

INVESTIGACIONES

## Una Disciplina en Transición: Didáctica de la Historia y Formación Inicial Docente en Chile

### A Discipline in Transition: Didactics of History and Initial Teacher Training in Chile

*Carolina Chávez Preisler<sup>a</sup>*

<sup>a</sup> Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.  
carolina.chavez@pucv.cl

#### RESUMEN

En la formación inicial docente la didáctica permite, o debiera permitir, vincular el saber pedagógico con el saber disciplinar, articular las asignaturas del currículum, pensar y dar solución a los problemas de la práctica y otorgar las herramientas para la enseñanza disciplinar (Audigier, 2001; Benejam, 2001; Pagès, 2002, 2004). Este artículo tiene por objetivo: comprender cómo se desarrolla la asignatura de didáctica de la historia en seis universidades chilenas. La metodología es de tipo cualitativa. La recogida de información se ha desarrollado a través de documentos (mallas curriculares y programas de asignatura) y observación de clases. Los resultados señalan que la didáctica es una disciplina en construcción la cual aborda, en algunos casos, una gran diversidad de temas. Además, que es desigual en cuanto a su representación en las mallas curriculares, a la presencia de especialistas en el área y el qué y cómo se enseña.

*Palabras clave:* formación inicial docente, didáctica de la historia, pensamiento histórico, educación superior.

#### ABSTRACT

In initial teacher training, didactics allows, or should allow, linking pedagogical knowledge with disciplinary knowledge, articulating the subjects of the curriculum, thinking and solving the problems of practice and providing the tools for disciplinary teaching (Audigier, 2001; Benejam, 2001; Pagès, 2002, 2004). This article aims to: understand how the subject of didactics of history is developed in six Chilean universities. The methodology is qualitative. The collection of information has been developed through documents (curricular networks and subject programs) and class observation. The results indicate that didactics is a discipline under construction which, in some cases, addresses a great diversity of topics, in addition to being unequal in terms of its representation in the curricular networks, the presence of specialists in the area and what and how it is taught.

*Key words:* Initial Teacher Training, Didactics of History, Historical Thought, Higher Education.

## 1. INTRODUCCIÓN

En este artículo se abordan la Formación Inicial Docente (FID) en Chile, la didáctica de la historia y el pensamiento histórico. Desde la década del 90 la FID ha sido un tema de interés nacional, en consecuencia, se han implementado progresivamente reformas con el objetivo de mejorar el proceso formativo. Quintana *et al.* (2018) señalan como hitos: el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFIP) destinado al mejoramiento de los currículum (1997-2002), la instauración de MECESUP (mejoramiento de la calidad y equidad de la educación) programa destinado a mejorar la calidad de la educación terciaria (1998), en 2006 se hace obligatoria la acreditación de las carreras de pedagogía, en 2008 se impulsa el programa inicia un dispositivo de evaluación de profesores egresados y en ejercicio, y en 2010 se redactan los estándares de FID donde se declaran los conocimientos y habilidades que ha de manejar el profesorado que egresa de pedagogía.

En 2005 el Ministerio de Educación Chile (MINEDUC) elabora un informe sobre la FID en el que se señalan las tensiones que persisten en esta área. Por ejemplo, la falta de coherencia entre el currículum universitario y de secundaria, la inequidad entre la formación disciplinar y pedagógica, la falta de conexión entre el saber y el saber enseñar o la desconexión del profesorado universitario con las prácticas de aula. El informe concluye que es necesario que el saber pedagógico se convierta en un articulador de las diferentes disciplinas que conforman la FID. Esta conclusión permite vincular la FID con la importancia de la didáctica en el proceso formativo inicial y permanente del profesorado. Importancia que se ve reflejada en los desafíos y acciones que se proponen a nivel ministerial.

La didáctica es una disciplina integradora, fronteriza entre disciplinas como la historia y/o la geografía (López, 2001), un puente entre las ciencias de referencia y su enseñanza (Maestro, 2001), y se propone estudiar la manera en que se enseña y se aprende historia (Audigier, 2001). Es una disciplina que permite que los y las futuras docentes aprendan a enseñar Ciencias Sociales, tomando decisiones conscientes, responsables y pertinentes (Benejam, 2001), permitiéndoles actuar en su práctica pedagógica de manera crítica y reflexiva (Pagès, 2002). Dado esto, se puede afirmar que la didáctica es la asignatura de la FID convocada a generar instancias para que el saber pedagógico sea protagonista y articulador en la formación del profesorado.

La didáctica de la historia, en particular, ha de tener como desafíos convertir el saber disciplinar que aportan los y las historiadoras en un saber asequible para que el estudiantado comprenda la historia (Plá, 2012; Domínguez, 2015) y de esta manera sea capaz de desarrollar el pensamiento histórico (Santisteban y Pagès, 2016; Pagès y Santisteban, 2018). Sin embargo, diversas investigaciones (Belanger, 2011; Domínguez, 2015; Sáiz y Gómez, 2016; Chávez *et al.*, 2019 y Chávez, 2020) han puesto de manifiesto las dificultades que tiene el profesorado en formación y en ejercicio cuando se trata de enseñar historia. Dificultades ante las cuáles cobra relevancia la interrogante que se plantean Pagès y Santisteban (2018) “¿qué formación recibe el profesorado para enseñar historia en el complejo mundo de la práctica escolar?” (p. 12).

En Chile la didáctica es una disciplina heredada de otras latitudes, principalmente España. Su instalación universitaria es, relativamente, reciente si se compara con otras disciplinas de las mallas curriculares de FID (Chávez, 2020). Estos antecedentes, a los que se suma la excesiva formación disciplinar (Audigier 2001; Chávez y Pagès, 2017; Valdez y Turra, 2017; Arrepol, 2019; Borghi y Dondarini, 2019), provocan consecuencias como: la desarticulación

entre la teoría y la práctica (Audigier, 2001; Cisternas, 2011), la baja presencia de la didáctica y su rol secundario en la formación del profesorado (Plá y Pagès, 2014; Chávez y Pagès, 2017), y la falta de preparación del profesorado de Formación Inicial para enseñar historia y desarrollar pensamiento histórico (MINEDUC, 2005; Valdez y Turra, 2017).

El problema que se aborda en este artículo se relaciona con los antecedentes mencionados y consiste en que la investigación que vincula la didáctica y FID está recién desarrollándose en Chile (Cisternas, 2011). A la fecha, hay sólo investigaciones parciales, es decir, describen realidades particulares de algunos centros universitarios y dan cuenta de qué y cómo se enseña en la asignatura de didáctica. Dado este problema, es que se pretende comprender qué se enseña y cómo se desarrolla la asignatura de didáctica de la historia en seis universidades chilenas. Para ello se aborda y se da respuesta a las siguientes preguntas ¿cómo está presente la didáctica de la historia en las mallas curriculares?, ¿qué se enseña en la asignatura de didáctica de la historia?, ¿cómo se enseña en la asignatura de didáctica de la historia?

Las investigaciones nacionales que tratan sobre formación inicial de docentes de historia, geografía y ciencias sociales son escasas. Henríquez (2014) señala que en la mayoría de estas investigaciones se “analizan las representaciones de los profesores de historia sobre su profesión, su práctica y sus concepciones frente a determinados temas” (p. 94). Por ejemplo, Vásquez (2004) investiga las características y las percepciones que tienen, docentes de la región de Valparaíso, acerca de su formación inicial y permanente; Castañeda (2013) lleva a cabo un estudio de caso en la Universidad de Playa Ancha, cuyo propósito es analizar cómo estudiantes de educación primaria aprenden y enseñan conceptos sociales; o Valencia (2014) que desarrolla un estudio de caso en la USACH (Universidad de Santiago de Chile) en su aportación analiza el pensamiento del profesorado y su práctica en la enseñanza de las ciencias sociales.

Las investigaciones nacionales sobre FID y pensamiento histórico, también son limitadas, entre ellas: Peña *et al.*, (2016); Cartes y Llusà (2018); Chávez y Pagès (2017); Chávez *et al.*, (2019); Cartes (2020), Chávez y Pagès (2020) y Chávez (2020). Dado el estado actual de la producción científica en Chile y considerando la vinculación entre la didáctica, la FID y el pensamiento histórico, se considera que este artículo es una contribución a las tareas pendientes en materia científica de didáctica de las Ciencias Sociales.

La investigación que se expone es de tipo cualitativa y responde a un diseño de estudio de casos múltiples (Simons, 2011). Las fuentes para recabar información son documentales (mallas curriculares y programas de asignatura) y observación de clases. La muestra son seis universidades pertenecientes al consejo de rectores y tres docentes que imparten la asignatura de didáctica. El análisis de la información se ha desarrollado a través de análisis de contenido y categorial (Bardin, 2002) y los datos se han procesado con el software Atlas-Ti 8.0.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. DIDÁCTICA EN CHILE

El origen de las didácticas específicas y su instalación en el escenario educativo se relaciona con la necesidad de dar respuesta a los problemas de la enseñanza y del aprendizaje, agudizados por la obligatoriedad de la educación y el fracaso escolar, en la década de los

70 en Europa (Audigier, 2001 y Pagès 2000 y 2002). Pagès (2000) señala que las didácticas específicas surgen de la reflexión y el análisis del profesorado sobre la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos escolares y de los problemas de la práctica. Plá (2012) vincula los orígenes de la didáctica de la historia a los estudios que desarrolló Dennis Shemilt en Inglaterra, desde 1976. Shemilt (1987) cuestiona la enseñanza tradicional de la historia caracterizada por la repetición de hechos y fechas. Él propone una enseñanza renovada, sustentada en la comprensión de procesos históricos y el desarrollo del pensamiento histórico. La didáctica de la historia es la asignatura del currículum universitario que debería permitir el tránsito desde una enseñanza tradicional a una enseñanza renovada.

El posicionamiento de la didáctica en educación superior, en Latinoamérica y Chile, ha sido herencia del continente europeo, particularmente de España. Osandón (2002) identifica como referentes del área a Joan Pagès, Pilar Benejam, Joaquim Prats en España; Françoise Audigier y Nicole Lautier en Francia; Ivo Matozzi y Elda Guerra en Italia. Especialmente Joan Pagès de la Universidad Autónoma de Barcelona, quien hizo invaluable contribuciones en cuanto a: la conformación de cuerpos académicos y programas de postgrado, promoción de la investigación, organización de conglomerados de didáctica y simposios, aportaciones para la transformación del currículum de enseñanza secundaria y universitaria, entre otros (Valencia *et al.*, 2014; Bravo *et al.*, 2018). También en González (2014) se describe el vínculo entre la Universidad de Valladolid y algunas universidades chilenas entre los años 2006 y 2008: Universidad de Los Lagos en Osorno, Universidad de Concepción y Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Osandón (2002), también, ofrece una mirada general respecto a cómo se ha instalado la didáctica de las ciencias sociales en Chile. Al respecto, explica que comienza a fines de la década de los 90, que tiene estrecha relación con la psicología, las teorías cognitivas y los aportes de Carretero (1996). En esta etapa formativa, la disciplina está ligada a las metodologías y estrategias de enseñanza y sólo desde fines de los 90 en adelante, es posible visibilizar el esclarecimiento de su campo disciplinar. No obstante, Osandón (2002) agrega que, para la fecha de su publicación, no hay una comunidad científica de didactas y que los investigadores que se han dedicado a temas sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales son consumidores de investigaciones provenientes de otras latitudes. Valledor (2009) agrega que la comunidad científica de didactas en Chile se inicia con la lectura de las tesis doctorales de Bravo (2002) en la Universidad Autónoma de Barcelona y Vásquez (2004) en la Universidad de Barcelona.

Transcurridos veinte años, entre 2002 y 2022, la comunidad científica se ha incrementado. A la fecha, se han contabilizado un total de veinticinco doctores y doctoras formados(as) en Educación cuyas tesis han sido en didáctica de las Ciencias Sociales. Todas y todos han cursado sus estudios en universidades españolas, entre las que cuentan, la Autónoma de Barcelona, de Barcelona y de Valladolid. Este cuerpo académico concentra su presencia laboral en las regiones Metropolitana y de Valparaíso (Chávez, 2020). La realización de postgrados en el extranjero, se debe a que no existen programas doctorales en Chile. Actualmente sólo existe un programa de magíster en didáctica de las Ciencias Sociales, que es impartido por la Universidad Alberto Hurtado.

En este paulatino desarrollo de la didáctica cabe agregar: la existencia de la *Revista Andamio* de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso; la creación de REDIECS (red chilena de investigación y enseñanza de las Ciencias Sociales), de ACHECS (asociación chilena de enseñanza de las ciencias sociales) y la organización de simposios en diferentes

regiones del país. En cuanto a los avances relacionados con la investigación Barriga *et al.* (2014), concluyen que las publicaciones científicas en didáctica son escasas; la primera publicación relacionada con la didáctica de las Ciencias Sociales data de 1990, pero precisan que desde 2007 hay un aumento considerable de la producción académica. La incorporación de la didáctica a las universidades se desarrolla desde finales de los 90. Valencia (2014), señala que para el caso la USACH el área de didáctica perteneciente al departamento de historia se crea en el año 2000.

Las investigaciones, que permiten dar cuenta de la situación actual de la didáctica y su presencia en la FID, son escasas. La revisión bibliográfica ha permitido identificar -a la fecha-las investigaciones de: Valledor (2009); Castañeda (2013); Valencia *et al.* (2013); Valencia (2014); Valencia *et al.* (2014); Peña *et al.* (2016); Chávez y Pagès (2017); Cartes y Chávez (2018); Chávez (2020).

## 2.2. DIDÁCTICA Y PROGRAMAS DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

La discusión en los últimos años ha dejado de centrarse en la importancia de la didáctica para la formación del profesorado, puesto que, la comunidad científica coincide en que es una disciplina que tiene un rol preponderante en este ámbito (Pagès 2000 y 2002; Coudannes, 2010; Bravo *et al.*, 2018). Algunos de los temas de conflicto, hoy en día, son la baja presencia de la disciplina en la FID (Plá, 2012; Chávez y Pagès, 2017; Valdez y Turra, 2017) y la efectividad de los programas de didáctica para la transformación de la enseñanza de la historia, ya que, la investigación pone en evidencia que el profesorado tiene dificultades para dejar de enseñar una historia transmisiva y factual (Belanger, 2011; Valencia, 2014; Miralles *et al.*, 2014; Ramírez y Pagès, 2019; Gibson y Peck, 2020). Se piensa que ambos temas en conflicto están estrechamente vinculados y son co-dependientes. Las investigaciones que permiten un acercamiento a la problemática propuesta en este artículo y que describen aspectos relevantes sobre cómo se desarrolla la didáctica en diferentes centros educativos corresponden a los trabajos de Belanger (2011); Valencia (2014); Chávez y Pagès (2017), Ramírez y Pagès (2019); Gibson y Peck (2020).

Belanger (2011) es historiadora y se desempeña como docente de una universidad británica. La asignatura que imparte tiene como propósito enseñar cómo enseñar historia. El problema que aborda en su investigación consiste en que las y los historiadores no consideran importante la enseñanza de la disciplina, en consecuencia, existe el pensamiento generalizado de que para ser buen maestro(a) hay que saber mucho de historia, y que el conocimiento pedagógico es menos sofisticado que el conocimiento histórico. En este escenario, el profesorado tiene dificultades para encontrar el equilibrio correcto entre enseñar el contenido y desarrollar el pensamiento histórico. Para dar solución a este problema, desarrolla un plan de intervención en su asignatura, cuyo propósito es que las y los futuros docentes aprendan a desarrollar el pensamiento histórico. Para ello, enseña teóricamente lo qué es el pensamiento histórico, incorpora salidas pedagógicas, trabajo con fuentes, análisis y discusión grupal. No obstante, tras la intervención, concluye que al enseñar a los estudiantes cómo pensar históricamente no necesariamente se les enseña a enseñar el pensamiento histórico. Sus estudiantes han obtenido conocimientos sobre lo qué es el pensamiento histórico, pero siguen presentando falencias para incorporarlo en sus prácticas de aula.

Valencia (2014) docente de didáctica de la USACH, desarrolla su tesis doctoral, en la que indaga en las representaciones sociales del estudiantado sobre la enseñanza de la historia

y cómo estas influyen en sus prácticas de aula. En su investigación considera la descripción de la asignatura de didáctica y señala que, para fortalecer la formación pedagógica, en su centro educativo, desde el quinto semestre se desarrolla un módulo que se denomina saberes didácticos aplicados a la enseñanza de las Ciencias Sociales. El módulo está conformado por un total de seis asignaturas cuyo denominador común es la didáctica. Estas asignaturas se complementan con el sistema de prácticas en alternancia; los estudiantes acuden a los centros para observar, identificar problemas vinculados a la disciplina e implementar propuestas innovadoras, paralelamente en la universidad adquieren saberes teóricos, planifican y diseñan secuencias didácticas, exponen la ejecución de sus innovaciones y reflexionan sobre ellas. En la asignatura de didáctica de la historia se desarrollan diferentes acciones tendientes a fortalecer la formación crítica y reflexiva del profesorado, en Bravo *et al.* (2018) Valencia describe dos de estas acciones. La aplicación de un cuestionario en que se interroga al estudiantado sobre las razones por las que decidieron estudiar pedagogía, los propósitos que atribuyen a la enseñanza y el aprendizaje de la historia, las características que debería tener un buen profesor en estas disciplinas. La segunda acción consiste en una autobiografía escolar que posteriormente se analiza y se relaciona con los propósitos de la disciplina y las proyecciones profesionales.

Chávez y Pagès (2017) llevan a cabo una investigación en la que se analizan once programas de didáctica de la historia, correspondientes a ocho universidades públicas y privadas en Chile. El propósito de la investigación consistió en analizar si en las universidades chilenas y en la asignatura de didáctica se enseña a desarrollar el pensamiento histórico. Los resultados reportan que: i) la historia es la asignatura con mayor presencia en todas las mallas estudiadas, ii) la presencia de la didáctica es desigual y depende de cada universidad y iii) que en los programas de FID se incluye el pensamiento histórico pero los conceptos estructurantes del pensamiento histórico, propuestos por Santisteban (2010), que se trabajan en cada centro educativo son variables en cantidad y profundidad. La investigación de Chávez y Pagès (2017) reporta resultados preliminares los cuáles son profundizados en Chávez (2020) y en el presente artículo. A la fecha, no ha sido posible encontrar investigaciones, en Chile y otros países, que describan cómo se lleva a cabo la didáctica de las ciencias sociales en diferentes universidades. Las investigaciones existentes reportan resultados sobre programas particulares cuya muestra corresponde a una universidad donde el o la investigadora, además, es quién desarrolla el programa de didáctica.

Ramírez y Pagès (2019), exponen resultados parciales de la tesis doctoral de Ramírez. Ella es docente de didáctica de una universidad y en su investigación se propone obtener mayores antecedentes, respecto de cómo sus estudiantes desarrollan el pensamiento histórico, según el modelo de Seixas y Morton (2013). Al iniciar la asignatura de didáctica aplica un cuestionario. Este instrumento reporta que el profesorado pone más atención en desarrollar los contenidos históricos en desmedro del pensamiento histórico, que la enseñanza de la historia es fragmentada dada las disposiciones curriculares y la forma como estos aprendieron historia en secundaria, y que poseen dificultades para incluir conceptos del pensamiento histórico como: continuidad y cambio, causas y consecuencias y dimensión ética.

Gibson y Peck (2020), señalan que a pesar del desarrollo que ha tenido el pensamiento histórico, y en particular el modelo de Seixas y Morton (2013), en las clases de historia sigue primando una enseñanza transmisiva. Esto se debe a que los docentes de historia enseñan la disciplina como la aprendieron y estos modelos cognitivos son más influyentes, en la forma de enseñar, que las asignaturas de FID en qué esto se intenta revertir. No obstante,

contra argumentan que a pesar de estos antecedentes poco alentadores es posible generar un cambio. Para lograr el desafío se ha de tener en cuenta: formar a docentes reflexivos y proporcionar un andamiaje para la comprensión del pensamiento histórico. Concretamente los investigadores describen una experiencia que desarrollan durante 13 semanas. Al inicio del curso pocos estudiantes comprenden lo que es el pensamiento histórico y la mayoría de ellos tenían dificultades para incluirlo en la enseñanza. En la planificación de las sesiones los investigadores incluyeron: la comprensión de lo que es el pensamiento histórico, la planificación de clases incorporando el pensamiento histórico y la evaluación. En cada una de las clases se combinaron explicaciones teóricas de un concepto de pensamiento histórico con actividades prácticas que invitaban a los estudiantes a pensar históricamente.

Otras investigaciones, como las de Miralles *et al.* (2014) o González-Valencia *et al.* (2020) ratifican la preponderancia de la historia tradicional, el bajo peso de la didáctica en las mallas curriculares, la desconexión entre la historiografía y las didácticas, y las dificultades de las y los docentes para desarrollar en la enseñanza el pensamiento histórico.

### 3. MARCO METODOLÓGICO

La investigación se posiciona desde la teoría y el paradigma socio-crítico porque se piensa que sus resultados contribuyen a la transformación sociohistórica (Freire, 2004). Este paradigma es reconocido desde la didáctica porque permite analizar la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales (Pagès y Santisteban, 2011). La metodología utilizada es cualitativa porque ha permitido comprender la realidad desde un posicionamiento subjetivo y reflexivo (Flick, 2015), elementos esenciales para la comprensión de la realidad de cada centro educativo.

#### 3.1. POBLACIÓN Y MUESTRA

La población está constituida por 36 centros de educación superior que imparten la carrera de pedagogía en historia, geografía y ciencias sociales (MINEDUC, 2018).

La muestra total la constituyen seis centros universitarios que se ubican en la zona central y sur del país: Universidad de Santiago de Chile (USACH), Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación (UMCE), Universidad Católica Raúl Silva Henríquez, Universidad de Valparaíso (UCRSH), Universidad de la Frontera (UFRO) y Universidad Austral de Chile (UACH). Es una muestra por conveniencia (Hernández *et al.*, 2003). Se han invitado a 26 universidades (correo), recibiendo respuesta de nueve centros. Seis favorables y tres desfavorables. En la *tabla 1* se exponen los detalles de la muestra.

*Tabla 1.* Características de la muestra productora de datos

<i>Fuente de información</i>	<i>Muestra / Universidades</i>
Mallas curriculares y programas de asignatura	6 Universidades (Zona Centro 1, 2, 3, 4 y Zona Sur 1 y 2)
Observación de clases de didáctica	3 Universidades (Zona Centro 1 y 2, Zona Sur 1)

### 3.2. PROCEDIMIENTOS DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

La recogida de información se realizó a través de documentos y observación de clases de didáctica. Los documentos oficiales “son registros públicos y suelen reflejar la perspectiva oficial o institucional” (Massot *et al.*, 2009, p. 350). Los documentos utilizados en la presente investigación son mallas curriculares y programas de asignatura. La observación, es un proceso sistemático que permite conocer cómo se desenvuelve un fenómeno en su contexto real (Ruíz, 2012). Se desarrolló observación no participante en seis clases, de tres docentes de didáctica (15 horas).

El análisis de la información se ejecutó a través de análisis de contenido y categorial siguiendo las indicaciones de Bardin (2002) y Ruíz (2012). Posteriormente la información cualitativa ha sido procesada con el software estadístico Atlas-ti, 8.0. Para el análisis de las mallas curriculares se utilizó la estadística descriptiva.

## 4. RESULTADOS Y ANÁLISIS

La primera interrogante que se abordará es *¿cómo está presente la didáctica de la historia en las mallas curriculares de carreras de pedagogía en historia, geografía y ciencias sociales?* Para ello se han analizado las mallas curriculares y programas de estudio de seis universidades. En Chile no hay normativas ministeriales que regulen los currículos de FID, es decir, cada centro educativo tiene la libertad de crear su propio plan de formación. No obstante, existen instrumentos curriculares orientados a establecer parámetros de calidad. Tal es el caso de los Estándares de FID (MINEDUC, 2021) y la END (Evaluación Nacional Diagnóstica) (MINEDUC, 2018). En la *tabla 2*, se exponen las categorías en las que se han agrupado las asignaturas que forman parte de los currículos de los centros universitarios<sup>1</sup>.

*Tabla 2. Didáctica y currículum universitario*

	<i>Zona Centro 1</i>	<i>Zona Centro 2</i>	<i>Zona Centro 3</i>	<i>Zona Centro 4</i>	<i>Zona Sur 1</i>	<i>Zona Sur 2</i>	<i>Promedio</i>
<b>Semestres</b>	10	10	10	10	10	10	<b>10</b>
<b>Total de Asignaturas</b>	64	59	48	65	54	66	<b>59</b>
<b>Historia</b>	25%	23,7%	29%	43%	26%	35%	<b>30%</b>
<b>Geografía</b>	17%	18,0%	19%	8%	19%	9,1%	<b>15%</b>
<b>Didáctica</b>	6%	6,8%	4%	3%	3,7%	1,5%	<b>4,1%</b>
<b>Educación</b>	17%	8,5%	19%	15%	13%	18%	<b>15%</b>
<b>Psicología</b>	0%	1,7%	0	3%	1,8%	0%	<b>1,1%</b>
<b>Prácticas</b>	8%	10,0%	4%	3%	11,0%	1,5%	<b>6,1%</b>
<b>Formación General</b>	14%	8,5%	12,5%	4,50%	9,3%	12%	<b>10%</b>
<b>Investigación</b>	9%	8,5%	8,3%	11%	5,5%	12%	<b>9%</b>

<sup>1</sup> Hay asignaturas que no se han considerado como parte de los resultados de este artículo dada su relevancia para dar cuenta del objetivo y las preguntas de investigación. En consecuencia, los totales de la tabla no corresponden al 100%. Sin embargo, en Chávez (2020) existe un reporte en detalle sobre este tema.

El análisis de la *tabla 2*, permite identificar que en la FID existen cuatro áreas de desarrollo: i) la formación disciplinar constituida fundamentalmente por la historia y en segundo lugar la geografía; ii) la formación pedagógica conformada por la didáctica, las asignaturas de educación y psicología, y las prácticas pedagógicas; iii) la formación general en la que se incluyen asignaturas como inglés, TICS (tecnologías de la informática y la computación) o escritura y expresión de la lengua castellana; iv) y la formación en investigación en áreas como la historia, las ciencias sociales o la educación. En el *gráfico 1* se exponen los porcentajes que representan cada una de estas áreas.



Gráfico 1. Áreas de la Formación Inicial Docente

Los resultados expuestos en la *tabla 1* y el *gráfico 1* permiten identificar que la FID es mayoritariamente disciplinar, siendo la historia la ciencia de referencia que posee mayor representación (el doble que la geografía). También se puede afirmar que la didáctica forma parte de la formación pedagógica, pero que sólo representa un 4,1% de ella, en este ámbito son predominantes las asignaturas de Educación (15%). Las asignaturas de educación son heterogéneas en los centros educativos. Por ejemplo, en la Universidad Zona Centro 3 se imparten: teoría de la educación, construcción pedagógica del aprendizaje, teoría de la enseñanza y currículum. En la Universidad Zona Sur 2 (18%) se imparten: educación, cultura y naturaleza, gestión de proyectos educativos, educación inclusiva y creación, innovación y proyectos.

Las prácticas educativas representan un 6,1% de la formación pedagógica y el análisis de las mallas curriculares, por sí sólo, no permite identificar conexiones con la didáctica. La universidad Zona Centro 2 incorpora los procesos de práctica educativa desde el primer año de la carrera. A diferencia de las universidades Zona Centro 3 y Zona Sur 2 que sólo incluyen las prácticas pedagógicas en el último año de la Formación Profesional.

La presencia de la didáctica es desigual en las diferentes universidades. Su peso en los currículos varía entre un 6,8% (Zona Centro 2) y un 1,5% (Zona Sur 2). En promedio, representa un 4,1% en las mallas curriculares de FID, lo cual denota una baja representatividad de la asignatura. En la *tabla 3* se exponen las principales características de la didáctica en los currículos que se han analizado (mallas curriculares y programas de asignatura).

Tabla 3. Didáctica en mallas curriculares y programas de estudio

	<i>Zona Centro 1</i>	<i>Zona Centro 2</i>	<i>Zona Centro 3</i>	<i>Zona Centro 4</i>	<i>Zona Sur 1</i>	<i>Zona Sur 2</i>
<b>Didáctica</b>	Didáctica de las CCSS	Didáctica de la Historia I	Didáctica de la Historia	Didáctica de la Historia	Didáctica de las CCSS	Didáctica de la especialidad
	Didáctica de la Historia	Didáctica de la Historia II	Didáctica de la Geografía	Didáctica de las CCSS	Didáctica de las CCSS	
	Didáctica de la Geografía	Didáctica de la Geografía I				
	Didáctica de la F. Ciudadana y la Economía	Didáctica de la Geografía II				
<b>Carga horaria</b>	4 horas semanales	4 horas semanales	4 horas semanales	4 horas semanales	6 horas semanales	4 horas semanales
<b>Año del programa</b>	2015	2012	2008	-----	2018	2015
<b>Semestre(s)</b>	5°, 6° y 7°	7° y 8°	6° y 7°	8° y 9°	6° y 7°	7°
<b>Especialista</b>	Sí	Sí <sup>1</sup>	No	No	No	No

<sup>1</sup> El especialista en didáctica de las Ciencias Sociales se integró al centro universitario desde el segundo semestre 2020. No obstante, las clases de didáctica fueron observadas durante el primer semestre y el docente que las impartió no cuenta con la especialidad.

La información que reporta la *tabla 3* permite reafirmar que la didáctica es desigual en los diferentes centros universitarios. Esta desigualdad se ve reflejada en las siguientes situaciones: i) en la Universidad Zona Centro 1 se consideran didácticas específicas que no sólo se limitan a la historia y a la geografía, la formación se fortalece con disciplinas como la economía y la formación ciudadana; ii) la cantidad de horas que se dedican a la asignatura son preferentemente 4 horas semanales, a excepción de la Universidad Zona Sur 1 que dedica 6 horas; iii) la Universidad en que la didáctica posee mayor presencia y se imparte desde el quinto semestre de formación profesional, corresponde a la Universidad Zona Centro 1, a diferencia del caso contrario, la Universidad Zona Sur 2, donde la didáctica se imparte sólo en el 7° semestre; y iv) sólo las universidades de la Zona Centro 1 y 2 poseen especialistas en el área.

La segunda y tercera interrogante consisten en *¿qué se enseña en la asignatura de didáctica de la historia?* y *¿cómo se enseña en la asignatura de didáctica de la historia?* Para dar respuesta, se ha considerado el análisis de los programas de asignatura y la observación de clases de didáctica. Se han analizado ocho programas de didáctica de la historia que corresponden a la distribución de asignaturas presentada en la *tabla 3*. El análisis ha permitido distinguir que existen programas que propenden al desarrollo del pensamiento Histórico y programas que propenden al desarrollo de metodologías y estrategias de enseñanza aprendizaje. Las categorías se describen en la *tabla 4*.

Tabla 4. Programas de Didáctica de la Historia ¿Qué se enseña?

<i>Categorías</i>	<i>Centros</i>	<i>Descripción de la Categoría</i>
Programas que propenden al desarrollo del Pensamiento Histórico.	Zona Centro 1 y 2	Son programas que incluyen explícitamente el pensamiento histórico. Se incluyen la temporalidad y el cambio, la perspectiva histórica (entendida como empatía), las causas y consecuencias, la problematización y el uso de fuentes. La didáctica se concibe como un nexo entre el conocimiento disciplinar y el conocimiento pedagógico. Esto se expresa en que el estudiantado diseña secuencias didácticas que permiten el desarrollo del pensamiento histórico en estudiantes de secundaria.
Programas que propenden al desarrollo de metodologías y estrategias de enseñanza.	Zona Centro 3 y 4 Zona Sur 1 y 2	Son programas que abordan una gran cantidad de temas, en su mayoría pedagógicos, y en los que la didáctica se concibe como un medio para que el estudiantado diseñe clases, incorporando metodologías, estrategias de aprendizaje y formas de evaluación. Sin embargo, no existe una conexión directa entre estos elementos pedagógicos y el desarrollo del Pensamiento Histórico. Además, se pone énfasis en los enfoques teóricos.

Las universidades Zona Centro 1 y Zona Centro 2 poseen programas de asignatura que propenden al desarrollo del pensamiento histórico. No obstante, la forma como se propone su desarrollo difiere. En la Universidad Zona Centro 1 se vincula el pensamiento histórico al pensamiento social y se incluyen conceptos de los modelos de Santisteban (2010) y Seixas y Morton (2013). Por ejemplo: indagación (fuentes y pruebas), tiempo histórico, espacialidad, explicación contextualizada y por empatía, explicación multicausal. En la Universidad Zona Centro 2 se explicita que el modelo que se utilizará para comprender lo qué es y lo qué implica pensar históricamente, es el de las autoras holandesas Van Drie y Van Boxtel (2008). Además, se señalan aspectos del pensamiento histórico como: indagación con fuentes, problemas socio históricos y relaciones tiempo espacio. Existe una predominancia de la indagación a través de fuentes, por ejemplo, en la unidad III se propone: “El trabajo con fuentes en el aula” y se aborda el trabajo con fuentes escritas, iconográficas, orales y materiales.

Las universidades Zona Centro 3 y 4 y Sur 1 y 2 poseen programas de asignatura que propenden al desarrollo de metodologías y estrategias de enseñanza. Estos son más homogéneos en cuanto a la categoría que los describe. Por ejemplo, en la Universidad Zona Centro 4 se trabaja teóricamente lo qué es la didáctica de las ciencias sociales para ello se propone como contenidos: “didáctica: concepto, objeto y finalidad” y como taller “analizar la didáctica de la historia y su presencia en los programas escolares”. Otro ejemplo, es la Universidad Zona Sur 2 en la que se proponen como competencias de la asignatura “reconocer diversos enfoques didácticos en la enseñanza de la historia y las Ciencias Sociales; o, Valorar los aportes del enfoque dialógico en la didáctica de la historia y las ciencias sociales”.

Los programas de didáctica de la historia difieren en cuanto a su clasificación y en cuanto a si promueven o no al desarrollo del pensamiento histórico. No obstante, todos concuerdan en que la didáctica es la asignatura del currículum de FID que permite fortalecer los vínculos entre la teoría y la práctica. Por ejemplo, en el programa de la universidad Zona Sur 1 se señala que:

La asignatura [de didáctica] se orienta en una línea teórico-práctica proporcionando a los futuros profesores conocimientos y estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de la historia en el marco del ciclo superior de Enseñanza Básica (7° y 8°) y la totalidad del ciclo de Enseñanza Media (1° a 4°).

Las metodologías de enseñanza que predomina en los programas son la metodología expositiva y expositiva participativa, complementada con el método de discusión bibliográfica. En la universidad Zona Centro 1 se incluye además un método de aplicación. Este consiste en que el profesorado en formación observa la enseñanza de la disciplina en centros de práctica, identifica problemas de la enseñanza y del aprendizaje y en la asignatura de didáctica diseñan una propuesta para dar solución a los problemas que han observado. La propuesta, además, ha de estar enfocada al desarrollo del Pensamiento Histórico.

Las observaciones de clases de didáctica en centros universitarios han permitido confrontar la información obtenida de los programas de didáctica de la historia con lo que ocurre en la práctica educativa y profundizar en el qué se enseña en la asignatura de didáctica. Estos resultados se presentan en la *tabla 5*.

*Tabla 5.* Observaciones de clases de Didáctica de la Historia ¿Qué se enseña?

<i>Docente y Centro</i>	<i>¿Qué se enseña en didáctica?</i>	<i>Actividades y estrategias</i>
Catalina, Zona Centro 1	<p><b>Clase 1:</b> Temporalidad y Cambio. Para ello se considera la conciencia histórica (Rüsen, 2004; Santisteban, 2010) y la memoria (Mattozzi, 2008; González y Pagès, 2014)</p> <p><b>Clase 2:</b> problematización histórica, considerando el modelo de Van Drie y Van Boxtel (2008)</p> <p><b>Clase 3:</b> Modelos de pensamiento histórico, incluyendo: Van Drie y Van Boxtel (2008), Santisteban (2010), Seixas y Morton (2013). Se vinculan los modelos y componentes del pensamiento con elementos que forman parte de la secuencia didáctica: exploración de conocimientos previos o representaciones sociales, introducción de conceptos nuevos, estructuración del conocimiento y aplicación.</p>	<p><b>D<sup>1</sup>:</b> Exposición y discusión de contenidos. <b>E:</b> Analizan fuentes.</p> <p><b>D:</b> Exposición y discusión de contenidos. <b>E:</b> Analizan prácticas docentes.</p> <p><b>D:</b> Exposición y discusión de contenidos. <b>E:</b> Analizan fuentes escritas y secundarias.</p>
Santiago, Zona Centro 2	<p><b>Clase 1:</b> corrientes historiográficas positivista, materialismo histórico, escuela de los annales, nueva historia social e historia post moderna. La descripción de las corrientes se hace en función de criterios comparativos como objeto de estudio, fuentes, tipo de narración, lugar social, sustento epistemológico, concepción del tiempo y sustento ideológico.</p>	<p><b>D:</b> Exposición y discusión de contenidos <b>E:</b> Completan tabla comparativa</p>

Juan José, Zona Sur 1	<p><b>Clase 1:</b> didáctica y currículum, se exponen los tipos de currículum según Pagès (1994), las finalidades de la enseñanza de la historia Pagès (1994) Santisteban y Pagès (2016) y posteriormente las principales características y etapas del currículum chileno según Gazmuri (2017).</p> <p><b>Clase 2:</b> pensamiento crítico, considerando el análisis de fuentes iconográficas y la reflexión del estudiantado.</p>	<p><b>D:</b> Exposición y discusión de contenidos <b>E:</b> Observan material audiovisual y reflexionan <b>E:</b> Analizan fuentes escritas secundarias.</p> <p><b>D:</b> Exposición y discusión de contenidos <b>E:</b> Analizan fuente iconográfica (secundaria)</p>
-----------------------	--	--

<sup>1</sup> D: docente y E: estudiante

Los programas de didáctica reportan que en las universidades Zona Centro 1 y 2 la didáctica propende al desarrollo de pensamiento histórico pero que se trabaja de forma diferente. La observación de las clases de didáctica reafirma esta situación. En la universidad Zona Centro 1 es posible observar una compleja articulación entre el desarrollo del pensamiento histórico y los componentes pedagógicos propios de la enseñanza de la historia. Mientras que en la Universidad Zona Centro 2 se observa un predominio de la historiografía y una desconexión con la enseñanza de la disciplina.

Un ejemplo de la articulación entre el pensamiento histórico y los componentes pedagógicos se puede observar en la *clase 3* de Catalina. En esta clase se enseñan diferentes modelos de pensamiento histórico. Al respecto, ella señala:

Hemos presentado (...) modelos [de pensamiento histórico], que nos sirven para acercarnos a la complejidad de lo que es pensar históricamente y que, además, después debemos enseñarlo (...) Estos modelos tienen varios elementos en común. Sus autores denominan de forma diferente algunos ámbitos, pero cuando vamos a la explicación es posible ver que se refieran a cuestiones muy semejantes (...) Estos modelos de pensamiento histórico son nuestro marco teórico, a partir de aquí ustedes deben organizar lo que van a enseñar.

Posterior a la explicación, proyecta una diapositiva (*figura 1*), mediante la que explica cómo vincular los componentes del pensamiento histórico con la organización de una clase o secuencia didáctica.



Figura 1. Pasos para elaborar la secuencia didáctica e integrar los componentes del Pensamiento Histórico.

En la clase que se observa de Santiago (Universidad Zona Centro 2), no es posible identificar conexiones directas y complejas entre el desarrollo del pensamiento histórico y el conocimiento pedagógico. Su clase es teórica e historiográfica. Esto, a pesar de que Santiago inicia la sesión planteando “¿por qué es difícil construir una didáctica sin un enfoque disciplinar?” y en su respuesta argumenta:

(...) la co-construcción de un tipo de sujeto, para un tipo de sociedad, esto definido como Transversalidad Educativa, ejemplos: ciudadanía, alteridad, memoria. ¿Cómo podemos abordar la transversalidad educativa en el aula? Los objetos de estudio van a ser los problemas, los dilemas, o desafíos. El conocimiento histórico y los objetivos de aprendizaje, van a ser un medio para alcanzar la Transversalidad educativa. En este contexto los enfoques historiográficos nos ayudan a ver aquello que es relevante.

En el desarrollo de la clase de Santiago, no es posible evidenciar la vinculación entre la didáctica y la historiografía, puesto que se centra en aspectos teóricos de esta última. En la clase, el estudiantado (de forma individual) ha de completar la *figura 2*. Posteriormente socializan de forma grupal sus resultados, aquí tampoco se pueden observar vínculos entre la didáctica y la historiografía.

<i>Corriente</i>	<i>Objeto de Estudio</i>	<i>Método-Fuentes</i>	<i>Tipo de Narración</i>	<i>Lugar Social</i>	<i>Sustento Epistemológico</i>	<i>Concepción del tiempo</i>	<i>Sustento ideológico</i>
Positivista							
Materialismo histórico							
Escuela de los anales							
Nueva historia							
Historia Post-Moderna							

*Figura 2.* Tabla comparativa corrientes historiográficas.

Fuente: Actividad de aplicación elaborada por Santiago.

La Universidad Zona Sur 1 posee un programa que propende al desarrollo de metodologías y estrategias de enseñanza, en sus características se señala el énfasis en aspectos teóricos sobre didáctica y currículum, y la gran variedad de temas que se abordan. Ambas características se han podido observar en las clases de Juan José. En la *clase 1* se aborda la enseñanza de la historia, el currículum de ciencias sociales y la didáctica. Es una clase teórica en que el docente expone contenidos y los estudiantes participan preguntando, respondiendo preguntas y analizando a Pagès (1994). En la clase se observa la conexión entre la didáctica y la enseñanza de la historia, pero no se precisa en el pensamiento histórico. Por ejemplo, Juan José se detiene a reflexionar y plantea a sus estudiantes “lo que se busca aquí [a través de un currículum y enseñanza crítica de la historia] es la transformación de la realidad, ¿será ambicioso esto?, ¿cómo ven la transición hacia un modelo crítico?, ¿cómo lo pueden relacionar con sus prácticas?”.

En la *clase 2*, Juan José trabaja el pensamiento crítico. Para ello explica, en términos generales, qué es el pensamiento crítico valorando su presencia en el currículum vigente. Al respecto señala:

Veamos lo que nos dicen las bases curriculares en función del pensamiento crítico. Nos dice que el pensamiento crítico es una habilidad que se relaciona con la formulación de preguntas significativas y la formulación de inferencias (...) [El pensamiento crítico] no consiste sólo en inferir, porque los estudiantes también tienen que fundamentar opiniones y comparar puntos de vista (...) Entonces como profesores tenemos que poner a los estudiantes una vitrina de diversas interpretaciones para que él decida con cuál de estas se va a quedar o bien que interprete eclécticamente un proceso histórico desde dos o tres miradas.

El estudiantado interviene, en algunas ocasiones, contestando preguntas que plantea el docente. Es posible evidenciar en esta interacción que los profesores en formación no tienen conocimientos acabados respecto a lo qué es el pensamiento crítico y cómo este se ha de vincular con la enseñanza de la historia. También, es posible observar que las explicaciones vertidas por Juan José son generales y no se aborda el tema en profundidad. Esto se ve reflejado en la siguiente interacción:

*Juan José:* ¿Qué es el pensamiento crítico?

*Felipe:* Cuando ocurre un hecho, este hecho siempre tiene dos caras o dos versiones y estas dos versiones son correctas. Ante esto, el estudiante tiene que analizar esas dos versiones y analizar cuál es la correcta y entender que no sólo una de ellas es correcta.

Las seis clases observadas en las Universidades Centro 1, Centro 2 y Sur 1, permiten comprender que en la asignatura de didáctica se abordan temas pertinentes a la disciplina, pero la forma y la profundidad con la cual se trabajan difiere considerablemente.

## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de este artículo consistió en comprender qué se enseña y cómo se desarrolla la asignatura de didáctica de la historia en seis universidades chilenas. Para desarrollarlo se plantearon tres preguntas: ¿cómo está presente la didáctica de la historia en las mallas curriculares de carreras de pedagogía en historia, geografía y ciencias sociales?, ¿qué se enseña en la asignatura de didáctica de la historia? y ¿cómo se enseña en la asignatura de didáctica de la historia? Al respecto se concluye que: la didáctica es una disciplina en transición desde la juventud a la adultez, que la FID es disciplinar e historiográfica, que lo qué se enseña en didáctica y cómo se enseña es heterogéneo.

*La didáctica de las ciencias sociales en Chile, es una disciplina en transición desde la juventud a la adultez.* Esta transición se argumenta porque:

Actualmente se está conformando un cuerpo académico (Chávez, 2020) de doctores y doctoras que han investigado y actualmente están publicando en temas relacionados con la didáctica, no obstante, de las seis universidades que forman parte de la muestra sólo dos de ellas cuentan con especialistas que imparten la asignatura, ambos situados en la zona central del país. Existe una tendencia a la centralización de los y las especialistas en el área.

La asignatura de didáctica está presente en los seis centros educativos que se han investigado, no obstante, su distribución es desigual y heterogénea. Por ejemplo, en la Universidad Zona Centro 1 se imparte la asignatura entre el quinto y el séptimo semestre,

y en los semestres noveno y décimo está vinculada a las prácticas profesionales, mientras que en la Universidad Zona Sur 2 sólo se imparte en el séptimo semestre y no hay evidencia de que haya vinculación con las prácticas educativas.

La presencia de la didáctica es desigual en el currículum de FID. Por ejemplo, en la Universidad Zona Centro 1 posee un 6,8% de presencia, al contrario de lo que ocurre, en la universidad Zona Sur 1 donde su currículum alcanza al 1,5%. En la presente investigación la variabilidad entre el máximo y el mínimo es de un 5,3%. En Chávez y Pagès (2017), una investigación de similares características, pero con diferentes universidades, los resultados son similares.

El área de formación pedagógica representa un 15% en el currículum de FID, la didáctica forma parte de esta área y posee una representación menor, si se compara con asignaturas de Educación, de un 4,1%. Estos resultados son menores a los expuestos en Chávez y Pagés (2017) donde la didáctica alcanza una representación del 6,5%. No obstante, se piensa que tanto los resultados actuales como los vertidos en Chávez y Pagés (2017), reflejan que la importancia de la didáctica en la FID (López, 2001; Maestro, 2001; Audigier, 2001; Benejam, 2001; Pagès, 2002), no es correspondiente con su representación en los currículum de formación del profesorado.

*La FID es disciplinar e historiográfica.* Esta afirmación es similar a lo expuesto en investigaciones y contextos previos, por ejemplo, en Chávez y Pagés (2017); Valdés y Turra (2017); Arrepol (2019); o Borghi y Dondarini (2019). Los resultados de esta investigación sumados a la triangulación de información proveniente de las mallas curriculares y la observación de clases de didáctica permiten argumentar que: la formación disciplinar representa un 45% de las mallas curriculares, este porcentaje se divide entre la historia y la geografía. La historia representa un 30%, mientras que la geografía sólo alcanza un 15%. En clases de didáctica, en la Universidad Zona Centro 2 fue posible observar una marcada tendencia a tratar temas historiográficos sin vincularlos explícitamente con la enseñanza de la historia y los conocimientos pedagógicos.

*Lo que se enseña en didáctica y cómo se enseña es heterogéneo.* Cada centro universitario posee sus programas de asignatura y en ellos se ha podido distinguir dos clasificaciones aquellos que propenden al desarrollo del pensamiento histórico y aquellos que propenden al desarrollo de metodologías y estrategias de enseñanza, en esta categoría se sitúan los centros universitarios Zona Centro 3 y 4 y Sur 1 y 2. En la formación inicial predominan estos últimos y en las clases de Juan José docente de didáctica de la Universidad Zona Sur 1 es posible evidenciar sus características: el énfasis en lo teórico, la diversidad de temas y la poca profundización de los mismos.

Se considera que el programa es relevante en cuanto al qué se enseña en la disciplina, sin embargo, por sí mismo no asegura que la didáctica cumpla con sus finalidades como por ejemplo favorecer la comprensión y la enseñanza de la historia (Plá, 2012; Domínguez, 2015) o desarrollar el pensamiento histórico (Santisteban y Pagès, 2016; Pagès y Santisteban, 2018) para posteriormente incorporarlo en las prácticas de aula. Los resultados arrojan que tanto la Universidad Zona Centro 1 como la Universidad Zona Centro 2 poseen programas que propenden al desarrollo del pensamiento histórico. No obstante, las clases de didáctica de Catalina y Santiago son muy disímiles. En las clases de Catalina es posible observar una enseñanza compleja de la didáctica de la historia, en ella se entrelazan el conocimiento histórico, las destrezas historiográficas, el conocimiento didáctico de los modelos y conceptos del pensamiento histórico, la reflexión profesional,

el saber pedagógico y la forma cómo todos estos se pueden integrar a las prácticas de aula. Las clases de Catalina se asemejan a las propuestas de Gibson y Peck (2020) y contribuyen a subsanar los problemas identificados por Ramírez y Pagès (2019). Por el contrario, la clase de Santiago, es una clase teórica de tinte historiográfico en la que no existe una vinculación explícita entre el saber pedagógico y el saber disciplinar. La diferencia entre ambos docentes puede tener relación con su formación académica, ya que sólo Catalina es especialista en didáctica de las ciencias sociales.

Sobre el cómo se enseña la asignatura de didáctica, cabe señalar que, tanto en los programas como en las observaciones de clases, existe un predominio de la clase expositiva y la discusión bibliográfica. La excepción son las clases de Catalina, en las que se observan otras metodologías.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arrepol, C. (2019). Formación Inicial de profesores de Historia y Geografía: sus enfoques formativos, la construcción de su pedagógico y profesional. Análisis desde las voces del profesorado en Chile. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, (28), 69-80.
- Audigier, F. (2001) Investigaciones en Didáctica de la Historia, de la Geografía, de la Educación Cívica y la Formación de Docentes. En Arrondo y Bembo (comp). *La formación docente en el profesorado de Historia* (pp. 113-137). Argentina: Ediciones Homosapiens.
- Bardin, L. (2002). *Análisis del Contenido*. Ediciones Akal.
- Barriga, E, Molina, J y Salazar, R. (2014) Una aproximación bilbiométrica al estado de la cuestión. *Revista Andamio*. 1(1), 30-40.
- Belanger, E. (2011). How Now? Historical Thinking, Reflective Teaching, and the Next Generation of History Teachers. In *The Journal of American History*, 97(4), 1079-1088. <https://www.jstor.org/stable/41508917?seq=1>
- Benejam, P. (2001). Los contenidos de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado. En Arrondo y Bembo (comp). *La formación docente en el profesorado de Historia* (pp.61-70) Ediciones Homosapiens. Argentina.
- Borghi, B y Dondarini, R. (2019). Un Manifesto per la Didattica della Storia. *Didattica della storia- Journal of Research and Didactics of History*, 1(1), 1-20.
- Bravo, L. (2002). *La formación inicial del profesorado de secundaria en Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma de Barcelona, un estudio de caso*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://ddd.uab.cat/record/37526>
- Bravo, L., Valencia, L. y Villalón, G. (2018). La formación inicial y el desarrollo profesional del profesorado de historia y ciencias sociales (pp.229-240). En Jara, M y Santisteban (coord.) (2018). *Las contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*. Universidad Nacional de Comahue, Argentina y Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Carretero, M (1996). *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*. Editorial Visor.
- Cartes, D y Chávez, C. (2018). *¿Qué están enseñando las universidades chilenas en relación a la Conciencia Histórico Temporal y el Tiempo Histórico?* Congreso. En Tosar, B., Santisteban, A. y Pagès, J. *Què està passant al món? Què estem ensenyant? Per un ensenyament de les ciències socials centrat en els problemes, la justícia social i la ciutadania global*. Universidad Autónoma de Barcelona, 87-98.
- Cartes, D y Llusà, J. (2018). *La representación de la periodización en las narrativas de en formación inicial docente. El caso de la Universidad de la Frontera (Chile) y la Universidad Autónoma de Chile*. En López, E., García, C y Sánchez, M (Eds). *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales*. Ediciones Universidad de Valladolid, 503-515.

- Cartes, D. (2020). La periodización y la conciencia histórica en la formación del profesorado. *Revista REIDICS*, (6), 6-23.
- Castañeda, M. (2013). *Aprender a enseñar conceptos sociales. La formación en didáctica de las Ciencias Sociales en la carrera de Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha. Un estudio de caso*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. [https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2011/hdl\\_10803\\_113565/mcm1de1.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2011/hdl_10803_113565/mcm1de1.pdf)
- Chávez, C. y Pagès, J. (4 al 6 de abril 2017) *Didáctica de la Historia y la enseñanza del Pensamiento Histórico en formación inicial en docentes de secundaria en Chile*. Congreso. En Martínez, R., García-Moris, R., y García, C. (Ed) *Investigación en Didáctica de las ciencias sociales retos, preguntas y líneas de investigación*. Universidad de Córdoba, 73-82.
- \_\_\_\_\_. (2020). Habilidades de conciencia histórica temporal en estudiantes de Formación Inicial de Chile. *Revista REIDICS*, 6, 24-42.
- Chávez, C. (2020). *Formación del Pensamiento Histórico en estudiantes de Formación Inicial Docente. Un estudio de caso en universidades chilenas*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. [https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2021/hdl\\_10803\\_671066/cacp1de1.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2021/hdl_10803_671066/cacp1de1.pdf)
- Chávez, C., Bravo, L. y Pagès, J. (9 al 11 de abril de 2019). *Habilidades de pensamiento histórico desarrolladas por estudiantes de formación inicial del profesorado de historia de Chile*. Congreso. Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica. Lisboa, 863-876.
- Cisternas, T. (2011). La investigación sobre formación docente en Chile. Territorios explorados es inexplorados. *Calidad de la Educación*, (35), 131-164.
- Coudannes, M. (2010). La formación del profesor de historia en la universidad argentina. La creciente distancia entre investigación/docencia y teoría/práctica. *Antíteses*, 3, 975-990. <https://www.aacademica.org/mariela.coudannes/28>
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Editorial Graó.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía para la liberación*. Editorial Graó.
- Gazmuri, R. (2017). Ideologías curriculares en el debate y negociación del currículum chileno de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. *Estudios pedagógicos*, 43(1), 157-169.
- Gibson, L. y Peck, C. (2020). More than a Methods Course: Teaching Preservice Teachers to Think Historically. In Berg, C y Christou, T (Eds.). *Palgrave handbook of history and social studies education* (pp. 213-251). New York: Palgrave Macmillan.
- González, I. (2014). Poner el tiempo pasado en disposición del aprendizaje: la razón de ser de la didáctica de la historia. *Andamio*, 1(1), 13-24.
- González, M y Pagès, J. (2014). Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas. *Historia y Memoria*, (9), 275-311.
- González-Valencia, G., Santisteban-Fernández, A. y Pagès-Blanch, J. (2020). Finalidades de la enseñanza de la historia en futuros profesores. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 1-23.
- Henríquez, R. (2014). La investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la Historia: Chile 1990-2012. En Plá, S. y Pagés, J. (Coords.), *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina* (pp. 87-108). Editorial México. Bonilla Arteaga.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. Editorial Mc Graw Hill Educación.
- López, R. (2001). Los proyectos curriculares en la formación del profesorado, un ámbito en conflicto. En Arrondo y Bembo (comp). *La formación docente en el profesorado de Historia* (pp. 23-29). Argentina: Ediciones Homosapiens.
- Maestro, P. (2001). Conocimiento histórico, enseñanza y formación del profesorado. En Arrondo y Bembo (comp). *La formación docente en el profesorado de Historia* (pp. 71-111) Argentina: Ediciones Homosapiens.

- Massot, I., Dorio, I. y Sabariego, M. (2009). Métodos de investigación cualitativa. En Bisquerra (comp). *Metodología de la Investigación Educativa* (pp. 329-366). Universidad de Barcelona: Editorial la Muralla.
- Mattozzi, I. (2014). ¿Quién tiene miedo de la Geohistoria? *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (13), 85-105.
- MINEDUC. (2005). *Informe comisión sobre formación inicial docente*. Chile. [https://www.oei.es/historico/pdfs/info\\_formacion\\_inicial\\_docente\\_chile.pdf](https://www.oei.es/historico/pdfs/info_formacion_inicial_docente_chile.pdf)
- \_\_\_\_\_. (2021). *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media. Estándares Pedagógicos y Disciplinarios*. Chile.
- \_\_\_\_\_. (2018). *Resultados Evaluación Nacional Diagnóstica de la Formación Inicial Docente 2017*. <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2018/07/Informe-nacional-Evaluaci%C3%B3n-Nacional-Diagn%C3%B3stica-de-la-FID.pdf>
- Miralles, P., Sánchez, R. y Arias, L. (2014). La formación del profesorado en didáctica de la historia: modelos de formación y propuestas para el desarrollo profesional. *Perspectiva*, 32(2), 497-519. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2014v32n2p497>
- Osandón, L. (2002). De las distintas formas de aproximarse al panorama de la didáctica de las ciencias sociales. Una propuesta de lectura al problema. *Revista Pensamiento Educativo*, 30(1), 139-175.
- Pagés, J. (1994). La didáctica de las Ciencias Sociales, el currículum de historia y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 13, 38-51.
- \_\_\_\_\_. (2000). La didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado, *Iber*, (24), 33-44.
- \_\_\_\_\_. (2002). Aprender a enseñar historia y ciencias sociales: El currículo y la didáctica de las ciencias sociales. *Pensamiento Educativo*, 30(1), 255-269.
- \_\_\_\_\_. (2004). Enseñar a enseñar historia: La formación didáctica de los futuros profesores de historia. En Gómez, J., Encarna, M y Marín, N. (Coord). *Miradas a la historia, reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis* (pp. 155-178). Universidad de Murcia.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2018). La enseñanza de la Historia. *Historia y Memoria*, (17), 11-16.
- \_\_\_\_\_. (2011). Enseñar y aprender ciencias sociales. En A. Santisteban y J. Pagès (Coord.), *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria. Ciencias sociales para aprender, pensar y actuar* (pp. 23-39). Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Peña, C., Salinas, V., Soto, P., Valenzuela, O. y Vásquez, G. (2016). Secuencias didácticas utilizadas por los profesores en formación de la PUCV en la clase de historia. Congreso. En López, R (ed). *Ciencias Sociales, educación y futuro. Investigaciones en Didáctica de las Ciencias Sociales*. VII Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito Iberoamericano. Universidad Santiago de Compostela. España, pp. 468- 483.
- Plá, S. y Pagés, J. (coords). (2014). *La investigación en la enseñanza de la historia en América latina*. Editorial México. Bonilla Arteagas.
- Plá, S. (2012). La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Secuencia. Revista de historia y ciencias sociales*, (84), 161-184.
- Quintana, M., Canales, R., Retamal, A., Herrera, C. y Pérez, C. (2018). Contexto y desafíos en Formación de profesores, Universidad de Los Lagos, Chile. *Revista Opción, revista de ciencias sociales*, 34(86), 450-480.
- Ramírez, J. y Pagès, J. (9 al 11 de abril 2019). Pensar históricamente en la universidad: ¿cómo aprende historia el futuro profesorado de estudios sociales en costa rica? (pp. 787-796). Congreso. Joao, M y Dias, A. *Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica*. Simposio en Didáctica de las Ciencias Sociales. Lisboa.
- Ruíz, J. (2012). *Metodología de la Investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Rusen, J. (2004) Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development. In Seixas, P. (Ed). *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 63-85). University of Toronto Press.

- Sáiz, J. y Gómez, C. J. (2016). Investigar el pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 175-190.
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Memoria Académica*, (14), 34-56.
- Santisteban, A. y Pagès, J. (2016). La historia y la enseñanza de la historia. Un punto de vista desde la didáctica de la historia y de las ciencias sociales. En Jara, M y Funes, G (Comp) (2016). *Didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado, perspectivas y enfoques actuales* (pp. 63-86).
- Seixas, P y Morton, T. (2013). *The big six: Historical thinking concepts*. Nelson Education.
- Shemilt, D. (1987). El proyecto "Historia 13-16" del "Schools Council": pasado, presente y futuro. En *La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un currículum integrado*. España: Ministerio de Educación y Ciencia, 173-208. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=1145>
- Simons, H. (2011). *El Estudio de Caso: teoría y práctica*. Editorial Morata.
- Valdés, M. y Turra, O. (2017). Racionalidades curriculares en la formación del profesorado en Chile. *Diálogo Andino*, (53), 23-32.
- Valencia, L., Villalón G. y Pagés, J (2014) Aportaciones de la universidad autónoma de Barcelona a la construcción de una didáctica de la Historia en Chile. *Revista Andamio*, 1(1), 85-97.
- Valencia, L. (2014). *Aprender a ser profesor y profesora de Historia, los propósitos de la enseñanza en la formación del profesorado de Historia y Ciencias Sociales en la Universidad de Santiago*. [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/284965/lvvc1del1.pdf?sequence=1>
- Valencia, L., Pérez., A. y Jara, L. (2013). El papel de los profesores guías en el desarrollo de una práctica reflexiva. En Pagès, J y Santisteban, A. (Eds.) *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro, investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, II, 347-354.
- Valledor, L. (2009). La formación inicial de profesores de historia y ciencias sociales desde la perspectiva de la didáctica de la especialidad: fundamentos, desafíos y proyecciones. *Revista Foro Educativo*, (15), 13-33.
- \_\_\_\_\_. (2013). La Comprensión del Tiempo Histórico en Estudiantes Chilenos. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (12), 3-12. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3241/324134669002>
- Van Drie, J. y Van Boxtel, C. (2008). Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past. *Educational Psychol*, 20(2), 87-110. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10648-007-9056-1.pdf>
- Vásquez, N. (2004). *La Formación del Profesorado en Chile. La Formación Inicial y Permanente de Educadores de la V Región, en el marco de la Reforma Educativa*. [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona].