanza media, centrándose específicamente en el conflicto entre españoles y mapuche durante el periodo colonial en Chile. Para lograr este propósito, se ha adoptado un enfoque cualitativo de tipo exploratorio-descriptivo, siguiendo las directrices metodológicas propuestas por Creswell y Creswell¹⁸.

El diseño cualitativo se seleccionó con el objetivo de obtener una comprensión detallada de las tensiones tanto micro curriculares como macro curriculares y cómo estas influyen en el pensamiento histórico del estudiantado. Este enfoque permite una exploración exhaustiva de las complejidades presentes en sus experiencias educativas, así como la identificación de patrones emergentes en el desarrollo de su pensamiento histórico.

La población objetivo de este estudio incluye estudiantes de enseñanza media pertenecientes a establecimientos educativos ubicados en la Región del Biobío y de diferentes dependencias administrativas de. La muestra, compuesta por 231 estudiantes, se distribuyó de manera estratificada en 82 del sistema público, 101 del sistema particular subvencionado y 48 del sistema particular.

La estratificación de la muestra permite representar adecuadamente la diversidad de contextos educativos presentes en la Región del Biobío, lo que contribuye a la validez y representatividad de los resultados. Esta distribución estratificada también facilita el análisis diferenciado de las tensiones curriculares en distintos entornos educativos. De esta forma, el enfoque y selección de la muestra proporcionan un marco metodológico sólido para analizar las tensiones curriculares y sus efectos en el pensamiento histórico, permitiendo así obtener una visión enriquecedora y contextualizada de este fenómeno en el ámbito de interés.

La obtención de datos para este estudio se realizó a través de un cuestionario semiestructurado, meticulosamente diseñado para explorar las tensiones asociadas con el micro currículo y macro currículo en la enseñanza de la historia. Este instrumento fue desarrollado después de una revisión exhaustiva de la literatura pertinente y fue sometido a un proceso de validación llevado a cabo por expertos en el campo de la educación histórica. El resultado fue un cuestionario de 9 preguntas que los estudiantes debían resolver en torno al tema Chile colonial y la relación entre españoles y mapuches. Cada una de estas preguntas estuvo diseñada para

¹⁸ John W. Creswell y David Creswell, *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (5th ed.) (California: Sage Publications, 2017).

abordar las distintas dimensiones del pensamiento histórico, en base a la propuesta de Seixas y Morton¹⁹.

La aplicación del cuestionario se llevó a cabo de manera presencial, con un énfasis especial en proporcionar instrucciones claras a los participantes sobre la importancia de proporcionar respuestas reflexivas y detalladas. Durante este proceso, se garantizó la confidencialidad de los datos recopilados, y se obtuvo el consentimiento informado de todos los participantes.

La elección de realizar la recopilación de datos de manera presencial contribuye a la calidad de las respuestas, ya que permite una interacción más directa entre los investigadores y los participantes. Esto, a su vez, facilita la aclaración de dudas y asegura que las instrucciones sean comprendidas adecuadamente, lo que fortalece la validez y la fiabilidad de los datos recopilados.

La fase de análisis de datos consistió en examinar la información cualitativa recopilada, la cual se representó mediante un corpus textual de 20,8566 palabras. Para llevar a cabo este análisis, se empleó la metodología de análisis de contenido, una técnica reconocida para identificar patrones, temas emergentes y relaciones en datos cualitativos²⁰

Se utilizó el software Atlas.ti, una herramienta especializada en análisis cualitativo, para facilitar una exploración más profunda de los datos. Este software permitió una codificación y categorización eficientes, centrándose especialmente en el contenido simbólico presente en los datos. La elección de Atlas.ti proporcionó una plataforma robusta para gestionar grandes volúmenes de datos cualitativos y explorar de manera sistemática las dimensiones y conexiones presentes en el corpus textual.

Desde una perspectiva ética, la investigación se rigió por principios rigurosos. Se garantizó la privacidad y confidencialidad de los participantes, respetando sus derechos en todo momento. Cualquier inquietud ética que surgiera durante el proceso de investigación fue abordada de manera inmediata, siguiendo las directrices éticas detalladas por Bryman²¹.

Para abordar la posibilidad de sesgo en las respuestas, se implementaron preguntas cuidadosamente redactadas, buscando minimizar cualquier influencia indebida en las respuestas de los participantes. Además, se reconoció y se abordó de manera transparente cualquier limitación del estudio, adoptando una postura honesta respecto a posibles sesgos y restricciones que pudieran afectar la validez y generalización de los resultados.

RESULTADOS

Los resultados nos permiten consignar tensiones macro y micro curriculares que están vinculadas directamente a las percepciones que el estudiantado posee de los conocimientos históricos

¹⁹ Seixas y Morton, *The Big Six Historical Thinking Concepts....*

²⁰ Michael Quinn Patton, *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice* (4th ed.). (California: Sage Publications, 2015).

²¹ Alan Bryman, *Social Research Methods* (5th ed.) (Oxford: Oxford University Press, 2016).

prescritos en los programas de estudio, asociados a la relación entre españoles y mapuches durante el Chile Colonial. Entre las tensiones macro curriculares destacan las siguientes.

Dependencia escolar vs. desarrollo de habilidades de pensamiento histórico.

El análisis del material empírico disponible revela una correlación significativa entre la dependencia escolar de los estudiantes y el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico. Se constata que la naturaleza del establecimiento educativo -público, subvencionado o particular- incide directamente en el dominio de conceptos de primer y segundo orden, y, por ende, en el desarrollo del pensamiento histórico de los estudiantes.

Los resultados indican disparidades sustanciales en términos de cantidad y profundidad en el manejo de los conceptos de primer y segundo orden entre los estudiantes de diferentes dependencias escolares. Estas diferencias se traducen en niveles diversos de habilidades de pensamiento histórico, específicamente en relación con la historia de la interacción entre españoles y mapuches durante el período colonial chileno. Notablemente, los estudiantes que asisten a establecimientos públicos muestran no solo dificultades para pensar históricamente, sino también para organizar conceptos sustantivos y transformarlos en metaconceptos, según la propuesta de Lee, Dickinson y Ashby²², lo que da forma epistemológica a la disciplina.

En las tablas 1 y 2 se muestran los resultados cuantitativos en la evaluación de los estudiantes encuestados. Como se puede apreciar, la desigualdad entre establecimientos se aprecia en el dominio de conceptos de primero orden, pero también y especialmente en el dominio que demuestran de las habilidades de pensamiento histórico analizadas (conceptos de segundo orden).

Tabla 1. Resultados en la evaluación de conceptos de primer orden

Conceptos de Primer Orden						
	Público			Privado		
	No Logrado	No contesta	Logrado	No Logrado	No contesta	Logrado
Conocimiento sobre fechas	4,3%	91,1%	4,5%	10,4%	77,9%	11,5%
Conocimiento de un concepto	2,7%	95,3%	1,4%	2,9%	93,4%	3,3%
Conocimiento de un hecho concreto	2,7%	95,3	2,0%	5,4%	90,9	3,7

Fuente: elaboración propia.

Respecto de la tabla anterior, debemos mencionar que el cuestionario consultó por aspectos que según el currículum nacional deben ser estudiados en el octavo año de enseñanza básica.

²² Peter Lee, Alaric Dickinson y Rosalyn Ashby, «Las ideas de los niños sobre la historia», en *Aprender y pensar la historia*, ed. por Mario Carretero y James Voss (Buenos Aires: Amorrortu editores, 2004), 217-48.

Específicamente, en primer lugar, se les solicitó que ordenaran cronológicamente diversos acontecimientos históricos vinculados con el período colonial de Chile. En segundo lugar, se les solicitó que explicaran la diferencia entre un esclavo y un indio encomendado en los inicios del período en cuestión, de forma que demostraran conocimiento de un concepto en el pasado. Por último, debían identificar el gobernador que murió en la Batalla de Curalaba, enfrentamiento militar de 1598 que dio paso al período de Colonia.

La tabla 2 detalla los resultados de la evaluación de conceptos de segundo orden, específicamente la relevancia histórica, interpretación de fuentes, causa y consecuencia, y juicios éticos razonados sobre el pasado. En el cuestionario utilizado, estos conceptos fueron evaluados a través de preguntas de análisis, comparación, creación y reflexión.

Tabla 2. Resultados en la evaluación de conceptos de segundo orden

	Conceptos de Segundo Orden					
	Público			Privado		
	No Logrado	No contesta	Logrado	No Logrado	No contesta	Logrado
Relevancia histórica de un evento en particular.	13,9%	80,2%	5,8%	13,4%	61,3%	25,3%
Interpretación a partir de fuentes primarias.	20,9%	76,8%	2,3%	16,4%	77,7 %	5,9%
Reconocimiento de las múltiples causas y consecuencias.	12,7%	73,4%	13,9%	11,9%	44,9%	43,2%
Realizar juicios éticos razonados sobre acciones de la gente en el pasado.	11,9%	70,7%	17,4%	2,9%	62,8%	34,3%

Fuente: elaboración propia

Esta distribución en el desempeño del estudiantado muestra similitudes con los resultados previamente observados en pruebas estandarizadas como el SIMCE, donde los estudiantes de establecimientos públicos suelen obtener puntajes inferiores en comparación con sus pares de colegios subvencionados y particulares en las áreas de lenguaje y matemáticas. La investigación sugiere que estas disparidades también se manifiestan en el desarrollo del pensamiento histórico, siendo los estudiantes de colegios particulares quienes obtienen los mejores resultados, seguidos por aquellos de colegios subvencionados, y finalmente, los estudiantes de colegios públicos.

La tensión estructural identificada tiene su origen en la organización del sistema educativo chileno, que distribuye a los estudiantes según su situación socioeconómica. Esta distribución crea brechas educativas que, según los antecedentes, no solo afectan el rendimiento en lenguaje y matemáticas, sino que también presentan desafíos significativos en el desarrollo del

pensamiento histórico. Este escenario plantea retos considerables tanto para el sistema educativo como para el profesorado, evidenciando la necesidad de abordar estas disparidades de manera integral para promover una educación más equitativa y accesible.

Organización del currículum vs. desarrollo de las habilidades de pensamiento histórico.

El análisis de los datos pone de manifiesto otra tensión macro curricular relacionada con la organización lineal del currículum escolar y su impacto en el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico, específicamente en el contexto de la relación entre españoles y mapuches durante el Chile Colonial. La disposición lineal de los programas de la asignatura en cuestión, seguida de manera rigurosa por el profesorado en diferentes dependencias, revela limitaciones en la forma en que se aborda la enseñanza de esta época histórica.

La organización lineal, que enfatiza un corte temporal sin problematización, plantea un desafío fundamental. La conexión entre análisis histórico mediante cortes temporales puede llevar a una igualdad aparente entre épocas, con la consecuente inmovilización del tiempo, como señala Le Goff²³. Esta metodología lineal no solo promueve un enfoque particular para comprender la historia, como identificó Shemilt²⁴, sino que también priva a los estudiantes de enfrentarse a problemas estructurados alrededor de investigaciones o explicaciones, esenciales para el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico y una comprensión más profunda del pasado²⁵.

Los resultados de la investigación indican que la realidad difiere significativamente de esta pretensión educativa ideal. El estudiantado, en general, y especialmente aquel que estudia en el sistema público, muestra dificultades para reconocer los problemas específicos de la época en estudio. Se observa una tendencia a traslapar los problemas históricos entre españoles y mapuches durante la época colonial a la realidad contemporánea, sin un análisis profundo ni reflexión sobre las problemáticas particulares y específicas de esta compleja situación en nuestro tiempo.

Por ejemplo, el estudiantado menciona que "las consecuencias se ven hoy en día"²⁶; también se repite la idea de que se produjo "un genocidio masivo hacia los mapuches, a quienes se les arrebataron todos sus derechos humanos."²⁷; asociando el pasado a su propia forma de advertir el problema en la actualidad. "Es como si yo estuviera en mi casa, en mi cuarto acostada, y de

²³ Jacques Le Goff, *Historia y memoria* (Barcelona: Anthropos, 2005).

²⁴ Denis Shemilt, «The Caliph's Coin: The Currency of Narrative Frameworks in History Teaching», *Teaching History*, nº 99 (2000): 27-33.

²⁵ Lis Cercadillo, «Los problemas históricos: de los acontecimientos a las explicaciones», *Enseñanza de las ciencias sociales*, nº 1 (2002): 9-26.

²⁶ Respuesta N° 7 a cuestionario "Desarrollo del pensamiento histórico", estudiante de establecimiento privado región Biobío, identificado con el N° 59.

²⁷ Respuesta N° 6 a cuestionario "Desarrollo del pensamiento histórico", estudiante de establecimiento privado región BioBio, identificado con el N° 73.

pronto entran unos extraños a la fuerza y se llevan todo lo que está en la casa”, señala otra de las estudiantes²⁸.

Esta evidencia sugiere que la organización lineal del currículum, entre otras razones, contribuye a una comprensión superficial de los eventos históricos, obstaculizando la capacidad de los estudiantes para contextualizar y analizar críticamente la información. Abordar esta tensión estructural en la enseñanza de la historia se vuelve imperativo para fomentar un pensamiento histórico más profundo y reflexivo entre el estudiantado.

A nivel micro curricular, las tensiones que se derivan de las respuestas entregadas por el estudiantado son las siguientes.

El estudiantado vs. la labor historiográfica (uso de fuentes históricas).

La investigación destaca esta primera tensión micro curricular que revela la escasa familiaridad del estudiantado con la labor historiográfica al abordar la relación entre españoles y mapuches durante el periodo colonial en Chile. A pesar de décadas de investigaciones²⁹ y de propuestas curriculares³⁰ que enfatizan la introducción del método histórico en el aula, los resultados indican una falta de conexión entre el estudiantado y la complejidad inherente a la generación de conocimiento histórico.

A pesar de las iniciativas mencionadas, los estudiantes tienden a recurrir a información superficial y general sobre la época colonial, sin ir más allá de algunos hechos, ideas o acontecimientos secuenciados. Al enfrentar la tarea histórica y afrontar el análisis de una fuente, los estudiantes se limitan a interpretar literalmente la información sin contextualizarla ni formular conclusiones fundamentadas. Esta aproximación evidencia una precariedad en la comprensión de la labor historiográfica, particularmente en la selección, manejo y tratamiento de la información, así como en la capacidad de analizar hechos y procesos en función de una indagación o pregunta a responder.

En la Tabla 3 se muestran algunos ejemplos, en donde el estudiantado repite textualmente el párrafo de la fuente al momento de su explicación.

²⁸ Respuesta N°8 a cuestionario “Desarrollo del pensamiento histórico”, estudiante de establecimiento público región Biobío, identificado con el N° 15.

²⁹ Antoni Santisteban y Joan Pagès, *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar* (Madrid: Editorial Síntesis, 2011).

³⁰ MINEDUC. *Orientaciones y Guiones didácticos para docentes. HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES* (Ministerio de Educación. División de Educación General Nivel de Educación Media, 2015).

Tabla 3. Uso de fuentes históricas por parte del alumnado

Fuente	Explicaciones de estudiantes
<p><i>“Se sentaron todos alrededor [...] y hecho silencio comenzaron a tratar y conferir entre sí sobre el asiento de las paces perpetuas, y el modo, calidad y condiciones de jurarlas y entablarlas; y habiendo hablado sobre esto con grande concierto y elegancia Lincopichon y Antegueno [...], y replicado de nuestra parte lo que pareció conveniente, proponiéndoles las condiciones y pactos que parecieron más importantes al servicio de entre ambas Majestades, y habiendo dado y tomado sobre la materia, se levantó Liencura, Cacique muy principal, hombre sagaz, gran soldado, de muy vivo ingenio, muy entendido y práctico, de edad de sesenta años, y que hasta entonces se vivía con recelo de sus astucias, e hizo tal razonamiento a los suyos acerca de la paz y condiciones de que se trataba, representándoles la infelicidad y trabajos de las armas, y causó tal moción en todos, que se levantaron en pie, y clamaron apellidando a voces la paz; y nombrando sus antiguas tierras, de donde los tenían desterrados las guerras, prometieron volverse a ellas dentro de los seis meses como se les había propuesto. Hicieron luego las capitulaciones.”³¹</i></p>	<p>1.- “... se vivía con recelo de su astucia tal razonamiento a los suyos acerca de la paz y condiciones de que se trata, representándoles la infelicidad y trabajos de armas y causa tal moción a todos que se levantaron a pies.”³²</p> <p>2.- “...y habiendo hablado sobre esto con grande concierto Licopichon y Antegeno replicado de nuestra parte lo que pareció conveniente.”³³</p> <p>3.- “...e hizo tal razonamiento a los suyos, acerca de la paz y condiciones de que se trataba, representándoles la infelicidad y trabajos de las armas, y causó tal noción en todos, que se levantaron en pie, y clamaron apellidando a voces la paz.”³⁴</p> <p>4.- “...comenzaron a tratar y conferir entre si sobre el asiento de las paces perpetuas, y el modo, calidad y condiciones de jurarlas y entablarlas.”³⁵</p>

Fuente: elaboración propia

La dificultad es más pronunciada entre los estudiantes que asisten a colegios públicos. Estos muestran limitaciones importantes al expresar ideas descontextualizadas y una falta preocupante de apropiación de conceptos de segundo orden, esenciales para abordar la tarea historiográfica con éxito. Este hallazgo resalta la brecha existente en el desarrollo de habilidades historiográficas entre diferentes dependencias escolares, subrayando la necesidad de abordar

³¹ Pases de Quillín 1641. En: Los parlamentos hispano-mapuches, 1593-1803: textos fundamentales José Manuel Zavala Cepeda (Editor). Ediciones Universidad Católica de Temuco. 2015. 115.

³² Respuesta N° 5 a cuestionario “Desarrollo del pensamiento histórico”, estudiante de establecimiento municipal región Biobío, identificado con el N° 1.

³³ Respuesta N° 5 a cuestionario “Desarrollo del pensamiento histórico”, estudiante de establecimiento municipal región Biobío, identificado con el N° 10.

³⁴ Respuesta N° 5 a cuestionario “Desarrollo del pensamiento histórico”, estudiante de establecimiento municipal región Biobío, identificado con el N° 22.

³⁵ Respuesta N° 5 a cuestionario “Desarrollo del pensamiento histórico”, estudiante de establecimiento municipal región Biobío, identificado con el N° 12.

esta tensión micro curricular para promover una comprensión más profunda y contextualizada de los procesos históricos entre el estudiantado.

El estudiantado vs. el análisis contextualizado.

La escasez de estrategias para analizar la fuente seleccionada ("Paces de Quillén" de 1641), resulta también en dificultades para contextualizar temporalmente el documento en su época y establecer contrastes entre las formas de vida del pasado y el presente. La ausencia de estas habilidades impide que los estudiantes imaginen un mundo con un marco moral diferente al actual³⁶. En este contexto, los estudiantes interactúan con la fuente sin realizar un análisis de su relevancia ni aplicar un sentido crítico, sin reconocer los significados que tuvo en su tiempo ni comprender su impacto en el devenir del conflicto en las épocas subsiguientes.

Algunos ejemplos que ilustran lo señalado los encontramos en las respuestas de estos tres estudiantes: "los españoles quieren adueñarse de todo y apoderarse de otros terrenos."³⁷; "ellos querían sacarles provecho o eso para ganar plato con ellos"³⁸; o "los mapuches vendieron sus tierras para los españoles."³⁹; demostrando una inferencia evidente de ideas y percepciones presentistas sobre el problema histórico.

A pesar del consenso en la comunidad científica sobre la importancia del trabajo con fuentes históricas como una habilidad fundamental⁴⁰ y como una herramienta esencial para el aprendizaje de la historia y el pensamiento histórico en el aula⁴¹, los hallazgos indican una brecha significativa en la aplicación efectiva de estas estrategias entre el estudiantado. Abordar esta tensión es esencial para desarrollar habilidades críticas y contextualizadas en el manejo de fuentes históricas y, por ende, promover un pensamiento histórico más profundo y reflexivo entre los estudiantes.

³⁶ Jorge Sáiz «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* 29, nº 1 (2014): 83–89.

³⁷ Respuesta N° 5 a cuestionario "Desarrollo del pensamiento histórico", estudiante de establecimiento municipal región Biobío, identificado con el N° 2.

³⁸ Respuesta N° 5 a cuestionario "Desarrollo del pensamiento histórico", estudiante de establecimiento municipal región Biobío, identificado con el N° 29.

³⁹ Respuesta N° 5 a cuestionario "Desarrollo del pensamiento histórico", estudiante de establecimiento municipal región Biobío, identificado con el N° 69.

⁴⁰ Peter Lee y Rosalyn Ashby, «Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14», en *Knowing, Teaching and Learning History. National and International Perspectives*, ed. por Peter Stearns, Peter Seixas y Samuel Wineburg (Londres: New York University Press, 2000), 199-222.

⁴¹ Entre otros: Wineburg, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts...*; Cosme Gómez Carrasco, Jorge Ortúño Molina y Sebastián Molina Puche, «Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI», *Revista Tempo e Argumento* 6, nº 11 (2014): 5-27.

El estudiantado vs. la apropiación de conceptos de primer orden.

La investigación revela una tercera tensión micro curricular relacionada con la falta de dominio de los conceptos de primer orden por parte del estudiantado. Al revisar las narrativas, se evidencia un limitado manejo de los conceptos clave asociados a la temática en estudio, tales como esclavo, mestizo, rey, indio, encomienda. Cuando algunos estudiantes intentan utilizar estos conceptos, lo hacen de manera incorrecta, lo que tiene repercusiones significativas al llevar a cabo el análisis histórico solicitado.

La falta de apropiación conceptual se manifiesta en la dificultad del estudiantado para reconocer la dimensión temporal y de contenido inherente a estos conceptos históricos. En primer lugar, no los emplean para clarificar si el hecho o proceso histórico estudiado, en este caso el conflicto entre mapuches y españoles ocurrió antes o después que otros eventos. En segundo lugar, no utilizan estos conceptos para definir las características específicas del hecho o proceso histórico estudiado en función de su época histórica, como sería adecuado.

Algunos ejemplos que ilustran lo señalado los encontramos en el manejo de los conceptos de esclavo (“..los esclavos en mayor parte eran hombres y los indios encomendado en mayor parte mujeres y niños”⁴²; “..la mayoría de esclavos eran hombres y la mayoría de indios eran mujeres”; “...los esclavos eran de bajos recursos.”⁴³)⁴⁴ y el concepto de indio (“...Los indios son los de India”⁴⁵; “...Los indios eran enemigos y terroristas.”⁴⁶; “...Un indio encomendado como dice su nombre, venía del extranjero a un alto precio.”)⁴⁷.

Esta carencia conceptual también impide que el estudiantado reconozca la historicidad inherente a los conceptos utilizados, lo que, a su vez, dificulta la identificación de las complejas relaciones que rodean al conflicto (sociales, políticas, culturales, económicas). La consideración de la historicidad implica constatar la "alteridad" de los conceptos, comprendiendo sus sucesivas diferencias de significado a lo largo del tiempo. Además, al traerlos a la circunstancia presente, implica cuestionarlos, deconstruirlos y analizarlos en sus múltiples significados, otorgándoles una cierta "intemporalidad" y generalidad que permite su aplicación a diversas circunstancias⁴⁸.

⁴² Respuesta N° 5 a cuestionario “Desarrollo del pensamiento histórico”, estudiante de establecimiento particular subvencionado región Biobío, identificado con el N° 1.

⁴³ Respuesta N° 5 a cuestionario “Desarrollo del pensamiento histórico”, estudiante de establecimiento particular subvencionado región Biobío, identificado con el N° 71.

⁴⁴ Respuesta N° 5 a cuestionario “Desarrollo del pensamiento histórico”, estudiante de establecimiento particular subvencionado región Biobío, identificado con el N° 7.

⁴⁵ Respuesta N° 5 a cuestionario “Desarrollo del pensamiento histórico”, estudiante de establecimiento particular subvencionado región Biobío, identificado con el N° 31.

⁴⁶ Respuesta N° 5 a cuestionario “Desarrollo del pensamiento histórico”, estudiante de establecimiento particular región Biobío, identificado con el N° 16.

⁴⁷ Respuesta N° 5 a cuestionario “Desarrollo del pensamiento histórico”, estudiante de establecimiento particular región Biobío, identificado con el N° 1.

⁴⁸ Lidia Girola, «Historicidad y temporalidad de los conceptos sociológicos», *Sociológica* 26, nº 73 (2011): 13-46.

Esta falta de apropiación conceptual representa un desafío significativo para el estudiantado, ya que limita su capacidad para realizar análisis históricos profundos y contextualizados. Abordar esta tensión micro curricular es esencial para promover una comprensión más completa y reflexiva de los eventos históricos y sus conceptos asociados.

La historia evenemencial vs. los procesos históricos.

La investigación destaca una cuarta tensión micro curricular evidente cuando el estudiantado aborda la relación entre españoles y mapuches durante el período colonial en Chile. En este contexto, prevalece una perspectiva de historia evenemencial sobre el análisis de los procesos históricos asociados. Esta orientación histórica se caracteriza por priorizar la narración secuencial de eventos en lugar de indagar en las causas estructurales que subyacen en el desarrollo histórico.

Este enfoque evenemencial tiende a simplificar la explicación del conflicto entre españoles y mapuches, centrándose en la filiación y seriación de los acontecimientos, lo que elimina la profundidad del análisis de las causas subyacentes. Además, la investigación revela que esta historia evenemencial adopta un carácter episódico, destacando principalmente eventos conflictivos en detrimento de momentos de intercambio y paz. Este sesgo impide que el estudiantado perciba cambios culturales significativos entre los grupos involucrados y dificulta la comprensión de las diferencias culturales entre españoles y mestizos.

Un buen ejemplo de explicación puramente evenemencial la encontramos en la respuesta del siguiente estudiante: "...Fue una batalla entre los españoles y los mapuches por su territorio, esta batalla se extendió de 1550 a 1671, es en el año de 1550 se fundó la ciudad de Concepción por Pedro de Valdivia"⁴⁹. Otro estudiante señala: "... Fue el inicio de la rebelión mapuche en Chile, terminó con las ciudades del sur de Chile"⁵⁰.

Esta situación, fuertemente asentada en las clases de historia, contradice los aportes fundamentales de la Escuela de los Annales, como lo señalado por Burke⁵¹, que propugna un enfoque integral de la historia, abordando aspectos sociales, económicos, demográficos, geográficos, culturales y estadísticos, entre otros, en lugar de una narrativa puramente cronológica. A nivel nacional, esta tendencia de centrarse en la historia evenemencial ha persistido a lo largo del tiempo, a pesar de los esfuerzos de los programas de estudio y otros instrumentos curriculares propuestos por el MINEDUC para incorporar un análisis más complejo y estructural.

⁴⁹ Respuesta N° 5 a cuestionario “Desarrollo del pensamiento histórico”, estudiante de establecimiento particular región Biobío, identificado con el N° 71.

⁵⁰ Respuesta N° 4 a cuestionario “Desarrollo del pensamiento histórico”, estudiante de establecimiento particular subvencionado región Biobío, identificado con el N°57.

⁵¹ Peter Burke, *La revolución historiográfica francesa. La escuela de los Annales, 1929-1984* (Barcelona: Gedisa, 1999).

A nivel nacional, el hallazgo es uno de los problemas que ha enfrentado la enseñanza de la historia que posee antigua data en el país⁵² y, a pesar de que los mismos programas de estudio y otros instrumentos curriculares propuestos por el MINEDUC incorporan aspectos variados que complementan el análisis lineal realizado, la evidencia científica disponible nos indica que se avanza a paso muy lento.

La investigación pone de manifiesto la necesidad de avanzar hacia una enseñanza de la historia que aborde procesos históricos de manera más integral y reflexiva, superando las limitaciones de la historia evenemencial y reconociendo las contribuciones de enfoques más complejos y estructurales en la comprensión de los eventos históricos.

Los hechos y procesos vs. su temporalización.

La investigación revela una quinta y última tensión micro curricular, relacionada con las dificultades que enfrenta el estudiantado al intentar temporalizar los hechos, conceptos y procesos históricos estudiados. Esta tensión está estrechamente vinculada con las tensiones previas y se refiere a la capacidad variable que demuestra el estudiantado para situar los eventos seleccionados, asociados a la época colonial, en una secuencia histórica específica y reconstruir de manera efectiva ese periodo. Por ejemplo, un estudiante explica de esta forma la diferencia entre un esclavo y un indio encomendado en el Chile colonial: "Una diferencia es la libertad que tenían, los esclavos tenían 0 (cero) libertad, pero los indios tenían más tiempo libre, menos trabajo"⁵³. En el mismo sentido, otro estudiante, a propósito de la Batalla de Curalaba: "Sentó las bases para la actual constitución y fue una de las batallas más importantes en la historia de Chile Colonial, aportando mucho a la Independencia de Chile"⁵⁴.

La dificultad en la temporalización también se traduce en obstáculos para establecer conexiones entre el conflicto entre españoles y mapuches y el presente desde el cual se interroga a los estudiantes. Este desafío implica asumir el presente, reconocer "aquellos que de los acontecimientos pasados queda en el presente; y del futuro que estamos prefigurando y construyendo en el presente"⁵⁵. La capacidad de establecer relaciones entre el transcurso del tiempo, la acción humana y la transformación del mundo social se ve limitada, al igual que la aplicación de los instrumentos conceptuales para comprenderlos.

Este hallazgo revela, además, un uso excesivo de ideas o categorías contemporáneas en el relato del estudiantado al explicar el conflicto entre españoles y mapuches durante la época

⁵² Carlos Muñoz, «Ideas previas en el proceso de aprendizaje de la historia. Caso: estudiantes de primer año de secundaria, Chile», *Geoenseñanza* 10, nº 2 (2005): 209–18.

⁵³ Respuesta N° 2 a cuestionario "Desarrollo del pensamiento histórico", estudiante de establecimiento particular región Biobío, identificado con el N°14.

⁵⁴ Respuesta N° 4 a cuestionario "Desarrollo del pensamiento histórico", estudiante de establecimiento público región Biobío, identificado con el N°84.

⁵⁵ Girola, «Historicidad y temporalidad de los conceptos sociológicos», 13-46.

colonial. Lo que indica una dificultad para reconocer que el análisis debe realizarse desde una temporalidad diferente a la época estudiada, evidenciando así la complejidad que enfrenta el estudiantado al pensar históricamente⁵⁶. Por ejemplo, con relación al conflicto entre españoles y mapuches, un estudiante argumenta: “Se les arrebataron los derechos humanos mas su cultura (sic), sufrieron genocidio, se les arrebataron sus tierras y su cultura y fueron obligados a ser creyentes. En cuanto a lo político podría decirse que entraron en razón y empezaron a ser más conscientes y organizados”⁵⁷. En otro caso, se afirma: “Socialmente las costumbres del pueblo mapuche no eran aceptadas, su cultura no era respetada y este pueblo era sumamente juzgado por su color de piel, la economía de los mapuches se vio perjudicada por la compra y fabricación de armas para la batalla y los mapuches sufrieron una serie de expropiaciones e invasiones a sus tierras por parte de los españoles”⁵⁸.

Esta tensión micro curricular subraya la importancia de fortalecer la capacidad del estudiantado para contextualizar históricamente los eventos, superando las limitaciones en la temporalización y fomentando una comprensión más profunda de las relaciones entre pasado y presente.

CONCLUSIONES

La Tabla 4 proporciona una visión final de las tensiones macro y micro curriculares identificadas en la investigación sobre el desarrollo del pensamiento histórico de estudiantes de enseñanza media en relación con el conflicto entre españoles y mapuches en el Chile Colonial.

Tabla 4: Tensiones macro y micro curriculares encontradas

Tensiones macro curriculares		Tensiones micro curriculares	
Categoría	Descripción	Categoría	Descripción
Dependencia Escolar	<ul style="list-style-type: none"> Correlación entre la dependencia escolar y el desarrollo de habilidades históricas. Estudiantes de colegios públicos enfrentan dificultades en el pensamiento histórico. Brechas educativas afectan el rendimiento y el pensamiento histórico 	Labor historiográfica	<ul style="list-style-type: none"> Escasa familiaridad con la labor del(la) historiador(a). Tendencia a recurrir a información superficial y general. Brechas más pronunciadas en estudiantes de colegios públicos.

⁵⁶ Gómez Carrasco, Ortúño Molina y Molina Puche, «Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI», 5-27.

⁵⁷ Respuesta N° 6 a cuestionario “Desarrollo del pensamiento histórico”, estudiante de establecimiento público región Biobío, identificado con el N°73.

⁵⁸ Respuesta N° 6 a cuestionario “Desarrollo del pensamiento histórico, estudiante de establecimiento privado región Biobío, identificado con el N°36.

Organización del currículum	<ul style="list-style-type: none"> Limitaciones en la enseñanza debido a la disposición lineal del currículum. Enfoque en cortes temporales sin problematización dificulta la comprensión. Necesidad de abordar la metodología lineal para promover el pensamiento crítico. 	Trabajo con fuentes escritas	<ul style="list-style-type: none"> Carencia de estrategias para abordar fuentes históricas. Dificultades en contextualizar temporalmente las fuentes. Brecha significativa en la aplicación efectiva de estrategias de análisis.
		Conceptos de primer orden	<ul style="list-style-type: none"> Falta de dominio de conceptos clave asociados al conflicto. Dificultad para reconocer la dimensión temporal y de contenido de los conceptos históricos. Necesidad de abordar esta tensión para promover un análisis más completo.
		Historia evenemencial	<ul style="list-style-type: none"> Prevalencia de una perspectiva evenemencial simplificada. Narración centrada en eventos conflictivos, obstaculizando el análisis de causas subyacentes. Persistencia de la tendencia corrobora la necesidad de enfoques más integrales.
		Temporalización de hechos y procesos	<ul style="list-style-type: none"> Dificultades en temporalizar hechos y procesos históricos. Limitaciones para establecer conexiones entre pasado y presente. Uso excesivo de ideas contemporáneas en el análisis histórico.

Fuente: elaboración propia

Desde el punto de vista macro, la tabla resalta la influencia del entorno educativo en el pensamiento histórico, y cómo es que las brechas educativas que afectan tanto al rendimiento como al pensamiento histórico subrayan desigualdades significativas. También, las limitaciones existentes en la enseñanza, debido a la disposición lineal del currículum que ponen en evidencia obstáculos en la metodología empleada. Lo que subraya la importancia de promover un enfoque más crítico y reflexivo en la enseñanza de la historia. De igual forma, creemos necesario insistir en una enseñanza que no solo enfatice la transmisión de relatos históricos, sino también en las

habilidades que permitan el leer y escribir históricamente, por ejemplo, a través del trabajo con evidencias y con formas de evaluación adecuadas para ello⁵⁹.

Desde el punto de vista micro, la escasa familiaridad con la labor del(la) historiador(a) destaca un déficit en la comprensión de cómo se construye el conocimiento histórico. Mientras que la carencia de estrategias para abordar fuentes históricas subraya la necesidad de desarrollar habilidades específicas.

También, no cabe duda de que la falta de dominio de conceptos clave destaca limitaciones en la comprensión fundamental de la Historia, y que la prevalencia de una perspectiva evenemencial simplificada da cuenta de un enfoque narrativo centrado en eventos, limitando el análisis de las causas subyacentes.

Finalmente, las dificultades en temporalizar hechos y procesos históricos indican limitaciones en la comprensión del tiempo histórico.

Lo anterior hace que, en conjunto, la tabla revele un panorama complejo y multifacético de las tensiones que enfrentan los estudiantes en su desarrollo del pensamiento histórico. Las disparidades entre dependencias escolares, la influencia de la metodología educativa y las carencias en habilidades específicas destacan la necesidad de enfoques más equitativos y efectivos en la enseñanza de la historia. Además, la persistencia de ciertas tendencias indica la importancia de abordar estas tensiones a nivel sistémico para lograr cambios significativos en la educación histórica.

Los resultados obtenidos van en la línea de los retos planteados por otros trabajos sobre el desarrollo del pensamiento histórico⁶⁰, pero revelan hallazgos importantes asociados a tensiones micro y macro curriculares que afectan en la enseñanza media.

En cuanto a las tensiones macro curriculares, se identificaron dos aspectos clave. En primer lugar, la dependencia escolar versus el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico. Los datos muestran que el dominio de conceptos históricos de primer y segundo orden mejora en el establecimiento privado, es decir, que tienen mayor porcentaje de logro. Los estudiantes de establecimientos públicos mostraron dificultades tanto en el pensamiento histórico como en la organización conceptual, con desempeños similares a los observados en pruebas estandarizadas. Esta tensión estructural se atribuye a la distribución socioeconómica en el sistema educativo chileno, destacando la necesidad de abordar estas disparidades para lograr una educación más equitativa.

⁵⁹ Rodrigo Henríquez Vásquez y Yerko Muñoz Salinas, «Leer y escribir históricamente: los desafíos pendientes de la enseñanza y del aprendizaje de la Historia», *Revista Diálogo Andino*, nº 53 (2014): 7-21.

⁶⁰ Por ejemplo: Bertranine, «Desarrollo del pensamiento histórico: un análisis a las bases curriculares de historia, geografía y ciencias sociales de primer año medio»; Gómez y Molina, «Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI»; González y Gárate, «El aprendizaje histórico en la Educación Secundaria. Jóvenes chilenos y conciencia histórica».

En segundo lugar, la organización del currículum versus el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico también emergió como una tensión macro curricular. La disposición lineal de los programas de estudio limitó la comprensión de los estudiantes sobre la relación entre españoles y mapuches durante el Chile Colonial. La metodología lineal, al enfocarse en cortes temporales sin problematización, obstaculizó el análisis crítico e impidió que los estudiantes reconocieran los problemas específicos de la época estudiada. Superar esta tensión se presenta como un imperativo para fomentar un pensamiento histórico más profundo y contextualizado.

A nivel micro curricular, se identificaron tensiones adicionales. La primera involucra la relación del estudiantado con la labor historiográfica. A pesar de iniciativas educativas y propuestas curriculares, los estudiantes tienden a abordar la historia de manera superficial, sin comprender la complejidad de la generación de conocimiento histórico. Esta falta de conexión se acentúa en estudiantes de colegios públicos, evidenciando la necesidad de abordar esta tensión micro curricular para promover una comprensión más profunda y contextualizada de los procesos históricos.

La segunda tensión micro curricular se centra en la relación del estudiantado con el trabajo de fuentes escritas. La falta de estrategias para analizar fuentes históricas contribuye a una comprensión superficial y dificulta la contextualización temporal. A pesar de la reconocida importancia del trabajo con fuentes, la brecha en la aplicación efectiva de estas estrategias destaca la necesidad de abordar esta tensión para promover un pensamiento histórico más crítico. En este sentido, nos parece crucial el desarrollo de habilidades de lectura y escritura histórica.

La tercera tensión micro curricular aborda la apropiación de conceptos de primer orden por parte del estudiantado. La falta de dominio de conceptos clave relacionados con la época colonial limita la capacidad de los estudiantes para realizar análisis históricos profundos y contextualizados. Superar esta tensión se vuelve esencial para promover una comprensión completa de los eventos históricos.

La cuarta tensión micro curricular destaca el peso que la historia evenemencial tiene en la formación de los estudiantes, limitando la posibilidad abordar los procesos históricos. Este enfoque simplificado dificulta la comprensión de las causas subyacentes y contradice los principios de la Escuela de los Annales. La investigación subraya la necesidad de avanzar hacia una enseñanza de la historia más integral y reflexiva.

Finalmente, la quinta tensión micro curricular se refiere a las dificultades del estudiantado para temporalizar los hechos y procesos históricos. La capacidad variable para situar eventos en una secuencia histórica específica destaca la importancia de fortalecer la contextualización histórica.

En definitiva, los resultados revelan tensiones significativas en las dimensiones macro y micro curriculares, destacando la necesidad de reformas integrales para promover un pensamiento histórico más profundo y equitativo entre el estudiantado chileno.

Bibliografía

- Ashby, Ros. *What Every Teacher Needs to Know about History*. Springer, 2016.
- Barton, Keith C. y Levstik, Linda S. *Teaching history for the common good*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2004.
- Bertranine, Marcela. «Desarrollo del pensamiento histórico: un análisis a las bases curriculares de historia, geografía y ciencias sociales de primer año medio». Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica de Chile, 2020. <https://doi.org/10.7764/tesisUC/EDU/46090>.
- Bryman, Alan. *Social Research Methods (5th ed.)* Oxford: Oxford University Press, 2016.
- Burke, Peter. *La revolución historiográfica francesa. La escuela de los Annales, 1929-1984*. Barcelona: Gedisa, 1999.
- Cercadillo, Lis. «Los problemas históricos: de los acontecimientos a las explicaciones». *Enseñanza de las ciencias sociales*, nº 1 (2002): 9-26.
- Creswell, John W. y Creswell, David. *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches (5th ed.)*. California: Sage Publications, 2017.
- Éthier, Marc-André, Demers, Stéphanie y Lefrançois, David. «Las investigaciones en didáctica sobre el desarrollo del pensamiento histórico en la enseñanza Primaria. Una panorámica de la literatura publicada en francés e inglés desde el año 1990». *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, nº 9 (2010): 61-74.
- Girola, Lidia. «Historicidad y temporalidad de los conceptos sociológicos». *Sociológica* 26, nº 73 (2011): 13-46.
- Gómez, Cosme Jesús. «Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2º de la ESO». *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete* 29, nº 1 (2014): 154-155.
- Gómez, Cosme Jesús y Molina, Sebastián. «Narrativas nacionales y pensamiento histórico en los libros de texto de Educación Secundaria de España y Francia. Análisis a partir del tratamiento de los contenidos de la Edad Moderna». *Vínculos de Historia* 6 (2017): 206-229.
- Gómez Carrasco, Cosme, Ortuño Molina, Jorge y Molina Puche, Sebastián. «Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI». *Revista Tempo e Argumento* 6, nº 11 (2014): 5-27.
- González Calderón, Fabián y Gárate Guerrero, Camila. «El aprendizaje histórico en la Educación Secundaria. Jóvenes chilenos y conciencia histórica». *Diálogo andino* 53 (junio de 2017): 73–85, doi: <https://doi.org/10.4067/s0719-26812017000200073>.

- Grenfell, Michael y James, David, eds. *Bourdieu and Education: Acts of Practical Theory* Routledge. Bristol: Falmer Press. Taylor & Francis, 1998.
- Le Goff, Jacques. *Historia y memoria*. Anthropos, 2005.
- Lee, Peter y Ashby, Rosalyn. «Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14». En *Knowing, Teaching and Learning History. National and International Perspectives*, editado por Peter Stearns, Peter Seixas y Samuel Wineburg, 199-222. Londres: New York University Press, 2000.
- Lee, Peter, Dickinson, Alaric y Ashby, Rosalyn. «Las ideas de los niños sobre la historia». En *Aprender y pensar la historia*, editado por Mario Carretero y James Voss, 217-48. Buenos Aires: Amorrortu editores, 2004.
- Martínez-Rodríguez, Rosendo, Muñoz-Labraña, Carlos y Sánchez-Agustí, María. «Conocimientos y creencias del profesorado y su vínculo con las finalidades de la enseñanza de la historia reciente. La transición a la democracia en España como caso controvertido». *Revista de Educación*, nº 383 (2019): 11-35.
- MINEDUC. *Orientaciones y Guiones didácticos para docentes. HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES*. Ministerio de Educación División de Educación General Nivel de Educación Media, 2015.
- MINEDUC. *Bases Curriculares 7º básico a 2º medio*. Unidad de Currículum y Evaluación, 2015.
- Muñoz, Carlos. «Ideas previas en el proceso de aprendizaje de la historia. Caso: estudiantes de primer año de secundaria, Chile». *Geoenseñanza* 10, nº 2 (2005): 209-18.
- Quinn, Michael. *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice (4th ed.)*. California: Sage Publications, 2015.
- Sáiz, Jorge. «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* 29, nº 1 (2014): 83-89.
- Sáiz Jorge y López Facial Ramón. «Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria». *Revista de estudios sociales* nº 52, (2015): 87-101.
- Santisteban, Antoni. «La formación de competencias de pensamiento histórico». *Clío & Asociados* nº 14 (2010): 35-36.
- Santisteban, Antoni y Pagès, Joan. *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar*. España: Editorial Síntesis, 2011.
- Seixas, Peter y Morton, Tom. *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson College Indigenous, 2013.
- Shemilt, Denis. «The Caliph's Coin: The Currency of Narrative Frameworks in History Teaching». *Teaching History*, nº 99 (2000): 27-33.
- VanSledright Bruece A. *The challenge of rethinking history education: On practices, theories, and policy*. NY: Routledge, 2011.

Voet, Michiel y De Wever, Bram. «History teachers' conceptions of inquiry based learning, beliefs about the nature of history, and their relation to the classroom context». *Teaching and Teacher Education*, nº 55 (2016): 57- 67.

Wineburg, Sam. *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Filadelfia: Temple University Press, 2001.



Todos los contenidos de la *Revista de Historia* se publican bajo una [Licencia Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional](#) y pueden ser usados gratuitamente, dando los créditos a los autores de la revista, como lo establece la licencia.