

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LOS LIBROS DE TEXTO DE EDUCACIÓN BÁSICA EN CHILE¹

History teaching in primary school textbooks in Chile

ISIDORA SÁEZ-ROSENKRANZ²

Grupo DHIG ECS, Universidad de Barcelona

Isidora.saez@ub.edu

Recibido: 10.11.16 / Aceptado: 21.02.17

Resumen. El presente artículo tiene por objetivo identificar y analizar los aprendizajes presentes en las actividades de los libros de texto de Educación Básica en Chile bajo el currículum vigente publicado en 2013. Para el análisis se emplea la metodología cuantitativa, descriptiva e inferencial, a partir de una matriz de vaciado de datos con categorías provenientes del pensamiento histórico. Entre los principales hallazgos destacan que los textos analizados, si bien mantienen algunos aspectos de las perspectivas tradicionales de enseñanza de la Historia, a la vez promueven rasgos del pensamiento histórico gracias a la incipiente inclusión de conceptos propios de la Historia y una frecuente incorporación de actividades que trabajan fuentes primarias y secundarias de distinto tipo.

Palabras clave: pensamiento histórico, enseñanza de la Historia, libros de texto, actividades, Chile.

Abstract. This article aims to identify and analyze history learning in tasks set out in primary school textbooks in Chile. Quantitative methodology, both descriptive and inferential, has been employed for the analysis, and a data matrix was built considering historical thinking categories. Its main findings show that on the one hand the activities analyzed maintain traditional teaching perspectives, but on the other they promote historical thinking due to the growing inclusion of historical concepts and the frequent incorporation of tasks referencing different primary and secondary historical sources.

Keywords: historical thinking, history teaching, textbooks, tasks, Chile.

INTRODUCCIÓN

Chile es uno de los países de América Latina con una de las políticas de libros de texto más antiguas del continente. Su oficialización data de hace más de sesenta años (Thibaut, Medrano y Saldaña, 2012), aunque la elaboración de estos materiales impresos por parte del Estado se remonta a la conformación del sistema educativo público hacia el siglo XIX (Sagredo y Serrano, 1994).

Esta política, actualmente, está destinada a la entrega de recursos que faciliten el aprendizaje de los estudiantes (Ministerio de Educación, s.f.) en los centros educativos públicos y subvencionados por el Estado (concertados), los cuales constituyen más del 90% del estudiantado chileno.

Si bien los textos escolares son elaborados por editoriales privadas, la adquisición por parte del sistema público se realiza mediante una llamada abierta con criterios específicos. Estas directrices se han establecido con mayor detalle en los últimos años, pasando del planteamiento de

elementos generales a cuestiones específicas para cada una de las asignaturas y aprendizajes. A partir de ellas, las casas editoriales realizan sus propuestas, las cuales son evaluadas en dos fases. La primera es técnico-pedagógica y la segunda, económica. Una vez acabada la evaluación, se procede a la selección de los ejemplares que serán repartidos a nivel nacional (Ortúzar, 2014). Frecuentemente, por cada nivel y asignatura el Estado distribuye ejemplares correspondientes a una misma editorial.

Una idea ampliamente difundida entre la sociedad chilena es su baja calidad, a pesar de que la creciente mejora en las especificaciones del proceso de compra de los textos escolares y los cambios curriculares del año 2013 han condicionado su reformulación. Estudios sobre textos elaborados hasta 2010, incluidos los de historia, lo confirmaron (Eyzaguirre y Fontaine, 1997; Soaje y Orellana, 2013), y el debate público sobre el tema aún replica este argumento.³ En este sentido, es válido preguntarse sobre su calidad actual, especialmente a partir de las dimensiones pedagógicas y didácticas que allí aparecen.

De esta manera, el presente artículo tiene por objetivo identificar y analizar los aprendizajes presentes en los libros de texto, con especial énfasis en la dimensión didáctica. Específicamente, este texto se centra en las actividades que estos materiales proponen para la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales bajo dos argumentos principales. Por un lado, es el lugar en el que, mediante la práctica, los estudiantes consiguen sus aprendizajes (Penzo, 2010). Por otro lado, son las acciones que realiza el estudiante, núcleo de las actividades, uno de los principales focos que atiende la dimensión didáctica (Prats, 2001). Por lo tanto, centrarse en el análisis de las actividades permite verificar el enfoque didáctico y, como consecuencia, las características que adquiere la enseñanza de la historia en los libros de texto chilenos.

LIBROS DE TEXTO Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Los estudios que abordan la enseñanza de la Historia en los libros de texto en Chile han señalado al unísono que prima una perspectiva episódica y memorística, la cual podríamos vincular con mayor facilidad a las formas de educación histórica decimonónicas que a las contemporáneas, de carácter más activo.

Cuando Sagredo y Serrano (1994) hacían una revisión de la Historia en los libros de texto a lo largo de la historia republicana de Chile, señalaban que, desde la instauración del sistema educativo público en el siglo XIX, la historia escolar y los manuales para su enseñanza se sumaron al objetivo de la historiografía. La ciencia histórica era la encargada de construir un sentimiento nacional que los textos escolares debían transmitir en la escuela (Sagredo y Serrano, 1994). Para los autores, la historia decimonónica se mantuvo ampliamente vigente en la historiografía y en la escuela hasta mediados del siglo XX. Explican que esto fue producto de la inestabilidad política, lo cual invitó a los historiadores a añorar los años de desarrollo del siglo anterior. Sin embargo, hacia la década de 1960, la perspectiva historiográfica se nutrió de los avances de las escuelas estructuralistas europeas (Pinto, 2006) y la enseñanza de la historia en la escuela fue modificada. Se incluyeron principios de aprendizajes más activos que los vividos en periodos anteriores (Lira, 2009; Sagredo y Serrano, 1994). Esta perspectiva fue drásticamente quebrada con el golpe militar, volviendo a una historia de carácter episódico, centrada en la Historia Patria y los grandes héroes de la nación (Reyes, 2002).

Así, la enseñanza de la historia que aparece en los textos escolares desde los años setenta empleó estrategias di-

dácticas tendientes a la memorización de los grandes acontecimientos nacionales (Gazmuri, 2009), transmitió estereotipos homogeneizadores de la sociedad hacia lo occidental (Beniscelli, 2013) y excluyó a las mujeres (Minte, 2010) y a los sujetos subalternos (Smith, 2010; Villalón y Pagès, 2013). A su vez, los textos escolares escasamente incorporaron perspectivas historiográficas como la nueva historia social (Villalón y Zamorano, 2009) o los avances de la ciencia histórica (Minte, 2014).

Los investigadores del campo de la didáctica de la historia, sin embargo, han sostenido que este ámbito de la enseñanza, si bien debe contemplar el trabajo de los hechos más significativos del devenir histórico, debe también propender a la entrega de herramientas para enfrentar de forma crítica la realidad (Prats y Santacana, 2011b). Así, los temas tratados tendrían que favorecer la promoción de una serie de valores formativos, entre los cuales destacamos la formulación de preguntas acerca del pasado y del presente, la extrapolación de situaciones históricas y la articulación de explicaciones racionales y fundamentadas en hechos y fenómenos (Prats y Santacana, 2011b).

Mediante la aplicación de metodologías activas, del trabajo controlado y adecuado con fuentes históricas, simulando la investigación histórica en el aula, se llegaría a promover el llamado pensamiento histórico. Su desarrollo consigue «que los estudiantes comprendan los procesos de cambio en el tiempo histórico y su influencia en el momento presente [...]. Se trata [...] de una importante dimensión que enfatiza los aspectos cognitivos y disciplinares de la enseñanza de la Historia» (Carretero y Montanero, 2008, p. 135).

De esta manera, la enseñanza de la historia debe centrarse no solo en cuestiones metodológicas, sino también de contenido, pero yendo más allá de la sucesión de acontecimientos. Es necesario promover en el aula el aprendizaje de algunos conceptos abstractos con los cuales trabaja la ciencia histórica, los llamados de segundo orden. Aquí destacamos los asociados al tiempo, como el cambio y la continuidad y la causalidad-consecuencia; la relación con el presente (Prats y Santacana, 2011b) o la significación histórica (Seixas y Morton, 2013). La aprehensión de estos conceptos promueve en el estudiantado la capacidad de enfrentarse a los fenómenos sociales desde una mirada analítica y ponderada que considere los elementos de larga duración y la multiplicidad de causas estructurales y coyunturales, permitiendo comprender un determinado proceso y valorarlo en su propio contexto histórico.

Es relevante a la hora de analizar los fenómenos sociales que, además de contextualizarse en el tiempo, se sitúen

en el espacio. La ciencia histórica, si bien pone énfasis en las cuestiones temporales, también sitúa espacialmente los procesos analizados (Aróstegui, 1995). Por este motivo, consideramos importante integrar su localización espacial en las dimensiones de los aprendizajes históricos.

La formación del pensamiento histórico conlleva, a su vez, una aproximación a los acontecimientos, basada en la aplicación de procedimientos propios de la investigación social (Prats, 2001) y, en particular, en un intenso trabajo con fuentes (Seixas y Morton, 2013). Esto implica seguir una serie de pasos en los que se considere la problematización histórica; la formulación de hipótesis; la crítica, lectura y comprensión y análisis de las fuentes, y la elaboración de conclusiones (Aróstegui, 1995; Prats y Santacana, 2011a). Así, la historia escolar no se asume como una realidad dada, sino como una construcción dinámica y rigurosa del pasado y del presente,

tal como lo hace la historiografía (Bloch, 2001; Duby, 1994).

De esta manera, se busca aprehender la historia como materia escolar desde una perspectiva analítica, para romper con la idea ampliamente difundida que sostiene que la historia escolar enfatiza la sucesión cronológica de hechos (Fink, 2005; Fuentes Moreno, 2004).

METODOLOGÍA

Con el fin de identificar los aprendizajes que subyacen a las actividades en los libros de texto en Educación Básica en Chile, se ha empleado la metodología cuantitativa. A través de una matriz de vaciado de datos —de tipo cualitativo—, se recogió información identificativa de las actividades y referente a los distintos aspectos del pensamiento histórico, que se resume en la siguiente tabla:

Tabla 1. Matriz de vaciado de datos

Dimensión: identificación de la actividad		
Variable	Indicador	Valor
N.º de página	Se señala la página en la cual está la actividad	El número de página en el que se inserta la actividad
Nombre de la unidad	Se identifica el nombre de la unidad en el que se ubica la actividad	Nombre de la unidad
Nombre del tema o sub unidad	Se identifica el nombre del tema o apartado en el que se ubica la actividad	Nombre del tema o apartado dentro de la unidad donde se ubica la actividad
Dimensión: procedimientos de la investigación histórica		
Variable	Indicador	Valor
Formulación de hipótesis	Identificación de la existencia de instrucciones alusivas a la formulación de hipótesis, ya sea explícita o implícitamente	Sí
		No
Uso de fuentes	Identificación del tipo de fuentes propuestas para el desarrollo de la actividad	Primarias
		Secundarias
		Mixtas (primaria y secundaria)
		Ninguna
Crítica de fuentes	Identificación de instrucciones que promueven la crítica de fuentes	Sí
		No
Lectura y comprensión de las fuentes	Identificación de la existencia de procedimientos de lectura, clasificación de fuentes	Sí
		No

Análisis de fuentes	Identificación de la existencia de procedimientos analíticos para las fuentes presentadas	Sí
		No
Conclusiones	Identificación de la existencia de instrucciones alusivas a la elaboración de conclusiones explícita o implícitamente	Sí
		No
Dimensión: tipologías de aprendizaje histórico		
Variable	Indicador	Valor
Trabaja temporalidad	Identificación de la dimensión de aprendizaje/evaluación temporal que la actividad promueve	Localización temporal
		Cambio y continuidad
		Ninguna
Trabaja espacialidad	Identificación de la existencia de localización espacial como aprendizaje/ evaluación del estudiante	Sí
		No
Causalidad-consecuencia	Identificación de la existencia de la causalidad-consecuencia como aprendizaje/ evaluación del estudiante	Sí
		No
Relación con el presente	Identificación de la existencia de la relación con el presente como aprendizaje/ evaluación del estudiante	Sí
		No
Empatía y valoración o juicio	Identificación de la existencia de empatía histórica como aprendizaje del estudiante	Sí
		No

La matriz de datos fue validada mediante el procedimiento de juicio de expertos, en el cual dos expertos del área revisaron la pertinencia de las dimensiones y variables. La fiabilidad se verificó a través de la concordancia entre observadores y alfa de Krippendorff. Tres observadores completaron la información de las actividades en la matriz, coincidiendo su vaciado en un 88,9% de las variables, lo que corresponde a un alfa de Krippendorff de 0,652.

Con la matriz antes descrita se analizó la totalidad de las actividades pertenecientes a las páginas de historia de los textos de quinto y sexto de Educación básica (10-12

años), en uso en el sistema público chileno el año 2014 y elaborados por la editorial Zig-Zag. Estos libros corresponden a los recibidos por más del 90% de los estudiantes chilenos de parte del Estado. El motivo principal para escoger estos dos niveles es que presentan una continuidad temática desde la llegada de los europeos al continente americano hasta la actualidad. De esta manera, se pudo tener una perspectiva matizada sobre los aprendizajes en esta asignatura, en relación con los contenidos tradicionales de la historia escolar.

El detalle de los libros y actividades analizados se explica en la siguiente tabla:

Tabla 2. Libros analizados

Curso/ editorial	Total de unidades	Unidades analizadas	Total de páginas	Cantidad de páginas de historia	Total de actividades de historia
5.º básico / Zig-Zag	1. El encuentro entre dos mundos: Europa y América	1. El encuentro entre dos mundos: Europa y América	212	118	465
	2. La Colonia en América y Chile	2. La Colonia en América y Chile			
	3. Espacio geográfico chileno				
6.º básico / Zig-Zag	1. Democracia y participación ciudadana	2. La independencia de Chile y la organización de la República	236	141	380
	2. La independencia de Chile y la organización de la República	3. La consolidación de la República			
	3. La consolidación de la República	4. Desarrollo y democratización			
	4. Desarrollo y democratización				
	5. Territorio nacional				
				Total	845

El procesamiento de los datos se realizó de forma detallada para cada una de las variables. Con el objetivo de tener perspectivas más amplias y explicativas, se agruparon los resultados en nuevas variables. Así, las siguientes tres variables se sumaron a las catorce originales:

- *Aprendizajes históricos*, que contemplan las variables asociadas a los conceptos de segundo orden del pensamiento histórico. Esta variable refiere a los aprendizajes promovidos.
- *Procedimientos en historia*, que incluyen los pasos específicos del trabajo con fuentes. Esta variable refiere a los procedimientos promovidos en las actividades para el aprendizaje de los estudiantes.
- *Pensamiento histórico*, que agrupa las dos nuevas variables anteriores.

Para el análisis de los datos se empleó la estadística descriptiva e inferencial para datos cualitativos. Se usaron los estadísticos Chi cuadrado (χ^2) para revisar la influencia del factor azar. Para verificar la relación entre dos variables, se emplearon los estadísticos Phi - V de Cramer en el caso de los datos dicotómicos y el coeficiente de contingencia para los no dicotómicos. Esto permitió

un acercamiento detallado y preciso a nuestro amplio volumen de información (Babbie, 2000; Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans, 1995). Asimismo, gracias a la relación entre variables de la estadística inferencial, se posibilitó la generación de una perspectiva explicativa de los resultados (Etxebería y Tejedor, 2005).

RESULTADOS

Los temas que se trabajan en los textos escolares en ambos cursos recorren la historia nacional desde la llegada de los europeos a América hasta la actualidad. En quinto básico se desarrollan tópicos que tienen lugar hasta la Colonia (1810), y desde sexto básico se abordan las fases a partir de la emancipación. De esta manera en quinto básico se cubre un periodo de más de trescientos años y en sexto, de doscientos.

En general, la cantidad de actividades en las páginas de historia en los textos escolares tiende a ser bastante homogénea. Aun así, las primeras unidades, que corresponden a temporalidades más antiguas, tienen mayor cantidad de actividades que las más recientes en cada uno de los cursos (véase la Tabla 3).

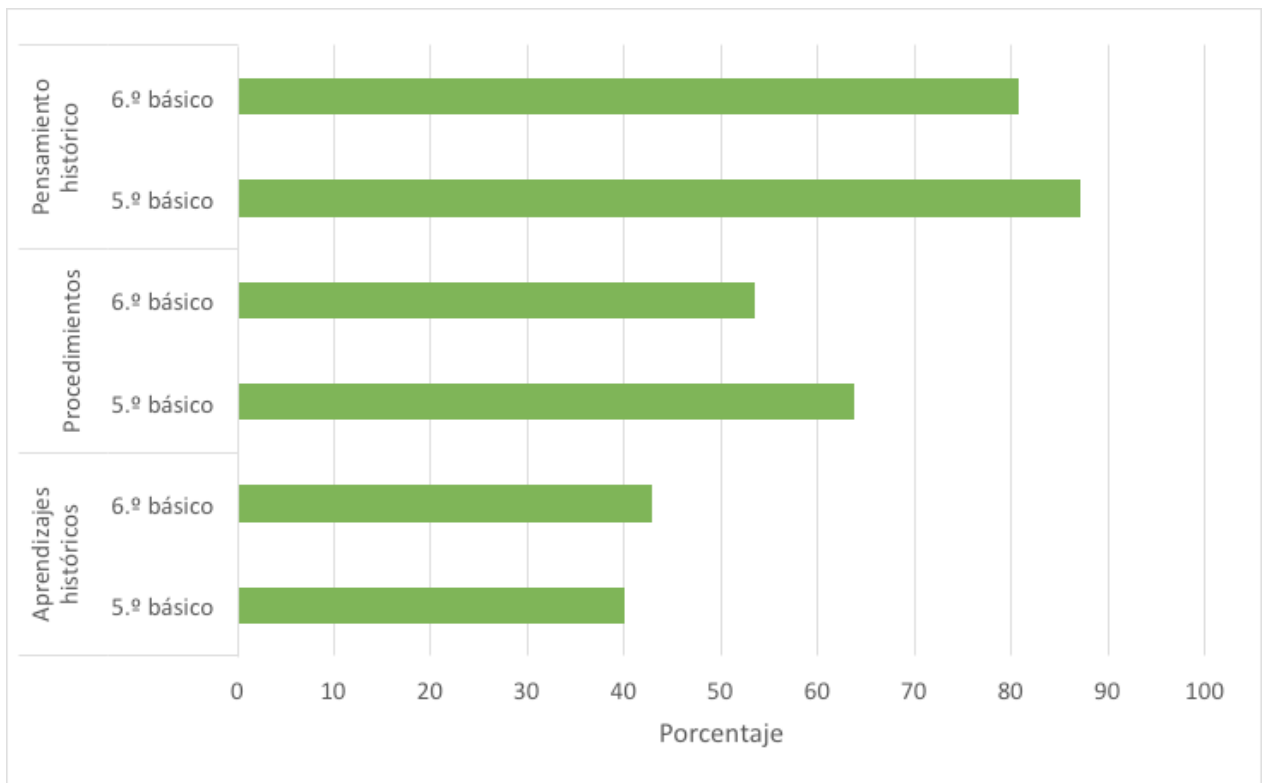
Tabla 3. Actividades por unidad. Frecuencias y porcentajes

	Unidades	Frecuencia	Porcentaje
5.º básico	1. El encuentro entre dos mundos: Europa y América	242	52
	2. La Colonia en América y Chile	223	48
	Total	465	100
6.º básico	2. La independencia de Chile y la organización de la República	148	38,9
	3. La consolidación de la República	120	31,6
	4. Desarrollo y democratización	112	29,5
	Total	380	100

Como se observa en el Gráfico 1, de la totalidad de actividades analizadas, más del 80% trabaja algún rasgo del pensamiento histórico, ya sea a nivel de procedimientos o de contenidos de segundo orden. La distribución por curso de estos aprendizajes sugiere que se promueve con

mayor intensidad el trabajo de los procedimientos propios de la investigación social en quinto básico, mientras que los conceptos de segundo orden se abordan con una relativa mayor frecuencia en el curso superior.

Gráfico 1. Pensamiento histórico en las actividades de los libros de texto en 5.º y 6.º básico. Porcentaje



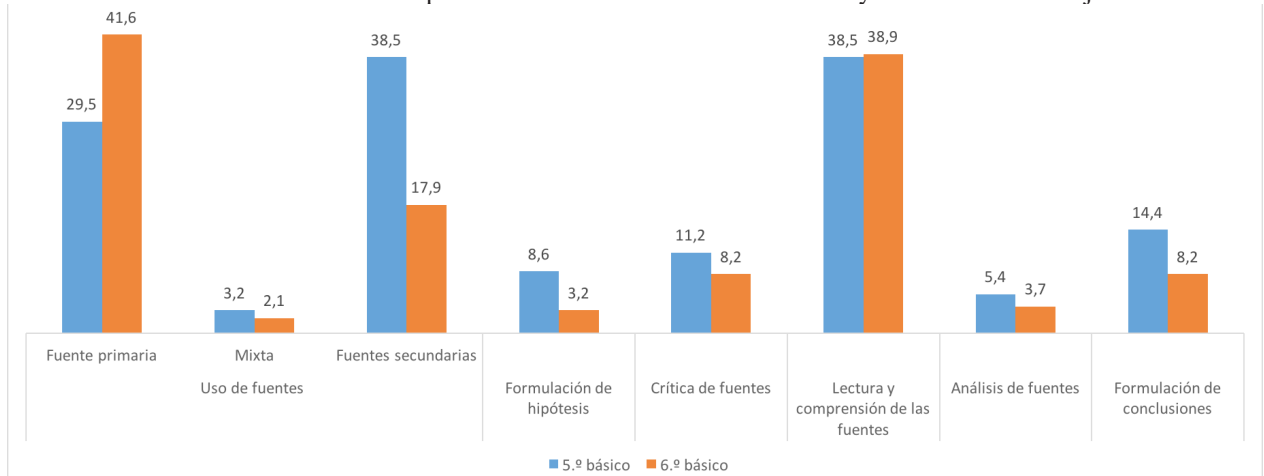
El Gráfico 2 presenta el detalle de los procedimientos de la investigación social en las actividades. De su observación se puede señalar que la presencia de fuentes primarias y secundarias es importante aunque, en términos generales, en quinto básico es mayor que en sexto. De esta manera, el 71,2% de las actividades en quinto y el

61,6% en sexto trabajan con algún tipo de fuente, ya sea primaria y/o secundaria. Sin embargo, la distribución del tipo de fuente empleada en cada curso es diferente. Mientras que en quinto predominan las fuentes secundarias, en sexto lo hacen las primarias.

Los procedimientos de la investigación social basados en el trabajo con fuentes de información están presentes en ambos textos escolares, mas destaca por encima del resto la «lectura y comprensión de las fuentes», con porcentajes similares en ambos cursos. Es posible destacar,

a su vez, que el resto de los procedimientos se promueven con mayor frecuencia en el curso inferior que en el superior, especialmente en lo que refiere a la formulación de hipótesis y conclusiones, donde las diferencias porcentuales son más agudas.

Gráfico 2. Detalle de los procedimientos en las actividades de 5.º y 6.º básico. Porcentajes

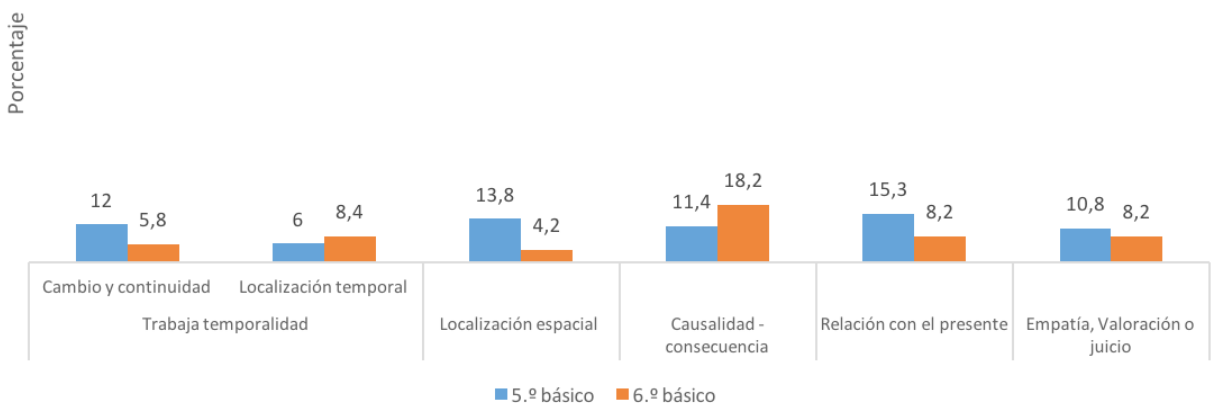


Los resultados de los aprendizajes históricos (véase el Gráfico 3) indican que, en general, los distintos conceptos de segundo orden asociados a la enseñanza de la historia se trabajan en ambos cursos de forma bastante similar, pero con una presencia que no supera el 20%.

dos de la causalidad y consecuencia. También la relación con el presente es significativa en ambos cursos. Aprendizajes de carácter valorativo, como la empatía o la capacidad de emisión de juicios históricos, también aparecen en alrededor de un 10% de las actividades en ambos cursos.

La temporalidad es uno de los aspectos que en general aparecen con mayor frecuencia en las actividades, segui-

Gráfico 3. Detalle de los aprendizajes históricos en las actividades de 5.º y 6.º básico. Porcentajes



La presencia de estos aprendizajes tiene relación con las temáticas de cada uno de los cursos (véase la Tabla 4). Así, aquellas unidades de los textos escolares cuyos temas forman parte de los relatos nacionales (unidad 1 en

quinto y unidades 2 y 3 en sexto) tienen frecuencias relativamente más bajas de aprendizajes históricos que aquellos tópicos en los cuales la relación con la narrativa nacional no es tan directa. El análisis estadístico lo con-

firma: la distribución de estos aprendizajes en las unidades no se explica por el factor azar, pero sus relaciones tienen intensidades muy débiles, distribuyéndose por tanto de forma más homogénea entre las variables.

Por su parte, en aquellas unidades más lejanas en el tiempo, las actividades promueven el desarrollo de distintos

procedimientos propios de la investigación social. Aun así, las pruebas estadísticas sugieren que en quinto básico el vínculo entre unidad y procedimiento no es tan claro y se explica principalmente por el azar. En sexto, esta relación no es azarosa, pero tiene una intensidad baja, es decir, se encuentra menos concentrada en un elemento que en otro.

Tabla 4. Distribución de actividades según unidades en 5.º y 6.º básico. Frecuencias

Curso	Unidades	Aprendizajes históricos		Procedimientos en Historia	
		No	Sí	No	Sí
5.º básico	1. El encuentro entre dos mundos: Europa y América	157	85	88	154
	2. La Colonia en América y Chile	122	101	81	142
	Total	279	186	169	296
	Estadísticos	$\chi^2 = 4,999$; $g1 = 1$; $p = 0,029$; $\Phi = 0,104$		$\chi^2 = 0,000$; $g1 = 1$; $p = 1$; $\Phi = 0,003$	
6.º básico	2. La independencia de Chile y la organización de la República	85	63	26	122
	3. La consolidación de la República	55	65	8	112
	4. Desarrollo y democratización	77	35	39	73
	Total	217	163	73	307
	Estadísticos	$\chi^2 = 12,431$; $g1 = 2$; $p = 0,002$; coeficiente de contingencia = 0,178		$\chi^2 = 30,010$; $g1 = 2$; $p = 0,000$; coeficiente de contingencia = 0,271	

DISCUSIÓN

Si bien las investigaciones sobre la historia en los textos escolares chilenos han señalado la pervivencia de una perspectiva memorística, episódica y basada en los principales acontecimientos de la Historia Patria (Gazmuri, 2009; Reyes, 2002; Sagredo y Serrano, 1994; Toledo y Gazmuri, 2009), nuestra investigación sugiere que en los materiales analizados este enfoque se combina con rasgos más cercanos a las propuestas didácticas actuales. Un 40% de actividades que trabajan conceptos de segundo orden, así como más de la mitad de las tareas que plantean como mínimo el trabajo de alguno de los pasos propios de la metodología histórica, indican que se está viviendo un tránsito desde formas de enseñanza tradicionales, basadas en la memorización, hacia las que incorporan rasgos del pensamiento histórico en las actividades de los libros de texto.

El énfasis puesto en los procedimientos más que en los conceptos de segundo orden sugiere un desbalance en la promoción del pensamiento histórico, lo cual permite

afirmar que no existe una planeación secuencial para su desarrollo. Trepát (1995) sostuvo que, si bien no existe una taxonomía que permita su planificación, los aprendizajes deben ser progresivos. Nuestros datos indican que, en efecto, su aparición en las actividades tiene una estructuración que no está relacionada con un avance creciente en las capacidades que este promueve, sino más bien con otros criterios como las temáticas desarrolladas.

La presencia de alrededor de un 60% de actividades que no se basan en el trabajo de conceptos de segundo orden indica que, en lo que respecta a los contenidos, se promueven aprendizajes de carácter episódico y memorístico. De los dos cursos analizados, sexto básico es el que en menor medida presenta actividades con este tipo de aprendizajes. Esto coincide a su vez con el hecho de que dos de las tres unidades desarrollan cuestiones propias de los relatos nacionales y corresponden al periodo que, por excelencia, ha abordado la historiografía nacional conservadora: el siglo XIX (Salazar, 2007). La última unidad, referida a la segunda mitad del siglo XX, es la que en menor grado desarrolla aprendizajes propios de la Histo-

ria tal como ya se ha afirmado en otras investigaciones. Allí, distintos autores concluyen que el trabajo de temas contemporáneos suele abordarse con una escasa problematización, como si de un relato cronológico se tratase (Rivera y Mondaca, 2013; Toledo y Gazmuri, 2009; Toledo, Magendzo, Gutiérrez, Iglesias y López-Facal, 2015).

En quinto básico, los temas sobre los cuales se han centrado los relatos nacionales están vinculados con la llegada del europeo a Chile (Cortés, 2006) y la guerra de Arauco (Guerra, 2010) durante la conquista y Colonia. Estos, a su vez, coinciden directamente con las dos unidades del nivel y son tratados en pocas páginas de los libros analizados. Los tópicos tratados en las unidades, aso-

ciados a los descubrimientos geográficos y las relaciones hispano-indígenas, son los que menos promueven las narrativas nacionales y aprendizajes memorísticos, puesto que son trabajados desde perspectivas más analíticas.

La distribución de los aprendizajes históricos en cada uno de los cursos, en términos generales, es bastante homogénea, rondando en cada curso el 10% del total de las actividades (véase el Gráfico 3). Sin embargo, al observar en detalle su distribución en cada una de las unidades (véanse las tablas 5 y 6), podemos evidenciar que en general su presencia está asociada a las secciones en las cuales aparecen. En cada uno de los acápites de los libros se privilegia la promoción de un aspecto por encima de otro.

Tabla 5. Tabla cruzada de rasgos del aprendizaje histórico y unidades en 5.º básico⁴

	Trabaja temporalidad		Localización espacial	Causalidad-consecuencia	Relación con el presente	Empatía, valoración o juicio
	Cambio y continuidad	Localización temporal				
1. El encuentro entre dos mundos: Europa y América	18	17	43	28	22	29
2. La Colonia en América y Chile	38	11	21	25	49	21
Estadísticos	$\chi^2 = 10,528$; gl = 2; p = 0,005		$\chi^2 = 6,820$; gl = 1; p = 0,009	$\chi^2 = 0,15$; gl = 1; p = 0,903	$\chi^2 = 14,887$; gl = 1; p = 0,000	$\chi^2 = 0,797$; gl = 1; p = 0,372

Tabla 6. Tabla cruzada de rasgos del aprendizaje histórico y unidades en 6.º básico

	Temporalidad		Localización espacial	Causalidad - consecuencia	Relación con el presente	Empatía, valoración o juicio
	Cambio y continuidad	Localización temporal				
2. La independencia de Chile y la organización de la República	10	8	8	19	20	15
3. La consolidación de la República	2	16	8	37	10	11
4. Desarrollo y democratización	10	8	0	13	1	5
Estadísticos	$\chi^2 = 11,049$; gl = 4; p = 0,026		$\chi^2 = 7,242$; gl = 2; p = 0,027	$\chi^2 = 19,027$; gl = 2; p = 0,000	$\chi^2 = 13,561$; gl = 2; p = 0,001	$\chi^2 = 2,975$; gl = 2; p = 0,226

Las variables temporales (*cambio y continuidad, localización temporal y relación con el presente*), estadísticamente significativas en ambos cursos, sugieren que existe una relación entre su trabajo y la unidad en la que se desarrollan. De esta manera, aquellas variables que apuntan a un enfoque analítico y estructural de los fenómenos sociales como el *cambio y la continuidad* y la *relación con el presente*, tienen las frecuencias más altas en la unidad de Colonia en quinto básico. Este tema, que no está directamente relacionado con la construcción de los relatos nacionales, supera al resto de las unidades que desarrollan estos aprendizajes. Con ello, se consolida la idea de que las dimensiones temporales del aprendizaje histórico tienen lugar en aquellos temas que no han sido predominantes en la enseñanza de la Historia en la escuela.

La *causalidad y consecuencia*, por su parte, con frecuencias más altas en sexto básico, pero más estables en quinto, indican que en el curso inferior su presencia no está determinada por lógicas internas de los datos (estadísticamente no significativa), mientras que en sexto el tema de la unidad prescribe su aparición (estadísticamente significativa). La unidad que corresponde a la segunda mitad del siglo XIX y los primeros años del siglo XX («La consolidación de la República») destaca ampliamente respecto al resto de las unidades en el trabajo de la *causalidad y consecuencia*, lo que muestra la paulatina incorporación de perspectivas analíticas y explicativas en el trabajo de este periodo.

La unidad de consolidación de la República desarrolla temas que tradicionalmente se han trabajado en la historiografía (Salazar, 2007) y la historia escolar (Sagredo y Serrano, 1994; Serrano, 2014), junto a los que se han ocupado de la Nueva Historia Social chilena (Pinto, 2006). La incorporación de la dimensión social de la Historia en historiografía es relativamente reciente y, en consecuencia, su inclusión en la historia escolar aún más próxima. Hacia finales de la primera década del presente siglo, esta perspectiva apenas aparecía en los libros de texto, ya fuese como corriente historiográfica (Villalón y Zamorano, 2009) o los sujetos que esta estudia (Villalón y Pagès, 2013). En este sentido, se puede suponer que la incorporación de dimensiones más analíticas para la comprensión del periodo de la consolidación de la República está relacionada, en algún grado, con el desarrollo de la historiografía social chilena.

La localización espacial es un aprendizaje que también tiene una localización muy clara, principalmente quinto básico. En este curso, a diferencia del superior, los procesos históricos son compartidos por el resto de los países americanos. Así, la identificación de la espacialidad en

las actividades estaría relacionada con la necesidad de situar espacialmente los fenómenos. En sexto, curso en el que se desarrollan temas predominantemente de historia nacional, tiene frecuencias mucho menores en sus actividades y, por tanto, no constituyen un aprendizaje prioritario. Esto indica que el trabajo de la localización espacial es secundario a la hora de abordar los fenómenos sociales en el aula, a la vez que subsidiario de la dimensión espacial que dichos procesos tuvieron. De esta manera, su abordaje estaría determinado por los límites geopolíticos de cada uno de los periodos históricos y no por un interés en considerar la dimensión espacial en la que se centra la Historia. Esto implicaría que la historia de Chile en los textos escolares se sigue concibiendo como un espacio homogéneo, *Chile*, en el cual las particularidades locales han sido omitidas (Beniscelli, 2013; Garrido, 2009; Olivares, 2006).

El corolario del pensamiento histórico es la significación histórica, puesto que allí se ponen en juego las capacidades críticas de los estudiantes para valorar la significatividad de las selecciones históricas (Seixas y Morton, 2013). Se parte de la base de que la Historia es una selección definida por lo que se considera significativo. El trabajo de la empatía y la valoración ponderada de los procesos históricos permite que los estudiantes se aproximen a la comprensión más compleja de los fenómenos sociales (Domínguez, 1986). Estos rasgos, en las actividades analizadas, se trabajan de forma equitativa con el resto de los aprendizajes propios del pensamiento histórico, pero, a diferencia del resto, su presencia en las actividades está determinada por el factor azar (estadísticamente no significativo), y por tanto la distribución no está determinada por ningún parámetro específico. Incluso su trabajo no responde a las lógicas anteriores, puesto que aquellas unidades en las cuales se trabajan con mayor frecuencia aspectos propios de la Historia Nacional, el trabajo de la empatía y valoración o juicio es mayor.

Algunas investigaciones concluyen que su promoción solo puede ser conseguida mediante un trabajo sistemático e integral que fomente el pensamiento histórico (González, Henríquez, Pagès, y Santisteban, 2009; Jensen, 2008; Sáiz, 2013). En nuestro caso, el rol del factor azar en la distribución de las actividades, así como la relación inversamente distribuida respecto a los otros aprendizajes históricos (véanse las tablas 7 y 8), permiten suponer que su desarrollo es más bien aleatorio y no tiene relación directa con el resto de los rasgos del pensamiento histórico desarrollados.

Del análisis global de las actividades que trabajan algún rasgo de los procedimientos en Historia (véanse las ta-

blas 7 y 8) se puede deducir que la mayoría de las instrucciones remiten a un procedimiento concreto, aunque en sexto aparecen también algunas donde solo se trabaja en

su recopilación, como en el caso de las fuentes orales, o bien la emergencia de una opinión a partir de la observación de las fuentes.

Tabla 7. Tabla cruzada de procedimientos de la investigación histórica y unidades en 5.º básico

Unidades	Trabajo con fuentes	Formulación de hipótesis	Crítica de fuentes	Lectura y comprensión de las fuentes	Análisis de fuentes	Formulación de conclusiones
1. El encuentro entre dos mundos: Europa y América	171	22	33	97	15	35
2. La Colonia en América y Chile	160	18	19	82	10	32
Estadísticos	$\chi^2 = 0,67$; gl = 1; p = 0,796	$\chi^2 = 0,153$; gl = 1; p = 0,695.	$\chi^2 = 3,059$; gl = 1; p = 0,08	$\chi^2 = 0,537$; gl = 1; p = 0,463	$\chi^2 = 0,670$; gl = 1; p = 0,413	$\chi^2 = 0,001$; gl = 1; p = 0,972

Tabla 8. Tabla cruzada de procedimientos de la investigación histórica y unidades en 6.º básico

Unidades	Trabajo con fuentes	Formulación de hipótesis	Crítica de fuentes	Lectura y comprensión de las fuentes	Análisis de fuentes	Formulación de conclusiones
2. La independencia de Chile y la organización de la República	99	6	21	56	8	8
3. La consolidación de la República	82	5	7	59	4	21
4. Desarrollo y democratización	53	1	3	33	2	2
Estadísticos	$\chi^2 = 13,703$; gl = 2; p = 0,001	$\chi^2 = 2,667$; gl = 2; p = 0,264	$\chi^2 = 12,539$; gl = 2; p = 0,002	$\chi^2 = 9,583$; gl = 2; p = 0,008	$\chi^2 = 2,415$; gl = 2; p = 0,299	$\chi^2 = 21,545$; gl = 2; p = 0

Un elemento que destaca en el desarrollo de los procedimientos en historia es su distribución temporal a lo largo del curso escolar en cada uno de los niveles estudiados. Las frecuencias de distribución son más altas al comienzo del tratamiento de los temas de historia y bajan paulatinamente cuanto más se acercan al final del curso. De esta manera, los estudiantes en quinto y sexto básico desarrollarán, a lo largo de los primeros meses de trabajo, aprendizajes con contenidos históricos con mayor intensidad que en los siguientes. Esta estructuración se presenta de forma inversa a las recomendaciones para la secuenciación de contenidos (Gallegos, 1998) y en el caso de los objetivos de aprendizaje (Anderson y Krathwohl, 2001), los cuales por norma general deben ser progresivos. En consecuencia, quedaría trunca la adquisición de los distintos aprendizajes sobre procedimientos en la enseñanza de la historia.

A pesar de lo anterior, las diferencias de la frecuencia de trabajo entre las unidades analizadas no son tan intensas en quinto como en sexto básico. El análisis estadístico inferencial sugiere que en el curso inferior su distribución no está relacionada con la unidad en la cual se trabaja, mientras que en la gran mayoría de los procedimientos de sexto básico esta relación es clara (véanse las tablas 7 y 8).

Esta diferencia en la distribución de los aprendizajes está vinculada a las características de los contenidos que se trabajan en cada curso, destacando entre ellos la cercanía temporal. Es especialmente interesante que en la última unidad de sexto, centrada en la segunda mitad del siglo xx, las frecuencias de trabajo en los procedimientos son significativamente más bajas que en el resto de las unidades.

La promoción de los distintos momentos de la investigación histórica en el aula contribuye al desarrollo de una aprehensión crítica de la realidad (Prats y Santacana, 2011a). En el caso analizado, el abordaje de los temas sensibles de la historia de Chile a lo largo de la última parte del siglo XX se corresponde con las conclusiones a las que han llegado los estudios sobre temas controversiales (Toledo Jofré *et al.*, 2015), puesto que se trabaja con narrativas secuenciales, aunque con la particularidad de que los textos escolares lo hacen a partir de diversas fuentes, como las orales, las escritas y las visuales.

Sin embargo, a diferencia de otras temáticas en las cuales se promueven las distintas fases de la investigación social, en los textos analizados los temas sensibles se abordan fundamentalmente a partir de la recopilación y descripción de los acontecimientos, pero escasamente desde su crítica o análisis, desaprovechando con ello la capacidad formativa de las fuentes y su trabajo en este periodo (Sáez-Rosenkranz y Salazar-Jiménez, 2016).

El procedimiento que se trabaja con mayor intensidad en ambos cursos es la lectura y comprensión de las fuentes, lo cual es concordante con la propuesta didáctica de Trepát (1995) para esta etapa, sin perjuicio de que el resto de los procedimientos, como señalan Feliu y Hernández Cardona (2011), pueden ser trabajados a lo largo de cualquier fase de la escolarización de los estudiantes.

La diferencia que se observa entre las frecuencias de distribución en cada una de las fases del trabajo con procedimientos de la investigación histórica, sugieren que, en general, su desarrollo no es homogéneo ni va acompañado de un trabajo sistemático que promueva la aprehensión de la historia desde una perspectiva científica, como

se ha sugerido desde la didáctica de la historia (Feliu y Hernández, 2011; Prats, 2011). De esta manera, la posibilidad de que los estudiantes conciban la historia como un proceso de construcción riguroso se logra parcialmente.

CONCLUSIONES

El análisis de las actividades de los libros de texto arroja luces respecto a la forma en que se propone, desde la institucionalidad, el trabajo de la Historia en el aula. Allí se devela que existen ciertas tendencias que perduran respecto a las perspectivas de la asignatura a lo largo de la historia republicana. Aquí destacamos la forma en la cual se han planteado los relatos nacionales, que aún están ampliamente presentes en los libros de texto bajo aprendizajes que poco promueven el pensamiento histórico. Sin embargo, nuestro estudio muestra también ciertos cambios gracias a la significativa inclusión de perspectivas analíticas y críticas sobre los fenómenos sociales, localizadas en temas que no constituyen momentos sensibles de la Historia ni tampoco se encuentran en directa relación con los relatos nacionales.

De esta manera, observamos la incorporación de conceptos propios de la historia que permiten la comprensión crítica de los fenómenos sociales, a la vez que un intenso trabajo con fuentes de información aplicando las distintas fases de la investigación social. A pesar de lo anterior, la distribución en los libros de texto de los elementos conceptuales y de procedimientos en el trabajo de la historia, no secuencial e inversamente proporcional al avance de cada curso, provocan que la promoción del pensamiento histórico solo se logre parcialmente.

NOTAS

¹ Este trabajo es resultado de la tesis doctoral «Análisis de actividades de libros de texto de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Educación Básica en Chile», de la Universidad de Barcelona, realizada gracias a la beca APIF de la misma universidad y dirigida por el Dr. Joaquim Prats Cuevas. Se asocia también al proyecto I+D+i EDU2015-65621-C3-3-R, «Desarrollo de la formación sociopolítica para una ciudadanía democrática: Diseño e implementación de materiales didácticos en Ciencias Sociales». Ministerio de Economía y Competitividad, España, IP: Joaquín Prats Cuevas.

² Profesora de Historia, doctora en Didáctica de las Ciencias Sociales y del Patrimonio, ha participado en investigaciones historiográficas y del ámbito de la didáctica de la Historia. Sus líneas de investigación se asocian a los libros de texto, la construcción del pensamiento histórico y sus implicancias desde una perspectiva crítica.

³ Todos los años, al inicio del curso escolar, se ha debatido en la opinión pública este tema. Algunos artículos sobre el tema publicados en periódicos de amplia circulación son los siguientes: <http://www.elmercurio.com/blogs/2015/03/14/30134/Calidad-de-los-textos-escolares.aspx>; <http://www.24horas.cl/nacional/expertas-revelan-las-escasas-diferencias-entre-textos-escolares-gratuitos-y-comprados-1950198>; <http://www.eldinamo.cl/nacional/2016/01/25/mario-waissbluth-textos-escolares-echar-la-foca/>; <http://www.biobiochile.cl/noticias/2015/03/20/cual-es-la-diferencia-de-los-textos-escolares-del-mineduc-y-los-que-valen-30-mil-en-el-comercio.shtml>

⁴ Para facilitar la lectura de los datos, en la tabla se presentan aquellos correspondientes a la presencia de las variables del pensamiento histórico en cada una de las unidades, pero los estadísticos establecidos corresponden a la totalidad de los datos que incluyen aquellas actividades en las cuales no se trabajan los elementos investigados y el total de las actividades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSON, L., y KRATHWOHL, D. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Nueva York: Longman.
- ARÓSTEGUI, J. (1995). *La investigación histórica: Teoría y método*. Barcelona: Crítica.
- BABBIE, E. (2000). *Fundamentos de la investigación social*. México: International Thomson.
- BENISCELLI, L. (2013). Representaciones visuales de indígenas y suramericanas/os: análisis de la relación imagen-texto en ilustraciones de libros de Ciencias Sociales para Educación General Básica. Chile, 1970-1980. *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, 1(1), 112-145.
- BLOCH, M. (2001). *Apología para la historia: o el oficio de historiador*. México: FCE – Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- CARRETERO, M., y MONTANERO, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación*, 20(2), 133-142.
- CORTÉS LUTZ, G. (2006). Análisis crítico de la entrada del adelantado Diego de Almagro a Chile en 1536. *CLÍO. History and History Teaching*, 32. Recuperado de <http://clio.rediris.es/n32/adelantado.pdf>.
- DEL RINCÓN, D.; ARNAL, J.; LATORRE, A., y SANS, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- DOMÍNGUEZ, J. (1986). Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y «empatía». *Infancia y Aprendizaje*, 34, 1-21.
- DUBY, G. (1994). Escribir la Historia. *Revista Reflexiones*, 25(1). Recuperado de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/reflexiones/articulo/view/10745/10138>.
- ETXEBERÍA MURGIÓNDO, J., y TEJEDOR TEJEDOR, F. J. (2005). *Análisis descriptivo de datos en educación*. Madrid: La Muralla.
- EYZAGUIRRE, B., y FONTAINE, L. (1997). El futuro en riesgo: Nuestros textos escolares. *Estudios Públicos*, 68, 339-354.
- FELIU, M., y HERNÁNDEZ CARDONA, F. X. (2011). *Enseñar y aprender historia. 12 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- FINK, N. (2005). Pupil's Conceptions of History and History Teaching. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 5(1). Recuperado de <http://centres.exeter.ac.uk/historyresource/journal9/papers/fink.pdf>.
- FUENTES MORENO, C. (2004). Concepciones de los alumnos sobre la historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 3, 75-83.
- GALLEGOS, J. (1998). La secuenciación de los contenidos curriculares: principios fundamentales y normas generales. *Revista de Educación*, 315, 293-315.
- GARRIDO GONZÁLEZ, C. F. (2009). Mi vecino, ¿mi enemigo? Nacionalismo en los textos escolares de historia de educación básica en Chile (1981-2006). En: *Seminario Internacional: Textos Escolares de Historia y Ciencias Sociales, Santiago de Chile 2008* (pp. 346-360). Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- GAZMURI STEIN, R. (2009). Una aproximación al enfoque didáctico de textos escolares emblemáticos en la enseñanza de la historia de Chile durante la segunda mitad del siglo xx. En: *Seminario Internacional. Textos escolares de Historia y Ciencias Sociales. Santiago de Chile 2008* (pp. 207-217). Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- GONZÁLEZ MONFORT, N.; HENRÍQUEZ VÁSQUEZ, R.; PAGÈS, J., y SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, A. (2009). El aprendizaje de la empatía histórica (EH) en educación secundaria. Análisis y proyecciones de una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje del conflicto y la convivencia en la Edad Media. En: ÁVILA, R. M.; BORGHI, B., y MATTOZZI, I. (eds.). *La educación de la ciudadanía y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la «estrategia de Lisboa»* (pp. 283-290). Bolonia: Pàtron.
- GUERRA CUNNINGHAM, L. (2010). De la Historia y otras barbaries: La Araucana de Alonso de Ercilla y Zúñiga en el imaginario Nacional de Chile. *Anales de Literatura Chilena*, 11(14), 13-31.
- JENSEN, J. (2008). Developing Historical Empathy through Debate: an Action Research Study. *Social Studies Research and Practice*, 3(1), 55-67.
- LIRA, R. (2009). El fulcro de la nación: Cambios en el eje articulador del imaginario de nación en los textos escolares chilenos: del centenario al bicentenario. En: *Seminario Internacional: Textos Escolares de Historia y Ciencias Sociales, Santiago de Chile 2008* (pp. 304-326). Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. (s.f.). Política de textos escolares.
- MINTE, A. (2010). *Mujer y educación. La imagen de las mujeres en los textos escolares de Historia de Chile. Análisis crítico* (pp. 1-13). Presentado en el Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021, Buenos Aires.
- MINTE, A. (2014). Recent Historiographical Work on Chilean History Textbooks. *Eckert. Beiträge*, 1. Recuperado de <http://www.edumeres.net/urn/urn:nbn:de:0220-2014-00157>.
- OLIVARES FELICE, P. (2006). Concepto de nación e identidad nacional: una *approche* a través de las políticas educativas y de la enseñanza de la Historia de Chile (siglos XIX-XX). En: *Primer Seminario Internacional de Textos Escolares* (pp. 161-165). Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- ORTÚZAR M., P. (2014). Calidad, formato y mercado de los textos escolares en Chile. Cuatro claves para el debate. Instituto de estudios de la sociedad. Recuperado de <http://www.ieschile.cl/wp-content/uploads/2011/07/Informe-Textos-escolares.pdf>.

- PENZO, W. (ed.) (2010). *Guía para la elaboración de las actividades de aprendizaje*. Barcelona: ICE (UB) – Octaedro.
- PINTO, J. (2006). *Cien años de propuestas y combates. La historiografía chilena del siglo xx*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- PRATS, J. (2001). *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Junta de Extremadura.
- PRATS, J. (ed.) (2011). *Didáctica de la Geografía y la Historia*. Barcelona: Graó.
- PRATS, J., y SANTACANA, J. (2011a). Enseñar a pensar históricamente: la clase como simulación de la investigación histórica. En: PRATS, J. *Didáctica de la Geografía y la Historia* (vol. II, pp. 67-87). Barcelona: Graó.
- PRATS, J., y SANTACANA, J. (2011b). Los contenidos en la enseñanza de la Historia. En: PRATS, J. *Didáctica de la Geografía y la Historia* (vol. II, pp. 31-49). Barcelona: Graó.
- REYES, L. (2002). ¿Olvidar para construir Nación? Elaboración de los planes y programas de estudio de Historia y Ciencia Sociales en el período post-autoritario. *Cyber Humanitatis*, 23. Recuperado de <http://www.cyberhumanitatis.uchile.cl/index.php/RCH/article/viewArticle/5606/5474>.
- RIVERA, P., y MONDACA, C. (2013). El aporte de la enseñanza de la historia reciente en Chile: Disensos y consensos desde la transición política al siglo XXI. *Estudios Pedagógicos*, xxxix(1), 393-401.
- SÁEZ-ROSENKRANZ, I., y SALAZAR-JIMÉNEZ, R. (2016). La historia que se enseña en Chile. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 85, 40-46.
- SAGREDO, R., y SERRANO, S. (1994). Un espejo cambiante: la visión de la historia de Chile en los textos escolares. *La Enseñanza de la Historia. INTERAMER*, 29.
- SÁIZ SERRANO, J. (2013). Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2.º ESO. *Clío*, 39, 1-20.
- SALAZAR, G. (2007). Historiografía chilena siglo XXI: Transformación, responsabilidad, proyección. En: DE MUSSY R., L. G. (ed.). *Balace historiográfico chileno. El orden del discurso y el giro crítico actual* (pp. 95-167). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Finis Terrae.
- SEIXAS, P., y MORTON, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education.
- SERRANO, S. (2014). Enseñanza de la historia e identidad nacional: Un vínculo a historizar desde la experiencia chilena, 1850-1930. *Encounters/Encuentros/Rencontres on Education*, 15, 209-222.
- SMITH, S. (2010). Manuales escolares de Historia y Ciencias Sociales y subalternidad mapuche en un Chile multicultural. *Tinkuy*, 12, 53-72.
- SOAJE, R., y ORELLANA, P. (2013). *Textos escolares y calidad educativa. Estudio de la calidad de textos escolares entregados por el MINEDUC en el periodo 2000-2010*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- THIBAUT PÁEZ, C. A.; MEDRANO POLIZZI, D. A., y SALDAÑA JIMÉNEZ, A. M. (2012). Evaluación en aula de textos escolares: ¿una estrategia posible? *Estudios Pedagógicos*, xxxviii(2), 243-257.
- TOLEDO JOFRÉ, M. I., y GAZMURI STEIN, R. (2009). Obedientes memoriones o reflexivos pensantes: tensiones entre objetivos identitarios y cognitivos en enseñanza de la Historia reciente de Chile en 6.º año de Enseñanza Básica. *Estudios Pedagógicos*, xxxv(2), 155-172.
- TOLEDO JOFRÉ, M. I.; MAGENDZO KOLSTREIN, A.; GUTIÉRREZ GIANELLAD, V.; IGLESIAS SEGURA, R., y LÓPEZ-FACAL, R. (2015). Enseñanza de «temas controversiales» en el curso de historia, desde la perspectiva de los estudiantes chilenos. *Revista de Estudios Sociales*, 35(52), 119-133. Doi: 10.7440/res52.2015.08.
- TREPAT, C.-A. (1995). *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*. Barcelona: ICE (UB) – Graó.
- VILLALÓN, G., y PAGÈS, J. (2013). ¿Quién protagoniza y cómo la historia escolar? La enseñanza de la historia de los otros y otras en los textos de estudio de Historia de Chile de educación primaria. *Clío y asociados. La Historia Enseñada*, 17, 119-136.
- VILLALÓN, G., y ZAMORANO, A. (2009). La nueva historia y su aplicación en los textos escolares. En: *Seminario Internacional: Textos Escolares de Historia y Ciencias Sociales, Santiago de Chile 2008* (pp. 112-118). Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.