

RAÇA, GÊNERO E SEXUALIDADE

Evaluación del pensamiento histórico de estudiantes de secundaria a través de la construcción de narrativas históricas sobre los pueblos originarios de Chile

Avaliação do pensamento histórico dos estudantes do ensino médio através da construção de narrativas históricas sobre os povos nativos do Chile

Evaluation of the historical thinking of high school students through the construction of historical narratives about the native peoples of Chile

Humberto Álvarez Sepúlveda*

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile

RESUMEN: En este artículo se analizan las narrativas históricas construidas por 115 alumnos de primero medio de un colegio del sur de Chile, con el fin de evaluar los niveles de desarrollo del pensamiento histórico que aplicaron en el análisis de cuatro evidencias relacionadas con la historia de los pueblos originarios de Chile (1850-2020). Se utilizó el análisis de contenido para identificar los conocimientos de primer y segundo orden del pensamiento histórico y explicar, a partir de la tipología propuesta por Rüsen, el modelo de narrativa desarrollado en los relatos. Se concluye que la mayor parte del alumnado tiene una formación histórica débil, ya que el estudio de sus narrativas indica que el 93,1% alcanza un nivel aprendiz e intermedio, es decir, posee un conocimiento superfluo de contenidos declarativos o cuenta con una articulación equilibrada entre estos y uno o dos aprendizajes de segundo orden. Este perfil coincide con el fuerte predominio de las narrativas tradicionales, donde el 84,4% de los estudiantes con nivel aprendiz elaboraron relatos caracterizados por un discurso histórico superficial, descriptivo y carente de una epistemología disciplinar propia.

* Doctor en Sociedad y Cultura por la Universidad de Barcelona. Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. E-mail: hvalvarez@ucsc.cl. Esta investigación se enmarca en los Proyectos FAD2021-14 *Narrativas y pensamiento histórico. Evaluación de competencias históricas de los futuros profesores de educación básica y media a través de un Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)* y NI-EDU 02/2020 *El uso del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en la enseñanza de la historia. Potencialidades, problemas y desafíos*, ambos adscritos a la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile).
<https://orcid.org/0000-0001-5729-3404>

DOI: 10.22456/1983-201X.111650

Anos 90, Porto Alegre, v. 28 – e2021203 - 2021



Este é um artigo Open Access sob a licença CC BY

PALABRAS CLAVE: Narrativa histórica. Laboratorio de historia. Pensamiento histórico. Aprendizaje Basado en Problemas. Pueblos originarios de Chile.

RESUMO: Este artigo analisa as narrativas históricas construídas por 115 alunos de uma escola do sul do Chile, a fim de avaliar os níveis de desenvolvimento do pensamento histórico que aplicaram na análise de quatro evidências relacionadas com a história dos povos nativos do Chile (1850-2020). Utilizou-se a análise de conteúdo para identificar os conhecimentos de primeira e segunda ordem do pensamento histórico e explicar, a partir da tipologia proposta por Rüsen, o modelo de narrativa desenvolvido nos relatos. Conclui-se que a maioria dos estudantes tem um fraco treinamento histórico, já que o estudo de suas narrativas indica que 93,1% atingem um nível aprendiz e intermediário, ou seja, têm um conhecimento supérfluo de conteúdos declarativos ou têm uma articulação equilibrada entre estes e um ou dois aprendizados de segunda ordem. Este perfil coincide com a forte predominância das narrativas tradicionais, onde 84,4% dos estudantes com nível de aprendiz elaboravam histórias caracterizadas por um discurso histórico superficial, descritivo e carente de epistemologia disciplinar própria.

PALAVRAS-CHAVE: Narrativa histórica. Laboratório de história. Pensamento histórico. Aprendizagem baseada em problemas. Povos nativos do Chile.

ABSTRACT: This article analyzes the historical narratives constructed by 115 high school students from a school in southern Chile, in order to evaluate the levels of development of historical thinking that they applied in the analysis of four pieces of evidence related to the history of Chile's indigenous peoples (1850-2020). Content analysis was used to identify the first and second order knowledge of historical thinking and to explain, based on the typology proposed by Rüsen, the narrative model developed in the stories. It is concluded that most of the students have a weak historical training, since the study of their narratives indicates that 93,1% reach apprentice and intermediate level, that is, they have a superfluous knowledge of declarative contents or have a balanced articulation between these and one or two second-order learning. This profile coincides with the strong predominance of traditional narratives, where 84,4% of the students with an apprentice level elaborated narratives characterized by a superficial, descriptive historical discourse and lacking their own disciplinary epistemology.

KEYWORDS: Historical narrative. History laboratory. Historical thinking. Problem-based learning. Chile's Indigenous Peoples.

Introducción

En el siglo XXI, como sostienen Sáiz, Gómez y López (2018), la enseñanza de la historia tiene la urgente necesidad de transitar desde un modelo tradicional a un paradigma constructivista donde el profesor asuma el rol de guía o facilitador de un aprendizaje significativo para sus alumnos.¹ El objetivo de este proceso de transición es que los y las estudiantes puedan desarrollar su pensamiento histórico y no simplemente la capacidad para memorizar o acumular información sobre aprendizajes de primer orden como fechas, lugares, personajes y conceptos.

Para Seixas y Morton (2013), el pensamiento histórico es el proceso creativo que utilizan los historiadores para analizar las fuentes del pasado y crear sus propias narrativas históricas. Desde

¹ En Chile, la Ley General de Educación (LGE) de 2009 estipula que la educación obligatoria considera tres niveles: parvularia, básica y media. El primero comprende el nivel inicial, medio y transición, el segundo abarca desde primero hasta octavo básico y la enseñanza media contempla de primero a cuarto medio.

la perspectiva docente, esto implica desarrollar conocimientos que van más allá de contenidos declarativos basados en la retención de efemérides y personajes icónicos, pues el enfoque de dicho metaconcepto está dirigido a privilegiar procedimientos investigativos y aprendizajes de segundo orden relacionados con el estudio del pasado a través de la indagación de evidencias históricas (SÁIZ; DOMINGUEZ, 2017; ÁLVAREZ, 2020).

Con el propósito de desarrollar el pensamiento histórico en el alumnado, es fundamental recurrir al uso de narrativas para enseñar y evaluar competencias históricas, ya que permite conocer las capacidades cognitivas de los educandos para organizar y comprender el pasado. Para aprovechar su potencial, esta investigación analiza las narrativas históricas construidas por 115 estudiantes de primero medio, a fin de identificar los marcadores de desarrollo del pensamiento histórico que utilizaron en la interpretación de cuatro recursos escolares relacionados con la historia de los pueblos originarios de Chile (1850-2020). El objetivo de este ejercicio es evaluar cómo los educandos organizan y representan el pasado y cómo usan los conceptos de primer y segundo orden en la tarea encomendada.

El análisis de las narrativas históricas se llevó a cabo a través de dos perspectivas teóricas. En primer lugar, se han utilizado categorías de análisis del pensamiento histórico, como las propuestas por Seixas y Morton (2013), Sáiz y Domínguez (2017) y Álvarez (2020). De ellas, se han empleado siete conceptos para analizar los relatos: aprendizaje de primer orden, evidencia histórica, tiempo histórico, *empatía histórica*, *causas y consecuencias*, *relevancia histórica* y *dimensión ética*. En segundo lugar, se ha recurrido a la tipología de narrativas postulada por Rüsen sobre la conciencia histórica (RÜSEN, 2005; 2010). Este modelo, basado en las dimensiones tradicional, ejemplar, crítica y genética, es aplicado para examinar el sentido y la perspectiva que otorga el alumnado a los conflictos históricos que han tenido que afrontar los pueblos originarios en el contexto de la construcción del Estado chileno durante los últimos dos siglos.

El pensamiento histórico y su relación con las narrativas

Tradicionalmente, la enseñanza de la historia se ha fundado en un relato lineal, acabado y acrítico, y en un enfoque histórico patriótico, eurocéntrico y androcéntrico que dificulta el análisis crítico de los hechos y la valoración de los grupos subalternos (mujeres, niños, campesinos, pueblos originarios, entre otros) como sujetos históricos y agentes de cambio (MAROLLA; SAAVEDRA, 2020; ÁLVAREZ, 2021). La actual crisis global, el surgimiento de sociedades pluriculturales y el ascenso de las minorías políticas como nuevos protagonistas del devenir histórico requieren de un conocimiento epistemológico crítico, que posibilite el desarrollo de las destrezas del pensamiento histórico y la superación de los fundamentos epistémicos positivistas que todavía sustentan los procesos didácticos de la disciplina.

Por lo anterior, como señala Álvarez (2020), es importante que la historia enseñada no se centre solamente en el dominio de contenidos declarativos, sino que también considere el trabajo basado en competencias históricas, para que los alumnos y alumnas puedan desarrollar su pensamiento histórico a través de la construcción de narrativas (LEVSTIK; BARTON, 2010; SÁIZ; LÓPEZ, 2015; NAVARRO; CORREDOR, 2018). En esta línea, cabe destacar que el pensamiento histórico está conformado por dos tipos de aprendizajes. Por una parte, están los conocimientos de primer orden, que son relevantes para la memorización y asimilación de datos y redes conceptuales;

y, por otra, se encuentran los aprendizajes de segundo orden, los cuales permiten comprender problemáticas históricas y analizar el pasado de acuerdo a los parámetros científicos que rigen la investigación histórica. Respecto a estos últimos, destacan los siguientes: evidencia histórica, tiempo histórico, relevancia histórica, empatía histórica, causas y consecuencias, dimensión ética, interpretaciones historiográficas y usos de la historia (GÓMEZ; ORTUÑO; MOLINA, 2014; SÁIZ; DOMINGUEZ, 2017).

Dentro del desarrollo de ambos aprendizajes, las narrativas, siguiendo a Levstik y Barton (2004), se presentan como un recurso valioso para reconocer y comprender los distintos niveles de profundidad del pensamiento histórico que pueden alcanzar los estudiantes en la construcción de trabajos escritos ligados a hechos históricos. Así, en el contexto escolar, la narrativa tiene como propósito exponer una interpretación del pasado concebida desde la perspectiva de los alumnos y alumnas; por este motivo, desde la postura docente, sirve como evidencia para indagar no solo sobre aquello que conocen de diferentes procesos, sino también cómo los representan y organizan. De tal forma, las narrativas históricas constituyen una herramienta cultural que permite al narrador (en este caso al estudiante) escribir sobre los actores, procesos y tramas que pretende incluir en su relato.

En este sentido, siguiendo a Navarro y Corredor (2018), pensar históricamente es una acción mediada por el lenguaje narrativo, que permite al alumnado llegar a funciones psicológicas superiores que se requieren para reconstruir y explicar acontecimientos del pasado debido a que estos ya ocurrieron y no pueden ser manipulados directamente. Por tanto, a través de la elaboración de narrativas, los educandos no solo reorganizan las estructuras sintácticas, los significados y las habilidades pragmáticas necesarias para construir y dar cuenta de su conocimiento, sino también desarrollan una serie de habilidades discursivas (narración, descripción y argumentación) y reflexivas (reflexión metalingüística).

También, cabe destacar que la construcción de una narrativa no es un hecho aislado e individual, sino que, por el contrario, siempre es un proceso que hace uso de objetos, procedimientos y sistemas de símbolos desarrollados dentro del contexto cultural, histórico e institucional del narrador. Así, la narrativa ofrece un recurso lingüístico efectivo para que los estudiantes comuniquen o representen cognitivamente su perspectiva histórica sobre la sociedad y sus dimensiones políticas, económicas y culturales. De esta manera, aprender historia se convierte en una vía, por un lado, para identificar rasgos identitarios con la nación en la que se nace o vive y, por otro, para organizar temporal y causalmente el conocimiento del pasado de las sociedades (CARMIOLO; SPARKS, 2014). Al respecto, es importante notar que este proceso de reconstrucción se debe sustentar necesariamente en el saber historiográfico, pues solo con el respaldo de esta disciplina el educando podrá analizar fuentes de forma sistemática y rigurosa en un laboratorio histórico (SALAZAR; ORELLANA; MUÑOZ; BELLATI, 2017; ÁLVAREZ, 2020) que conlleve las siguientes cuatro heurísticas:

- a. Heurística de origen, que permite examinar la procedencia del documento histórico a través de preguntas como: ¿De dónde proviene la fuente? ¿quién es el autor? ¿a qué periodo o año corresponde? o ¿qué tipo de fuente es?
- b. Contextualización, que sirve para situar la fuente en su contexto temporal y espacial.
- c. Lectura cerrada, que ayuda a extraer la idea principal del documento.
- d. Corroboración heurística, que sirve para comparar las múltiples fuentes, con el fin de formular una interpretación fundamentada sobre el problema investigado.

A partir de las fases operativas mencionadas, el proceso de elaboración de una narrativa histórica lleva consigo el establecimiento de nexos entre pasado y presente, la necesidad de examinar la confiabilidad de las fuentes y el contraste de los diferentes puntos de vista que existen sobre un mismo hecho. Por esta razón, el alumnado puede lograr un mayor desenvolvimiento en el análisis de la historia gracias a la elaboración de un producto escrito, donde puede llevar a cabo un proceso metacognitivo y epistemológico sobre un problema y, desde ese conocimiento, generar un material que puede ser evaluado por el profesorado de la materia para determinar los aprendizajes de primer y segundo orden utilizados e identificar el tipo de narrativa desarrollada en los relatos.

Metodología

Objetivos

Objetivo general

1. Evaluar los niveles de progresión cognitiva alcanzados por los alumnos y alumnas en la construcción de las narrativas sobre las cuatro evidencias relacionadas con la situación histórica de los pueblos originarios en el Chile republicano del periodo 1850-2020.

Objetivos específicos

1. Identificar el uso de conceptos de primer y segundo orden del pensamiento histórico en los relatos.
2. Explicar el modelo de narrativa desarrollado en los relatos a través de la aplicación de la tipología propuesta por Rüsen (tradicional, ejemplar, crítica o genética).

Población y muestra

La población de este estudio estuvo compuesta por todos los y las estudiantes de educación media de un colegio del sur de Chile. Esta institución es particular subvencionada, cuenta con un proyecto educativo basado en la fe católica, tiene 1906 alumnos que proceden de diferentes sectores socioeconómicos y dispone de un cuerpo docente constituido por 101 profesores. De esta población, se escogió una muestra conformada por 115 alumnos de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales que cursaban contenidos vinculados con la historia de los pueblos originarios en Chile (1850-2020). Ellos pertenecen concretamente a cuatro cursos de primero medio, pues el tema histórico previsto, según el curriculum chileno, se trabaja en dicho nivel educativo. Estos cursos de enseñanza media cuentan con una asistencia regular a clases que se aproxima al 65% y la mayor parte de sus estudiantes posee un bajo capital cultural.

La técnica de muestreo aplicada fue de carácter no probabilístico por conveniencia (GÓMEZ, 2006) y no estratificado (HERNÁNDEZ; FERNÁNDEZ; BAPTISTA, 2014), puesto que la investigación requirió de educandos que hayan cumplido con todos los requisitos enunciados. De tal modo, la selección total de la muestra dependió del investigador, y no de una probabilidad

aleatoria de elección, pues se respondió a criterios selectivos intencionales y a las posibilidades de acceso a la misma.

Instrumentos de análisis y categorización

La información se ha recogido mediante un trabajo escrito en el que se pidió a los participantes la elaboración de una narrativa histórica sobre cuatro recursos escolares relacionados con la situación histórica de los pueblos originarios en el contexto del Chile republicano. Para ello, se implementó un Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) a través de un taller basado en un laboratorio de historia (Cuadro 1), que ofreció a los y las estudiantes la posibilidad de simular el trabajo que realiza el historiador para analizar evidencias asociadas con la temática consignada y que fueron extraídas de un texto escolar de 1° año medio de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. El formato de la narrativa solicitada fue libre; sin embargo, debido a la complejidad de la problemática, se sugirió una batería de preguntas para orientar al estudiante en la elaboración de su relato.

Cuadro 1 – Protocolo del ABP implementado

1. Observe detenidamente los recursos extraídos del Texto del Estudiante de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 1° Año Medio.
2. Investigue en la bibliografía especializada sobre las temáticas presentes en las cuatro evidencias expuestas y construya una narrativa histórica por cada una de ellas. Para esto, se recomienda regirse por el procedimiento de las cuatro heurísticas (heurística de origen, contextualización, lectura cerrada y corroboración heurística) que conlleva un laboratorio histórico y orientarse por las siguientes preguntas guías:
 - Identifique el autor, la fecha y el lugar de procedencia de la fuente
 - ¿Con qué hecho relaciona la evidencia?
 - ¿Quién está representado? ¿Qué voces o actores sociales faltan?
 - ¿Cuál es la idea central que transmite?
 - ¿El recurso aporta información significativa y reflexiva sobre la problemática narrada o representada? ¿Por qué?
 - ¿A quién beneficia la perspectiva discursiva dominante en la fuente? ¿Por qué?
3. Una vez elaborados los relatos, contraste los recursos analizados y desarrolle una narrativa global sobre estas.
4. El formato y extensión de las narrativas es libre; por tanto, queda a criterio de cada estudiante.

Evidencia 1



Fuente: Morales, J., Pastene, S., Santelices, C. y Quintana, S. (2016). Texto del Estudiante de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 1° Año Medio. Santiago de Chile: Editorial Santillana, p. 143.

Evidencia 2

Transformaciones en los roles de la mujer mapuche

A lo largo de la historia, se puede observar cómo en las distintas sociedades los individuos asumen determinados roles según criterios definidos explícita o implícitamente por cada comunidad. Uno de estos criterios es el género. En el mundo mapuche tradicional, hombres y mujeres tenían claramente determinadas sus funciones en cuanto a tareas domésticas, de subsistencia y de trascendencia, es decir, la transmisión de saberes, cultura, ritos, entre otros. Sin embargo, la ocupación de zonas indígenas y el proceso de colonización tuvieron consecuencias en la distribución de tareas y roles al interior de la comunidad mapuche.

Fuente: Morales, J., Pastene, S., Santelices, C. y Quintana, S. (2016). Texto del Estudiante de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 1° Año Medio. Santiago de Chile: Editorial Santillana, p. 236.

Evidencia 3



Fuente: Morales, J., Pastene, S., Santelices, C. y Quintana, S. (2016). Texto del Estudiante de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 1° Año Medio. Santiago de Chile: Editorial Santillana, p. 236.

Evidencia 4

La situación actual. En 1993, Chile dio un gran paso con la promulgación de la Ley Indígena, en la que se reconocen los principales pueblos y se establece el deber del Estado de respetar y promover su desarrollo, entre otros aspectos. Además, en 2005 el gobierno ratificó la convención de la Unesco sobre diversidad cultural y se comprometió a tomar medidas para promover la expresión y conservación de las diversas culturas presentes en el territorio. Una de las áreas en las que más se ha avanzado es la educación, pues actualmente los planes de estudio incluyen objetivos relacionados con el respeto a la diversidad. Además, en 2009 entró en funcionamiento el programa de Educación Multicultural Bilingüe, que permitió la existencia de programas de estudio diferenciados para los idiomas aymara, quechua, mapuzugun y rapa nui con el objetivo de preservar las lenguas y tradiciones originarias de estos pueblos.

Fuente: Morales, J., Pastene, S., Santelices, C. y Quintana, S. (2016). Texto del Estudiante de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 1° Año Medio. Santiago de Chile: Editorial Santillana, p. 242.

Fuente: Elaboración propia (2021).

Cabe destacar que las evidencias especificadas en el protocolo del ABP se eligieron a partir de los siguientes criterios: que perteneciera al Texto del Estudiante de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 1° Año Medio utilizado en 2020 por los colegios municipales y particulares subvencionados de Chile; que se localizaran en la Unidad 3 “El progreso indefinido y sus contradicciones” y la Unidad 4 “La configuración del territorio chileno y sus proyecciones”; y que trataran sobre los zoológicos humanos, la cultura mapuche y la situación actual de los pueblos originarios.

La información se recogió y analizó a través de categorías que fueron consignadas, con sus respectivos niveles de logro, para cada objetivo específico. Además, cabe destacar que los instrumentos de recolección y análisis fueron validados por expertos en Didáctica de la Historia.

En cuanto al objetivo específico 1, se utilizaron siete categorías (Cuadros 2 y 3) basadas en los postulados de Seixas y Morton (2013), de Sáiz y Domínguez (2017) y de Álvarez (2020) para identificar, a partir de los niveles de aprendizaje señalados en el Cuadro 4, el uso de conceptos de primer y segundo orden del pensamiento histórico dentro de las narrativas.

Cuadro 2 – Conceptos de primer orden del pensamiento histórico

Categoría	Subcategoría	Definición
Aprendizaje de primer orden, o también conocido como conocimiento declarativo	Conocimiento factual	Implica el dominio literal de datos relacionados con cifras, hechos, efemérides, etapas históricas, lugares y capitales, nombre de autores, vocabulario, signos convencionales, entre otros.
	Conocimiento conceptual	Están compuestos por un conjunto de ideas, sistemas conceptuales, principios generales, explicaciones o axiomas que deben ser asimilados por el estudiante, para que sea capaz de abstraer su significado esencial o identificar las características definitorias y las reglas que los componen. No es necesario que sean memorizados; por este motivo, los conocimientos conceptuales son más complejos que los factuales.

Fuente: Elaboración propia (2021) basada en las propuestas de Seixas y Morton (2013), de Sáiz y Domínguez (2017) y de Álvarez (2020).

Cuadro 3 – Conceptos o aprendizajes de segundo orden del pensamiento histórico

Categoría	Definición	Competencias cognitivas que involucra o moviliza
Evidencias históricas	Este concepto ayuda a entender la historia como una ciencia hermenéutica basada en el análisis de fuentes históricas, y tiene como propósito desarrollar un estudio descriptivo y heurístico de estas.	<ul style="list-style-type: none"> Leer y decodificar imágenes, gráficos, textos y recursos audiovisuales. Obtener información explícita e implícita por inferencia. Analizar y contrastar críticamente las fuentes para evaluar la información en su contexto. Asumir el predominio de distintas interpretaciones historiográficas como un rasgo unívoco del conocimiento histórico.
Tiempo histórico	Permite la comprensión de convenciones cronológicas y conceptos temporales para analizar los hechos históricos en las dimensiones pasado, presente y futuro de las diferentes sociedades.	<ul style="list-style-type: none"> Comprender y utilizar convenciones temporales como año, década, siglo, antes y después de Cristo, entre otras. Aplicar de forma flexible las variables del tiempo histórico, como simultaneidad, sucesión y diacronía. Identificar y comparar las fases del tiempo histórico, tales como cambio y continuidad, auge y crisis, entre otras.
Relevancia histórica	Este aprendizaje contribuye a evaluar la importancia de los fenómenos del pasado en el presente.	<ul style="list-style-type: none"> Contrastar pasado-presente y formular preguntas sobre diversas problemáticas actuales. Comprender la perspectiva, la durabilidad y el impacto de las repercusiones de hechos del pasado en el presente.
Empatía histórica	Este aprendizaje permite al alumno situarse en el contexto del personaje o hecho investigado.	<ul style="list-style-type: none"> Evitar el uso del presentismo en el análisis del problema. Explicar hechos históricos desde la perspectiva de los actores protagonistas.
Causas y consecuencias	Permite evaluar el pasado como una dimensión que involucra diversos acontecimientos y procesos donde intervienen factores multicausales y relacionales, que desencadenan consecuencias de distinto tipo.	<ul style="list-style-type: none"> Reconocer y clasificar las causas de los hechos de forma descriptiva y analítica. Comparar e interrelacionar causas-consecuencias. Proponer hipótesis y formular razonamientos contrafácticos.

Categoría	Definición	Competencias cognitivas que involucra o moviliza
Dimensión ética	Este concepto ayuda a emitir juicios éticos razonados sobre acciones sociales realizadas en el pasado y a reconocer el contexto histórico en el que estas operaban.	<ul style="list-style-type: none"> • Valorar las implicaciones actuales de las injusticias y abusos del pasado. • Evaluar responsabilidades de personajes o colectivos que incurrieron en acciones controversiales o protagonizaron hazañas políticas, militares o económicas.

Fuente: Elaboración propia (2021) basada en las propuestas de Seixas y Morton (2013), de Sáiz y Domínguez (2017) y de Álvarez (2020).

Cuadro 4 – Niveles de logro del pensamiento histórico

Aprendiz	Se observa la ausencia de aprendizajes de segundo orden, coincidente con un escaso dominio de contenidos factuales o conceptuales, con un uso excesivo de argumentos infundados y/o con errores históricos evidentes.
Intermedio	Se constata una articulación entre los contenidos declarativos y uno o dos aprendizajes de segundo orden, evidenciándose un relato basado, fundamentalmente, en la narración cronológica de los hechos.
Avanzado	Se evidencia una articulación entre los conceptos declarativos y tres o cuatro aprendizajes de segundo orden, presentándose una narrativa sustentada principalmente en la explicación de los fenómenos.
Experto	Se verifica una articulación entre los contenidos declarativos y cinco o seis aprendizajes de segundo orden, observándose un relato basado en la interpretación y evaluación de los hechos históricos.

Fuente: Elaboración propia (2021).

En cuanto al objetivo específico 2, se identifica el modelo de la narrativa construida según la tipología propuesta por Jörn Rüsen sobre la conciencia histórica (Cuadro 5), ya que permite evaluar el sentido y las perspectivas de futuro que los educandos poseen sobre las problemáticas históricas que han tenido que enfrentar los pueblos originarios en el proceso de construcción del Estado chileno, tales como los zoológicos humanos realizados en Europa a fines del siglo XIX, la Ocupación de la Araucanía (1860-1863) y la constante lucha por el reconocimiento de los derechos indígenas durante las últimas tres décadas. Al respecto, es indispensable precisar que un mismo relato puede contener más de un modelo narrativo; no obstante, para facilitar el proceso de categorización en el apartado de análisis de resultados, se priorizará aquel que tenga mayor predominio dentro de las construcciones discursivas.

Cuadro 5 – Tipología de Rüsen sobre la conciencia histórica

Tipo de conciencia histórica	Descripción
Tradicional	La conciencia histórica sirve para mantener vigente los valores, normas, costumbres y tradiciones que ayudan a mantener el orden establecido, ya que permite recordar los orígenes comunes y legitimar los principios que regulan las relaciones sociales, políticas, económicas y culturales de una sociedad determinada.
Ejemplar	Este modelo de conciencia histórica se fundamenta en experiencias o hechos pasados ejemplares, que son valorados por su capacidad de aportar un mensaje o lección al presente.
Crítica	Se remite a una interpretación contrafáctica, razón por la cual el pasado deja de ser una fuente de orientación o guía para el presente. De este modo, la conciencia histórica crítica deslegitima la validez ácrono de las tradiciones y normas preestablecidas, pues considera las condiciones como temporales y relativas a la hora de dirigir la acción de las sociedades vigentes en un contexto histórico dado. Este tipo de conciencia histórica es más profunda que la anterior porque presupone que el cambio puede ocurrir en cualquier momento de la historia de la humanidad y, por ende, toda interpretación de los hechos está mediada por la posibilidad de transformación de una sociedad. Así, el presente se muestra como un punto de encuentro entre pasado y futuro, donde las experiencias pasadas son susceptibles de una alteración y la idea de progreso puede permitir proyectar un devenir histórico más positivo y esperanzador para la ciudadanía.
Genética	

Fuente: Elaboración propia (2021) basada en la propuesta de Rüsen (2005 y 2010).

Métodos y análisis de resultados

Se ha utilizado una metodología cualitativa (HERNÁNDEZ; FERNÁNDEZ; BAPTISTA, 2014; HERNÁNDEZ, 2018) para evaluar, a partir de las narrativas analizadas, el desarrollo del pensamiento histórico de los participantes. Su diseño es no experimental transeccional, ya que los datos fueron recolectados en los meses de octubre y noviembre de 2020.

La interpretación de los relatos se ha realizado mediante la técnica de análisis de contenido, con el objeto de evaluar su complejidad conceptual y llevar a cabo la posterior codificación abierta de las unidades analizadas a partir de los marcadores citados en los Cuadros 4 y 5. Dicho procesamiento se ejecutó mediante el programa Atlas.ti, versión 8.1. Este andamiaje metodológico tiene como objetivo determinar la presencia o exclusión de las categorías apriorísticas previstas y examinar los niveles de logro obtenidos por los alumnos y alumnas en la construcción de sus narrativas, siguiendo el método comparativo constante de la teoría fundamentada (STRAUSS; CORBIN, 2016; ESTRADA; MORA; ARZUAGA, 2020) para refinar los conceptos, identificar sus propiedades y explorar sus interrelaciones.

Resultados y discusión

En el Cuadro 6 se presentan los resultados del análisis de las narrativas para los dos objetivos específicos señalados.

Cuadro 6 – Categorías del pensamiento histórico presentes en los relatos

Nivel de desarrollo del pensamiento histórico	Porcentaje de narrativas por nivel de logro	Porcentaje de narrativas según modelo de Rüsen y nivel de logro
Aprendiz	77 (67%)	84,4% Tradicional (65 narrativas) 9,1% Ejemplar (7 narrativas) 6,5 % Crítica (5 narrativas)
Intermedio	30 (26,1%)	100% Crítica (30 narrativas)
Avanzado	8 (6,9%)	100% Crítica (8 narrativas)
Experto	0 (0%)	No observado

Fuente: Elaboración propia (2021).

Primeramente, se observa que la mayor parte de las narrativas se ubican en el nivel aprendiz porque el 67% de la totalidad carecen del uso de aprendizajes de segundo orden. Una evidencia que permite constatar este indicador son los relatos que aparecen en el Cuadro 7 sobre el recurso 1.

Cuadro 7 – Evidencias del nivel aprendiz del desarrollo del pensamiento histórico

Evidencia 1



Kwasny, A. (ca. 1900). Selk'nam llevados a París por Mr. Maitre en 1889. (s. i.)

Fuente: Morales, J., Pastene, S., Santelices, C. y Quintana, S. (2016). Texto del Estudiante de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 1° Año Medio. Santiago de Chile: Editorial Santillana, p. 143.

Referencia 1: Está representada la esclavitud indígena y como el Estado se desentiende de este problema (Estudiante 32).

Referencia 2: Están representados un hombre de clase alta y unos indígenas que fueron maltratados con complicidad del gobierno de aquel entonces. Las voces que hacen falta en ese episodio son las de la ONU y la del Instituto Nacional de Derechos Humanos (Estudiante 39).

Referencia 3: Aparecen indígenas que son menospreciados y maltratados en nombre de los ideales del proyecto nacional del siglo XIX (Estudiante 2).

Referencia 4: Está representado Maurice Maitre (Estudiante 54).

Referencia 5: Están representados los mapuches, pero falta su opinión (Estudiante 62).

Fuente: Elaboración propia (2021).

En las referencias del Cuadro 7 se evidencian relatos que adolecen de fundamentos históricos basados en fuentes de información. Así, por un lado, no se observa ningún rigor para construir las narrativas solicitadas a través de un laboratorio histórico, pues predomina la prevalencia de opiniones o apreciaciones personales que carecen de argumentados razonados y/o fundados en evidencias históricas; y, por otro lado, se constata que la mayoría del alumnado no utiliza conceptos de segundo orden para elaborar relatos de mayor complejidad cognitiva sobre el recurso previsto.

Lo anterior, como demuestran las citas 1, 2 y 3 que forman parte del 6,5% de las narrativas críticas del nivel aprendiz, suele ir unido al protagonismo de relatos simplistas de naturaleza básicamente política debido a que, a través de juicios de valor infundados y basados en el presentismo, se tiende a responsabilizar únicamente al Estado chileno por el menosprecio y los malos tratos que recibieron los pueblos originarios en los zoológicos humanos llevados a cabo en Europa a finales del siglo XIX. Esta visión es aislada y sesgada, pues solamente se cuestiona la acción política ejercida desde el gobierno nacional y se deja de lado las implicaciones económicas, sociales y culturales de la idea de raza, instaurada por los colonizadores desde el siglo XVI y reforzada posteriormente por el darwinismo social y el imperialismo europeo decimonónico, para evaluar los alcances y la relevancia de los zoológicos humanos en perspectiva histórica. Como señalan Sáiz y López (2015), este problema es producto de una educación basada en la memorización de contenidos declarativos relacionados con acontecimientos políticos, que reflejan un enfoque histórico descompensado y carente de una epistemología disciplinar que permita trabajar la investigación histórica en el aula, así como también, siguiendo a Ibagón (2020), se debe a la preponderancia de la historia patria, que ha forjado una conciencia histórica colectiva que se proclama como única, superior y en lucha constante contra los agentes externos que pueden mancillar su pasado y poner en riesgo su futuro.

Se debe agregar, además, que las narrativas del Cuadro 7 presentan errores de contextualización histórica, destacándose la referencia 2, donde, frente al maltrato que padecieron los selkman en las exposiciones antropológicas, se señala que hace falta la postura de la ONU y la del Instituto Nacional de Derechos Humanos de Chile. Al respecto, es importante precisar que dichos organismos no existían cuando ocurrió el episodio fotografiado en el recurso 1 que data de 1889, pues la creación de la ONU y la del Instituto Nacional de Derechos Humanos sucedió en 1945 y 2005, respectivamente, es decir, bastantes décadas después del año en que fue tomada la imagen citada. Otro error se visualiza en la referencia 4, donde se establece que los pueblos originarios representados en la evidencia 1 son mapuches, pero, en realidad, son integrantes de la tribu selkman, cuya información está disponible en el texto ubicado sobre la fotografía.

Dentro del nivel aprendiz, también resaltan los siguientes relatos sobre los recursos 2 y 3, respectivamente:

En la cultura mapuche, las labores de los hombres y las mujeres ya venían estructuradas por su legado y religión; por tanto, cada uno sabía su rol para contribuir a la organización familiar y social (Estudiante 6).

La estabilidad familiar era uno de los aspectos primordiales en la cultura mapuche, donde un personaje se ocupa de la sobrevivencia de la familia, y otro se ocupa de traspasar el legado cultural a sus descendientes; este es el caso de esta fuente iconográfica que muestra la convivencia de una mujer mayor, con un bebé en brazos y un niño a su lado (Estudiante 71).

En ambos ejemplos, se constata el predominio de contenidos factuales y conceptuales sobre la configuración familiar de la cultura mapuche, donde se trata de enfatizar la idea de que cada uno de sus miembros tenía un rol tradicional establecido. De tal forma, coincidiendo con Álvarez (2021), se plantean narrativas históricas basadas en interpretaciones descriptivas e imparciales sobre la sociedad mapuche, pues carecen de una fundamentación histórica y epistémica que permita contrastar distintas perspectivas, y evaluar, con un sentido crítico y razonado, los recursos propuestos en el laboratorio histórico.

Los relatos expuestos, salvo los números 1, 2 y 3, pertenecen al segmento de las narrativas históricas tradicionales, las cuales, en su totalidad, se enmarcan en el nivel aprendiz por adolecer del uso de competencias históricas y por presentar lecturas cerradas, descriptivas y acríticas que contribuyen a legitimar el orden instaurado. La hegemonía de estos relatos deriva de rutinas escolares convencionales presentes en la historia como materia escolar y de su pervivencia en libros de texto y prácticas docentes. Por tanto, siguiendo a Jara y Cerdá (2020), se necesita una intervención docente transversal que mejore sustancialmente el desarrollo del pensamiento histórico de los estudiantes de secundaria y se complemente con su enseñanza y aprendizaje en la formación de los futuros docentes de la especialidad.

En el nivel aprendiz, también sobresale el hecho de que el 9,1% de las narrativas son de tipo ejemplar. Al respecto, resaltan los siguientes relatos sobre la evidencia 4:

Este recurso demuestra que el gobierno chileno está haciendo todos sus esfuerzos por mantener vigente la cultura de los pueblos originarios, porque en estos se encuentran las bases culturales del país (Estudiante 99).

Antes de 1993 no existía una ley que protegiera a los indígenas; por este motivo, las personas hacían lo que querían con los indígenas, como venderlos, exhibirlos en zoológicos o hasta asesinarlos. Esta situación cambió en 1993 cuando se promulgó la Ley Indígena, que protege y reconoce jurídicamente a los pueblos originarios de Chile. A través de sus indicaciones, esta ley asume la existencia de la diversidad cultural y étnica, y faculta al Estado para entregar recursos a las comunidades que habitan a lo largo del país (Estudiante 87).

En estos relatos, se reproduce una narrativa ejemplar de la actual postura del gobierno chileno con respecto a los pueblos originarios, ya que destacan el compromiso político por preservar sus tradiciones y proteger sus derechos a través de la Ley Indígena de 1993. Respecto a esto último, el relato del estudiante 87 valora positivamente la creación de dicha normativa porque representa este hecho como una *transición feliz* que –presuntamente– termina con todos los abusos que sufrieron los indígenas en el pasado, obviando, de este modo, los problemas que inciden en la gestión y cumplimiento de la Ley Indígena, tales como el nulo reconocimiento constitucional de Chile como un Estado plurinacional, la ausencia de escaños indígenas en el Congreso, la falta de continuidad de las políticas públicas de los gobiernos democráticos en materia indígena, la creciente violencia en la Araucanía y el fuerte predominio del paradigma eurocéntrico en el sistema educativo chileno (DÍAZ, 2020; MORALES, 2020).

En el nivel intermedio, donde se contempla la relación entre contenidos declarativos y uno o dos conceptos de segundo orden, se observa principalmente la presencia de nociones básicas de relevancia histórica en las narrativas porque presentan marcadores cognitivos abstractos y poco definidos sobre el impacto de los zoológicos humanos y la trascendencia de la Ocupación de la

Araucanía en el presente. Al respecto, destacan los siguientes relatos sobre la evidencia 1 y 2, respectivamente:

Los pueblos originarios padecieron demasiado en los zoológicos humanos, cuyo sufrimiento ha motivado la creación de leyes que buscan resguardar la integridad y los derechos de estos grupos. Gracias a esto, hoy en día, se puede preservar la cultura de estos pueblos y conocer modos de vida diferentes al nuestro (Estudiante 97).

La Ocupación de la Araucanía ha calado hondo en el pueblo mapuche, pues este proceso generó pobreza y diversos problemas sociales que han afectado a las comunidades hasta la actualidad (Estudiante 102).

En el nivel avanzando, solo se registra el 6,9% de las narrativas porque en estas se constata la presencia de tres o cuatro aprendizajes de segundo orden. Las competencias históricas que se observan con mayor prevalencia en estos relatos son la dimensión ética, las causas y consecuencias, el tiempo histórico y la empatía histórica; no obstante, se perciben en niveles básicos y ambivalentes. Respecto a la dimensión ética, resalta la siguiente narrativa sobre el recurso 1:

La fotografía exalta al colonizador en una clara muestra de superioridad frente a la considerada en aquel entonces “raza inferior”. Esta visión expone claramente la visión europea del mundo. Afortunadamente, los selknam exhibidos por Maitre pudieron ser liberados por la presión de algunas organizaciones. Resultaría interesante conocer la opinión que tenían los selknam sobre su encierro, sus emociones y su temor porque, de todas las fuentes revisadas, no encontré ninguna donde primara la opinión de este pueblo (Estudiante 88).

En la primera parte de la cita, hay un juicio de valor que se basa en el dualismo civilización/barbarie, pero sin hacer alusión a ningún marco conceptual, como la teoría de la triple colonialidad del grupo de investigación modernidad/colonialidad (QUIJANO, 2000; WALSH, 2004; MIGNOLO, 2010), para fundamentar esta idea en su contexto temporal y espacial. En la segunda parte, si bien el estudiante deja entrever que falta la perspectiva de los selkman que aparecen en el trasfondo del recurso 1, se constata que asocia la asignatura de historia con el concepto de opinión, cuya situación evidencia la falta de rigor para comprenderla como una ciencia social que estudia el pasado a partir del análisis de fuentes históricas fidedignas y la formulación de juicios razonados.

En cuanto a los aprendizajes relacionados con las causas y consecuencias y con el tiempo histórico, destacan estas secuencias causales simples sobre la evidencia 3:

La fotografía muestra a una mujer mapuche con su hija y me hace sentir apenado porque ellos padecieron con el proceso de colonización liderado por los españoles, quienes trajeron nuevas enfermedades y provocaron, con el paso del tiempo, un gran daño en su cultura (Estudiante 107).

Este recurso muestra la esencia de la familia mapuche. En épocas pasadas, la base de la autoridad fue el lonco, quien generalmente era el miembro de mayor prestigio y riqueza de la comunidad. Durante la conquista española, se introdujeron diversas modificaciones a la organización social, pues la propia corona española llegó a nombrar a los caciques. En el período de la Guerra de Arauco, los indígenas establecieron el cargo de jefe militar llamado “toqui” para que dirigiera a las fuerzas mapuches en el conflicto. Tras la Ocupación de la

Araucanía que se llevó a cabo a fines del siglo XIX, se reservó al cacique o toqui el derecho a repartir las tierras en las reducciones. En la actualidad, la división de terrenos entre las familias ha contribuido a la desintegración social, política y económica de las comunidades y a la consiguiente migración hacia las ciudades con todo el proceso de transculturación que esto implica (Estudiante 40).

En ambos segmentos, se intenta establecer una relación de causa-consecuencia, pero en un sentido lineal y sin recurrir a ninguna evidencia histórica concreta para fundamentar los discursos expuestos. Sobresale el caso de la narrativa del estudiante 40, ya que, aparte de lo mencionado, se ha identificado también un uso elemental de cambio y continuidad del tiempo histórico porque se basa en la enumeración y presentación ordenada de etapas políticas (conquista, colonia y periodo republicano), indicando, de manera sucinta, algunos rasgos económicos, culturales y sociales de cada una de ellas.

En cuanto a la empatía histórica, hay escasos relatos que tratan de contextualizar los hechos representados en los recursos, pues, siguiendo a Álvarez (2020), la mayor parte de ellos se sustentan en el presentismo histórico, es decir, interpretan los acontecimientos pasados a partir de la mentalidad y los valores de la época actual. No obstante, a pesar de lo anterior, destaca el relato del estudiante 33 sobre el recurso 2, ya que intenta situar la Ocupación de la Araucanía en su contexto histórico al evidenciar la evolución del conflicto y la resistencia del pueblo mapuche frente a la política intervencionista del Estado chileno.

Esta fuente nos habla acerca del rol que cumplía la mujer mapuche; no obstante, al final termina abordando el impacto que tuvo la intervención del Estado chileno en la Araucanía. Para comprender esto último, hay que colocarnos en el contexto del problema: Era la década de 1840 y Chile venía saliendo de una dura guerra contra la Confederación Perú-Boliviana. Posterior a este episodio, el Estado intentó controlar las tierras del sur a través de procedimientos de compra y de usurpación bastantes informales, pues se vio motivado por el auge económico de la agricultura, la necesidad de adquirir tierras de cultivo y el deseo de salvaguardar el proyecto nacional. Debido a la negativa del pueblo mapuche, el Estado chileno comenzó una campaña militar para invadir sus dominios (Estudiante 33).

Los relatos previstos en el nivel intermedio y avanzado forman parte de las narrativas críticas, ya que todas cuestionan el paradigma histórico tradicional presente en el marco curricular de la asignatura de historia; a pesar de ello, coincidiendo con los estudios de Sáiz y López (2015) y de Navarro y Corredor (2018), se observa que los educandos no son capaces de formular juicios basados en evidencias, sino que solo opiniones o argumentos carentes de fundamentación histórica.

Por último, cabe destacar que no se registran narrativas genéticas debido a que el predominio de prácticas docentes transmisivas en la educación secundaria hace poco frecuente o imposibilita su construcción.

Conclusión

Se ha constatado que la mayoría del estudiantado de primero medio posee una educación histórica descompensada, ya que el estudio de sus narrativas indica que el 93,1% logró un nivel

aprendiz e intermedio, es decir, tiene un conocimiento elemental de contenidos declarativos o cuenta con una articulación entre estos y uno o dos aprendizajes de segundo orden. En efecto, la mayor parte del alumnado presenta un nivel bajo en el dominio de las competencias históricas evaluadas (evidencia histórica, empatía histórica, causas y consecuencias, relevancia histórica, dimensión ética y tiempo histórico) que le resta capacidad de análisis a la hora de abordar los hechos históricos. Este perfil coincide con el fuerte predominio de las narrativas tradicionales, donde casi la totalidad (84,4%) de los educandos con nivel aprendiz desarrollaron relatos descriptivos y acríticos basados en opiniones infundadas sobre los recursos propuestos en el laboratorio histórico.

Sin embargo, a pesar de la hegemonía de los relatos tradicionales, cabe destacar que todas las narrativas que calzaron dentro del nivel intermedio y avanzado se enmarcaron dentro del modelo crítico, donde los participantes cuestionaron, fundamentalmente, los abusos cometidos en los zoológicos humanos y la intervención del Estado chileno ocurrida en el contexto de la Ocupación de la Araucanía. En estas narrativas, se observó particularmente la relevancia histórica reflejada en la evaluación del impacto de la Ocupación de la Araucanía en el presente y la dimensión ética constatada en la necesidad de juzgar la brutalidad de las exposiciones antropológicas y en el anhelo de reivindicar el rol de los pueblos originarios en la historia. Estas formulaciones cognitivas más complejas podrían proceder tanto de contextos sociales o familiares como, sobre todo, de las prácticas docentes de un sector del profesorado que plantea alternativas pedagógicas problematizadoras en los contenidos y en el trabajo basado en competencias históricas.

A pesar de lo anterior, llama poderosamente la atención que los estudiantes no hayan seguido el procedimiento de las cuatro heurísticas sugerido en el protocolo del ABP para trabajar el laboratorio histórico y que no hayan recurrido a ninguna fuente o evidencia histórica para fundamentar sus narrativas, ya que la totalidad de estas se basan en opiniones o apreciaciones personales que adolecen de un sustento teórico procedente de fuentes confiables de información.

Estos resultados son concomitantes con las características de la muestra, especialmente con el bajo capital cultural que tiene la mayoría de los participantes, y son producto de la instrucción recibida, pues los docentes de la especialidad no han proporcionado a los estudiantes la metacognición necesaria para comprender las bases del pensamiento histórico que les ayuden a evaluar la complejidad de los hechos pasados. Este hecho evidencia que el profesorado no asume una interpretación epistemológica crítica y que ignora las competencias históricas requeridas por el alumnado para interpretar fuentes y construir narrativas históricas de nivel avanzado o experto que respondan a modelos críticos o genéticos. Para atenuar este problema, resulta conveniente, desde el punto de vista del profesor formador, proporcionar una mejor formación en historiografía, en historia y en educación histórica, y complementarla con prácticas pedagógicas reflexivas y fundamentadas empíricamente.

Referencias

ÁLVAREZ, Humberto. Enseñanza de la historia en el siglo XXI: Propuestas para promover el pensamiento histórico. *Revista de Ciencias Sociales*, v. 26, n. especial 2, p. 442-459, 2020.

ÁLVAREZ, Humberto. Género y textos escolares: Representaciones de las mujeres chilenas de la primera mitad del siglo XX. *Revista Conhecimento Online*, v. 1, p. 153-176, 2021.

CARMOL, Ana; SPARKS, Alison. Narrative development across cultural contexts. In: MATTHEWS, Danielle. *Pragmatic development in first language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, p. 279-296, 2014.

DÍAZ, Karen. Crisis del agua en el norte de Chile. Derecho y cultura en los Andes. Sobre los efectos irracionales del Derecho. *Diálogo Andino*, n. 61, p. 67-79, 2020.

ESTRADA, Rosa; MORA, Clara; ARZUAGA, María. Aproximación al análisis de datos cualitativos en teoría fundamentada desde la perspectiva clásica. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, n. 20, p. 19-37, 2020.

GÓMEZ, Marcelo. *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Córdoba: Brujas, 2006.

GÓMEZ, Cosme; ORTUÑO, Jorge; MOLINA, Sebastián. Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, v. 6, n. 11, p. 5-27, 2014.

HERNÁNDEZ, Roberto; FERNÁNDEZ, Carlos; BAPTISTA, Pilar. *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana, 2014.

HERNÁNDEZ, Roberto. *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: McGraw Hill, 2018.

IBAGÓN, Nilson. Historia patria y curriculum oficial. Dos luchas fatricidas de Colombia analizadas a partir de la historia a enseñar, 1903-1984. *Diálogo Andino*, n. 62, p. 103-115, 2020.

JARA, Miguel; CERDÁ, María. La formación de profesoras y profesores en didáctica de la historia. Valoraciones en torno a qué historia enseñar para la formación ciudadana. *Revista Sophia Austral*, n. 26, p. 157-177, 2020.

LEVSTIK, Linda; BARTON, Keith. *Teaching history for the common good*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2004.

LEVSTIK, Linda; BARTON, Keith. *Doing history: investigating with children in elementary and middle schools*. New York: Taylor & Francis, 2010.

MAROLLA, Jesús; SAAVEDRA, Camila. Presencia y ausencia de América Latina. La didáctica de las ciencias sociales y la interculturalidad como desafío para la enseñanza. *Revista Interdisciplinaria de Estudios Latinoamericanos*, v. 4, n. 1, p. 75-92, 2020.

MIGNOLO, Walter. *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

MORALES, José; PASTENE, Sergio; SANTELICES, Carolina; QUINTANA, Sebastián. *Texto del Estudiante de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 1.º Año Medio*. Santiago de Chile: Editorial Santillana, 2016.

MORALES, José. Repertorios de acción colectiva y politización de los gremios agrícola, forestal y del transporte en la Araucanía, Chile 2013-2016. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, n. 39, p. 131-150, 2020.

NAVARRO, Claudia; CORREDOR, Javier. Desarrollo de narraciones históricas en estudiantes de colegios rurales y urbanos. *Revista Costarricense de Psicología*, v. 37, n. 1, p. 41-75, 2018.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

RÜSEN, Jörn. *History: Narration, interpretation, orientation*. New York: Berghahn, 2005.

RÜSEN, Jörn. *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Editora UFPR, 2010.

SÁIZ, Jorge; LÓPEZ, Ramón. Competencias y narrativas históricas: El pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista de Estudios Sociales*, n. 52, p. 87-101, 2015.

SÁIZ, Jorge; DOMÍNGUEZ, Jesús. Aprender sobre la historia: Competencias metodológicas en educación secundaria. En: PRATS, Joaquín; LÓPEZ, Ramón; GÓMEZ, Cosme; MIRALLES, Pedro. *Enseñanza de la historia y competencias educativas*. Barcelona: Graó, p. 23-47, 2017.

SÁIZ, Jorge; GÓMEZ, Cosme; LÓPEZ, Ramón. Historical thinking, causal explanation and narrative discourse in trainee teachers in Spain. *Historical Encounters: A Journal of Historical Consciousness, Historical Cultures, and History Education*, v. 5, n. 1, p. 16-30, 2018.

SALAZAR, Rodrigo; ORELLANA, Cristián; MUÑOZ, Carlos; BELLATI, Ilaria. El aula como laboratorio histórico: La Guerra Civil Española. In: PRATS, Joaquín; LÓPEZ, Ramón; GÓMEZ, Cosme; MIRALLES, Pedro. *Enseñanza de la historia y competencias educativas*. Barcelona: Graó, 2017. p. 110-126.

SEIXAS, Peter; MORTON, Tom. *The big six historical thinking concepts*. Toronto: Nelson College Indigenous, 2013.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia, 2016.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, n. 48, p. 25-35, 2007.

Recebido em: 19/02/2021

Aprovado em: 20/08/2021



Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=574081716029>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la
academia

Humberto Álvarez Sepúlveda

**Evaluación del pensamiento histórico de estudiantes de
secundaria a través de la construcción de narrativas
históricas sobre los pueblos originarios de Chile**

**Avaliação do pensamento histórico dos estudantes do
ensino médio através da construção de narrativas
históricas sobre os povos nativos do Chile**

**Evaluation of the historical thinking of high school
students through the construction of historical narratives
about the native peoples of Chile**

Anos 90

vol. 28, e2021203, 2021

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de
Pós-Graduação em,

ISSN: 0104-236X

ISSN-E: 1983-201X

DOI: <https://doi.org/10.22456/1983-201X.111650>