



CARRERA DE  
**PEDAGOGÍA**  
**EN HISTORIA Y**  
**CIENCIAS SOCIALES**

**PROBLEMAS SOCIALMENTE RELEVANTES DEL MUNDO  
ACTUAL.**

**LA PERSPECTIVA DE NIÑOS Y NIÑAS DESDE EL AULA  
DE HISTORIA.**

Estudiante: Paredes Fuentes, Jorge  
Profesor: González Calderón, Fabián

Trabajo Final para optar al Grado Académico de Licenciado en Educación

Diciembre, 2023

## RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue recoger datos respecto a intereses e inquietudes de estudiantes de educación básica sobre problemas socialmente relevantes del presente. Para ello, los estudiantes contribuyeron respondiendo un cuestionario.

De manera que la estrategia principal de esta investigación fue una intervención en el aula, por medio de un material orientando a rescatar inquietudes de los estudiantes para el desarrollo de competencias ciudadanas y pensamiento socio histórico.

El contexto en que se sitúa este trabajo es el interés por vincular el aprendizaje del grupo curso con grandes problemáticas que experimenta la Humanidad hoy, considerando que la clase de Historia es un espacio que permite conocer, reflexionar y abordar grandes desafíos de la actualidad, con el objetivo de preparar a los futuros ciudadanos en estas materias. Se estima que esto promueve su educación ciudadana, ya que les entrega herramientas para comprender lo que sucede fuera de las paredes de la escuela, y en el mejor de los casos, los invita a participar de forma activa en el espacio público.

Entre los principales resultados, se evidencia que el grupo curso muestra interés en temas generalmente vinculados a la educación de niños y niñas, ya sea en la construcción de un ideario nacional (Historia del país o pueblos originarios), como en la sensibilidad de la propia infancia (Derechos del Niño). Sin embargo, muestran cierta indiferencia o desinterés por temas relevantes, pero más alejados de su vida diaria, como el cambio climático o la libertad de expresión.

Una de las principales conclusiones es que, a la hora de desarrollar las clases de la asignatura, debe ponerse el foco en aquellas problemáticas que menos parecen interesarles, dado que son de una importancia fundamental para el presente. Mientras que en paralelo se deben considerar sus temas de interés, los que ya han sido abordados en otros espacios aparte de la clase de Historia, como otras asignaturas en el colegio o en la casa con sus familias.

**Conceptos clave:** formación ciudadana, pensamiento histórico, pensamiento social, ciudadanía del siglo XXI

## ABSTRACT

The objective of this research was to collect data regarding the interests and concerns of basic education students about socially relevant problems of the present. To do this, the students contributed by answering a questionnaire.

So, the main strategy of this research was an intervention in the classroom, through material aimed at rescuing students' concerns for the development of citizenship competencies and socio-historical thinking.

The context in which this work is situated is the interest in linking the learning of the course group with great problems that Humanity experiences today, considering that the History class is a space that allows us to know, reflect and address great challenges of today, with the objective of preparing future citizens in these matters. It is estimated that this promotes their citizenship education, since it gives them tools to understand what happens outside the walls of the school, and in the best of cases, invites them to actively participate in public space.

Among the main results, it is evident that the course group shows interest in topics generally linked to the education of boys and girls, whether in the construction of a national ideology (History of the country or native peoples), or in the sensitivity of the culture itself. childhood (Children's Rights). However, they show a certain indifference or disinterest in relevant issues, but more removed from their daily lives, such as climate change or freedom of expression.

One of the main conclusions is that, when developing the classes of the subject, the focus should be on those problems that seem to interest them the least, given that they are of fundamental importance for the present. While in parallel, their topics of interest should be considered, those that have already been addressed in other spaces apart from History class, such as other subjects at school or at home with their families.

**Key concepts:** citizen education, historical thinking, social thinking, 21st century citizenship.

# ÍNDICE

Resumen.....	2
Introducción .....	5
Antecedentes .....	7
Fundamentación .....	12
Planteamiento del problema .....	13
Pregunta de investigación.....	13
Objetivos .....	15
Marco teórico .....	16
Diseño metodológico .....	29
Resultados y análisis.....	35
Conclusiones.....	48
Referencias .....	51

# INTRODUCCIÓN

Esta investigación surge del interés por vincular la experiencia de un docente en formación con los temas y problemáticas actuales, conectando la vida de los estudiantes con los grandes procesos históricos de nuestro siglo. Estos temas están englobados en tres grandes aspectos: Historia y política, Derechos Humanos, Cuidado de la naturaleza y de los animales.

Se eligieron estos temas porque abordan diversos escenarios de conflicto en el presente, como pueden ser guerras en el mundo (Historia y política), crisis migratorias (Derechos Humanos) y cambio climático (Cuidado de la naturaleza y de los animales), por mencionar algunos ejemplos. En palabras de Raimundo Cuesta (1998), se trata de problemas sociales relevantes que deben abordarse como contenidos de la asignatura.

Estos problemas sociales relevantes implican una mirada nacional, continental y mundial, comprendiendo que los estudiantes deben experimentar un mundo con diversos desafíos donde estos temas son y serán protagonistas (Santisteban, 2021).

El foco de esta propuesta es una intervención didáctica en la sala de clases, dentro de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, con la cual se intentó dilucidar el pensamiento del grupo de estudiantes en relación con estos problemas.

Lo anterior es importante porque se sostiene que conocer los intereses del grupo curso enriquece la experiencia de los docentes de la materia, pues permite trabajar las competencias ciudadanas y el pensamiento socio histórico desde sus miradas sobre el presente, contribuyendo a la formación de una ciudadanía para el siglo XXI.

A lo largo de las siguientes páginas, se presentan los antecedentes, profundizando trabajos donde se abordan intervenciones en aula; el planteamiento del problema, en el que se explica el panorama contemporáneo que da origen a esta investigación; el marco teórico, en el cual se abordan teóricamente los conceptos clave utilizados, en base a definiciones hechas por diversos académicos; el diseño metodológico, donde se explican los detalles del lugar en que se aplicó el trabajo de campo, algunas características del contexto y de los participantes, así como aspectos del instrumento; a continuación se presenta el análisis y los resultados de este estudio.

En forma general, los resultados obtenidos arrojan que los temas más interesantes para el grupo son aquellos que suelen asociarse tradicionalmente a la formación durante la infancia, lo que incluye una conciencia sobre los menores de edad (Derechos de los Niños), la construcción de una identidad patria (Historia del país y de sus pueblos originarios), así como ciertos recelos frente a comunidades extranjeras fomentados por medios de prensa o por concepciones de sus propias familias.

Entre otras cosas, se concluye que, al momento de desarrollar su ejercicio docente, las profesoras y profesores deben incluir temas del interés de sus estudiantes (maltrato animal, pueblos originarios, deforestación, etc.), así como también considerar temas importantes para el presente frente a los cuales no muestran especial motivación, pero es necesario que exploren debido a su relevancia (igualdad entre hombres y mujeres, cambio climático, etc.)

En segundo lugar, permite que la clase de Historia se convierta en un espacio ideal para trabajar prejuicios que dañan la convivencia, pues detectar prejuicios del curso entrega herramientas para abordarlos en forma metodológica por medio del trabajo en aula (en este caso, la desconfianza ante las comunidades extranjeras).

# CAPITULO I

## 1.1. ANTECEDENTES

En los antecedentes se constatan los matices que existen con respecto al tratamiento de la formación ciudadana y el pensamiento socio histórico en las clases de Historia.

En un estudio realizado en doce establecimientos educacionales del país, Labraña y Martínez (2015) concluyeron que las dinámicas de enseñanza-aprendizaje más presentes en el aula no necesariamente contribuyen a la formación de competencias ciudadanas. E incluso, resulta preocupante que se trate de estrategias casi ausentes de didáctica que solo tienen sentido en el contexto específico de la clase de Historia. Ellos resumen estas dinámicas en las siguientes: el profesor plantea preguntas memorísticas al curso y evalúa sus respuestas; el profesor plantea una pregunta abierta, de la cual puede surgir una conversación no planificada sobre el tema; el profesor expone los contenidos en un discurso magistral, donde los estudiantes solo escuchan y no interactúan; el profesor dispone quien debe realizar tal o cual acción y las formas exactas en que deben realizarse; dinámicas frustradas que surgen cuando el profesor ignora un aporte, no entrega la palabra a un estudiante que quiere hablar, es indiferente a iniciativas de sus alumnos, etc.; y finalmente, los turnos de intervención (cuando se asignan tareas como exposiciones o debates organizados).

Pese a que estas estrategias comunicativas se encuentran en colegios de todas las dependencias administrativas, las más frecuentes no implican una participación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, tales como el discurso magistral del docente, la pregunta tan solo memorística y las dinámicas frustradas (Labraña y Martínez, 2015). En ese sentido, evidencian la necesidad de adoptar estrategias que sean más interactivas, donde los estudiantes participen de forma sistemática en las acciones que suceden dentro del aula.

Por otro lado, en un estudio de caso realizado en un centro educativo en Viña del Mar, García (2021) buscó conocer percepciones ciudadanas de los estudiantes y en base a ellas trabajar las siguientes sesiones. A diferencia de lo visto en el caso anterior, su propuesta permitió más espacios para conversar sobre temas de la actualidad con perspectiva histórica. De esta manera, las cinco primeras sesiones se dedicaron al conocimiento de los temas de interés en política, economía, cultura y sociedad.

Con estas sesiones se reunió un conjunto de fotografías, imágenes, datos y videos para pensar conceptos, realidades comparadas y determinados hechos históricos. Durante las siguientes jornadas, los estudiantes participaron con intervenciones orales y colectivas sobre estos temas. En sus resultados, se comprobó un mayor interés en los temas del presente y del pasado, por lo que plantea a los docentes el cambio del concepto de curriculum por el de itinerario, que implica: 1) generar pensamiento crítico y libre, 2) ofrecer herramientas cognitivas para enfrentar y discutir la actualidad, 3) entregar capacidades, conocimientos y habilidades para pensar el pasado, 4) dotar criterios de pensamiento histórico para distinguir múltiples causas y posibles consecuencias de un problema cualquiera. Por supuesto, el punto de inicio para armar estos itinerarios es conocer los intereses de los estudiantes. (García, 2021).

Por su parte, en su estudio sobre las percepciones vinculadas a la formación ciudadana que reciben en la clase de Historia, Muñoz y Torres (2014) concluyeron que los estudiantes relacionan la participación ciudadana casi exclusivamente al acto de votar (ciudadano-elector). En esa línea, para la inmensa mayoría, los temas públicos son algo lejano, que entra en conflicto con su proyecto de vida personal, por lo que prefieren no involucrarse o posponerlo en el tiempo, asumiendo que son otros los que deben ocuparse de estos asuntos (como los políticos). De esta manera, no se reconocen actitudes vinculadas al aprender a vivir en sociedad, sino una actitud individualista frente a temas sociales (Muñoz y Torres, 2014).

Con respecto al material didáctico, tenemos el caso de Barraza (2006) que propone el uso de historietas o cómics para el trabajo en aula, dado que reconoce en ellos tres dimensiones que son útiles para la formación: una función comunicativa, una función crítica y otra función didáctica. Para que este trabajo sea provechoso, al momento de seleccionarlos debe usarse un criterio que considere la ideología, los valores, la sexualidad, la violencia, el dibujo, el contenido y la accesibilidad. Barraza facilita un cuadro de criterios y un listado de cómics que permitan trabajar diversos contenidos y temáticas, en las que perfectamente cabe la formación ciudadana.

En cambio, Arias y Vivanco plantean una página web para la enseñanza de la historia y la generación de identidad peruana (2022). Entre sus objetivos con este material didáctico se encuentran aspectos básicos para la formación ciudadana, tales como la reflexión crítica, la memoria histórica, el aprendizaje de los errores del pasado y una mayor conciencia sobre la diversidad cultural en el país.

Durante las pruebas participaron con un grupo de 150 estudiantes entre los 9 y los 11 años, obteniendo resultados positivos para los objetivos que se plantearon. Según sus resultados, el 88% señaló acertadamente el aprendizaje esperado y el 93% estuvo a favor de aprender con más frecuencia con este tipo de medios (Arias y Vivanco, 2022).

Por su lado, en una investigación donde revisó 216 cuadernos de clases de primer y segundo ciclo de la Educación General Básica en Argentina, Silvia Finocchio detectó que la formación ciudadana y los contenidos históricos tienden a exaltar una tradición nacional y reforzar valores cristianos sobre la familia (Finocchio, 2005).

Según lo registrado en los cuadernos, las clases de Historia giran en torno a efemérides, la asimilación de los símbolos patrios, una noción conservadora de la familia y las actividades productivas de Argentina. En cambio, hay ausencia de reflexión sobre los contenidos vistos en clase y falta de explicaciones elaboradas por parte de los estudiantes sobre procesos históricos del país. Tampoco existe un esfuerzo por problematizar los símbolos patrios, sino más bien una asimilación emotiva hacia ellos, presentando la adhesión a los símbolos como un imperativo absoluto, que no deja espacio a la reflexión. A modo de conclusión, la autora asegura que la función predominante de la enseñanza en el área es la formación de una identidad nacional esencial, que no considera temáticas, problemas y definiciones relevantes para la ciudadanía, ya sean políticas o sociales. A su modo de ver, lo anterior supone una noción de patria desconectada de la sociedad (Finocchio, 2005).

Por su parte, Navarro y Fernández investigaron sobre cuál es la formación histórica y ciudadana adquirida por los estudiantes que terminan sus estudios de Bachillerato. Los resultados que obtuvieron fueron concluyentes: sus entrevistados manejan pocos datos históricos, establecen conexiones débiles entre hechos y los contenidos no se aplican para resolver problemáticas sociales del presente (Navarro y Fernández, 2017).

En este contexto, los autores proponen cambios en aspectos curriculares, los que incluyen un enfoque metadisciplinar. Sugieren partir desde el presente e ir formando vínculos con el pasado, enfatizando esencialmente diversas habilidades como la investigación en torno a problemas. Es interesante cómo plantean la Historia como un medio para conocer la realidad, siendo una herramienta más que un fin en sí mismo (aprender el pasado).

Asimismo, sugieren que los contenidos deben enfocarse en temáticas ciudadanas (Navarro y Fernández, 2017).

En un trabajo publicado en 2010, Éthier y Demers trazan un recorrido sobre investigaciones referidas al desarrollo de pensamiento histórico en primaria desde el año 1990. Entre sus principales conclusiones, destacan que los niños desarrollan progresivamente su capacidad de pensar en forma histórica. Es decir, adoptan gradualmente la perspectiva temporal y noción del tiempo histórico, van integrando conceptos cada vez más abstractos e incluyendo empatía histórica (o sea la capacidad de contextualizar los hechos y procesos en su propia época). También enfatizan la importancia de incluir métodos y procedimientos de la disciplina como actividades en el aula (Éthier y Demers, 2010).

En este sentido, vuelve a evidenciarse la necesidad de trasladar el foco hacia las actividades de aprendizaje como forma de trabajar las habilidades de la disciplina (interpretación de las fuentes, construcción de una narrativa, desarrollar una investigación, etc.).

Joan Pages (2010) llega a conclusiones similares, destacando que los contenidos del pensamiento histórico y los procedimientos pueden alcanzarse a través de muchas vías, algunas siendo relativamente sencillas para profesores y estudiantes. Sin embargo, también advierte obstáculos que frenan el desarrollo de este pensamiento en los estudiantes, siendo los siguientes: un currículum cargado de contenidos factuales que deja poco espacio a trabajar desde el presente, la formación de los profesores y métodos de enseñanza transmisivos -obsoletos- (Pages, 2010).

A partir de estos antecedentes, pueden concluirse varios elementos relevantes para la investigación.

Primero, las clases de Historia no siempre garantizan competencias en formación ciudadana, sea por falta de herramientas o por falta de interés profesional del docente a cargo. Pese a ello, es posible construir clases orientadas en esa dirección, aunque con resultados que podrían ser diferentes a los esperados. Para conseguirlo, es fundamental practicar habilidades del pensamiento histórico, idealmente como actividades dentro del aula. Esto implica un desafío constante para los docentes, en especial al tratarse de un trabajo lento y gradual, que obligatoriamente debe darse de forma sostenida en el tiempo.

Segundo, hay una visión general muy limitada sobre lo que implica ejercer ciudadanía, reducida al acto del sufragio. Debe darse el giro a una concepción participativa y crítica. Una forma de aproximación puede ser el planteamiento de las clases de Historia desde el presente, es decir, estableciendo problemas o preguntas sobre temas actuales que permitan establecer conexiones con el pasado. De esta manera, la Historia se vuelve un medio para comprender la realidad más que un conocimiento frívolo sobre un pasado inconexo o carente de sentido para la vida diaria de los estudiantes. Para esto, es crucial resignificar el curriculum y encontrar los espacios de transformación, proyectando una ciudadanía para el siglo XXI que sea participativa, crítica y se apodere del espacio público.

Tercero, es fundamental que el profesorado supere una forma tradicional de pedagogía centrada en la figura del docente y su discurso magistral, experimentando nuevas maneras de plantear la enseñanza y centrándose en las actividades de aprendizaje. Esto es esencialmente clave y un verdadero desafío intelectual, pues implica un cambio en la formación inicial docente pero también un trabajo a consciencia por parte de cada profesor.

Finalmente, el material didáctico es efectivo y puede ser diverso, dependiendo de las capacidades, intenciones y creatividad de los docentes. Entre alguna de sus características, es que debe ser atractivo para los estudiantes, plantearse de manera lúdica, ser contingente con el mundo actual (en sus propósitos) y tener un desarrollo accesible.

## 1.2. FUNDAMENTACIÓN

Este estudio de caso se enmarca en el debate abierto y contingente sobre la utilidad, el sentido y el aporte de la clase de Historia en la formación de las personas.

Su contribución es una propuesta que permite evidenciar los pensamientos de un grupo de estudiantes de educación básica sobre problemas socialmente relevantes del mundo actual.

Recoger estas voces enriquece el trabajo docente porque permite, por un lado, desarrollar competencias para ejercer ciudadanía (participar en el espacio público); y por otro, el pensamiento socio histórico, que permite a los estudiantes comprender la realidad en la que vivimos.

En ese sentido, Dewey señala que “la observación constante y atenta de los intereses del niño es de una importancia decisiva para el educador” (Dewey, 2009, p. 49).

Aun con sus alcances y límites, este trabajo puede dar una nueva respuesta al debate sobre la utilidad de las clases de Historia, especialmente al abordar problemáticas que enfrenta la Humanidad.

Con respecto a problemas que surgieron durante la ejecución de este estudio, hay tres principalmente.

En primer lugar, poco tiempo para recoger datos e implementar la intervención en el aula. En segundo lugar, actividades extraprogramáticas del colegio que modificaron el calendario, restando la cantidad de clases de Historia del curso (eventos institucionales, actividades de celebración, salidas pedagógicas, etc.) En tercer lugar, un final de semestre en fechas diferentes entre la universidad y el colegio donde se aplicó esta investigación.

### **1.3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN**

Chile atraviesa un proceso de cambio político y social profundo. Probablemente, el proceso más importante desde el retorno a la democracia.

Esta época convulsa se fue forjando de manera sostenida en el tiempo. El 2001 y el 2006 pueden marcarse como años relevantes, debido al mochilazo y al movimiento pingüino, respectivamente. Sin embargo, “el quiebre tiene lugar a partir del año 2011 a razón del auge y la visibilización del malestar social” (Torres, 2018, p228). A partir de esta fecha, y potenciadas por el movimiento estudiantil, se van instalando diversas temáticas desde la ciudadanía, tales como “manifestaciones regionales, ecologistas, por la educación, de minorías sexuales, de reivindicación cultural” (Torres, 2018, p228). Asimismo, se alza con fuerza el movimiento feminista, que instala en la agenda ciudadana temas como los “derechos sexuales y reproductivos; equidad laboral; equidad salarial; educación; violencia patriarcal; participación política, derechos y previsión sociales” (Martínez-Labrín, 2016, p33).

Frente a este escenario de transformación política y social, urge una escuela que eduque ciudadanos y ciudadanas capaces de enfrentar los desafíos y problemas del futuro próximo. Para ello, se debe construir una educación que apunte a “una ciudadanía crítica, reflexiva y participativa” (Guichot, 2013, p34)

En concreto, la clase de Historia es un lugar propicio para la formación ciudadana y el desarrollo de conciencia socio histórica. En caso de que el profesor o la profesora lo decida, el enfoque de su enseñanza, las actividades de aprendizaje y la orientación del curriculum pueden dirigirse a estos dos aspectos. Por un lado, a fomentar la adquisición de “competencias sociales y ciudadanas para la participación democrática y la intervención social” (Santisteban, 2010, p10). Y por el otro, a inculcar una conciencia histórica que les otorgue a los estudiantes una perspectiva temporal, con la cual reconozcan que “son personas quienes en el pasado han gestado y dirigido los cambios sociales” (Villalón, 2021, p101).

En este panorama, surge el interés por conocer cómo los niños y niñas perciben esta sociedad en constante cambio, así como las problemáticas, desafíos y demandas de nuestro tiempo. Si bien ellos y ellas deberán convivir con estos problemas en el futuro próximo, en el presente la sociedad representa el mundo de los adultos, el que la mayoría de los niños ve con recelo y sospecha, desde la distancia, pues no participan en él y suelen ser excluidos.

Así las cosas, el centro del problema es indagar en la forma en que niñas y niños de este grupo perciben una serie de problemas socialmente relevantes, los cuales pueden conocer con mayor o menor profundidad, o frente a los que pueden sentir más o menos inquietud.

Validar estas voces es un elemento central en el ejercicio de la docencia, ya que, para construir una ciudadanía participativa, crítica y dialogante, es clave acercar contenidos al contexto escolar, considerando los intereses de los estudiantes, así como los grandes problemas y desafíos de nuestro tiempo. Según Cuesta, se deben “tomar los problemas reales de los hombres y mujeres de nuestra sociedad como fundamento a la hora de seleccionar los contenidos de enseñanza” (Cuesta, 1998, p. 81).

De esta manera, usaremos estas visiones como insumos para que los estudiantes comprendan la realidad social con profundidad (Finnocchio, 1996).

En este contexto, la pregunta de investigación que condujo este trabajo es:

**¿Cuáles son los intereses e inquietudes que manifiestan niños y niñas sobre problemas socialmente relevantes del mundo actual?**

## **1.4. OBJETIVOS**

Dicho lo anterior, y dado que el foco es ahondar en el pensamiento de este grupo de estudiantes sobre problemáticas del mundo actual, los objetivos que guiaron este trabajo son los siguientes

### **Objetivo general:**

Analizar el pensamiento socio histórico de niñas y niños a partir de intereses e inquietudes relacionados con problemas sociales del presente.

### **Objetivos específicos:**

- 1- Caracterizar el pensamiento socio histórico de niños y niñas desde el aula de Historia considerando sus intereses e inquietudes.
- 2- Identificar aspectos o problemas del presente que representen mayores desafíos didácticos para el desarrollo del pensamiento socio histórico entre niños y niñas.

## **CAPITULO II**

### **2.1. MARCO TEÓRICO**

Los conceptos clave para este estudio son: ciudadanía del siglo XXI, formación ciudadana, pensamiento histórico y pensamiento social. A continuación, se profundiza teóricamente en cada uno de ellos.

Para efectos de este trabajo, se entiende la ciudadanía del siglo XXI como un ideal que involucra, por un lado, la comprensión de los fenómenos globales del presente, así como la participación en la discusión y resolución de problemas públicos.

En esta visión, el ejercicio ciudadano no se limita al sufragio, sino que implica tomar posicionamientos y contribuir a la resolución de los grandes desafíos del presente.

Para Giraldo (2015), el ciudadano ideal defiende un medioambiente saludable, cumple con sus deberes a diferentes escalas (familiar, académico, laboral, social, etc.) y cree en las interacciones democráticas (igualdad jurídica, libertad, tolerancia, pluralidad, participación, diálogo, negociación). Esto va en línea con lo propuesto por Guichot (2013), para quien ejercer ciudadanía implica reflexionar sobre los problemas del presente, desde una posición participativa y crítica frente al funcionamiento del poder.

Para Álvarez, Roble y Torres (2013), la ciudadanía es ante todo participar en la convivencia social, adquiriendo una serie de habilidades, actitudes y capacidades que permitan aportar a la transformación de los procesos, desafíos y problemáticas que atañen la vida en común de los seres humanos. Sobre esto, Santisteban (2010) enfatiza en una ciudadanía democrática que es capaz de gestionar el porvenir e interpretar el mundo actual gracias a las habilidades del pensamiento histórico, fundamentales para el ejercicio de una ciudadanía genuinamente democrática.

En definitiva, el concepto de ciudadanía del siglo XXI implica superar una visión de democracia representativa, avanzando hacia un mayor protagonismo de los ciudadanos y ciudadanas en el espacio público, ya sea reflexionando, proponiendo o participando en la solución a los grandes desafíos que encara la Humanidad. Para ello, la clase de Historia y geografía es fundamental, ya que permite practicar la formación ciudadana, junto a la adquisición del pensamiento socio histórico, el que resulta útil para la comprensión de los fenómenos y procesos actuales.

#### **Sobre la formación ciudadana**

Se entiende la formación ciudadana como el proceso de aprendizaje que implica adquirir herramientas para la participación activa, crítica, reflexiva y dialogante de las personas en la defensa del espacio público y el bien común.

Virginia Guichot entrega esta definición, enfatizando en que sin una ciudadanía activa que demuestre estas cualidades, la democracia no es más que una declaración de intenciones. Es decir, sin ciudadanos para la vida pública (que se *involucren* en los asuntos públicos), un régimen democrático es una ilusión que tiende a convertirse en desastre (Guichot, 2013). Por ello, la autora considera una necesidad que las sociedades actuales se hagan cargo de la educación cívico-política de las personas, pues solo así pueden obtener las herramientas que permiten la reflexión y participación de todos, dado que la participación democrática no corresponde a una minoría en el poder o a un grupo hegemónico, sino al conjunto de todas las personas que forman parte de un pueblo. Según afirma “Nadie nace demócrata, hay que aprender a ser demócrata” (Guichot, 2013, pag 32).

Por su parte, Gloria Giraldo (2013) concuerda en que un ciudadano es un ser político, que además contiene una dimensión moral y social, por lo que en su experiencia de vida no puede desentenderse de las interacciones democráticas. Para ella, la formación ciudadana es educar ciudadanos políticos, capaces de asimilar una forma de vida democrática mediante la participación en la vida pública, la defensa de los Derechos Humanos y el ejercicio de sus deberes. En este contexto, no basta con aprender la historia republicana del país, el funcionamiento del sistema político o una serie de normas jurídicas o legales.

También otorga especial protagonismo a la escuela en esta discusión, asumiendo que la educación formal debiera fomentar el compromiso y la participación, pues la experiencia escolar de una persona es clave para poner en práctica las competencias ciudadanas (Giraldo, 2015).

De esta manera, el ciudadano ideal sería aquel cuyos hábitos se ajustan a las interacciones democráticas (igualdad jurídica, libertad, tolerancia, pluralidad, participación, diálogo, negociación), al cumplimiento de sus deberes (familiares, laborales, académicos, etc.) y a la defensa de un medioambiente saludable (Giraldo, 2015).

En la misma línea, Natalia Contreras (2020) distingue tres dimensiones de la formación ciudadana: el conocimiento cívico; las competencias y habilidades cívicas; y los valores. Con respecto

al conocimiento cívico, se refiere al estudio teórico sobre el funcionamiento político y jurídico del país. Por ejemplo, el manejo de conceptos, funciones de las instituciones, jerarquías, etc. En las competencias y habilidades se encuadra con las autoras ya mencionadas, pues menciona que estas son: la participación, la resolución pacífica de conflictos, la autonomía personal, y la disposición a colaborar y cooperar con los demás. Junto a ello, en la dimensión de valores, hace hincapié en la naturaleza ética y moral inherente a las relaciones sociales en un marco de vida democrática (Contreras, 2020).

Siguiendo a esta autora, las tres dimensiones operan juntas en cada persona, pues el conocimiento cívico debe comprenderse desde la participación ciudadana, que a su vez no puede desligarse de exigencias éticas o morales. Tal como señala, este trío

da equilibrio al conocimiento cívico al posicionarlo frente a los Derechos Humanos y al cuestionarlo permanentemente de frente a las problemáticas de interés de la sociedad actual, como por ejemplo los procesos migratorios, la protección del medioambiente, el desarrollo sustentable o la perspectiva de género, entre otros (Contreras, 2020, pag 88).

Por su parte, Joan DeJaeghere (2009) enfatiza el rol fundamental del profesorado al momento de educar personas para una sociedad multicultural. Para ella, está en los docentes superar una visión tradicionalista de la formación ciudadana (que incluye ideas normativas, jurídicas, una identidad nacional, derechos y deberes), y dar paso a una educación crítica que fomente la participación en las estructuras sociales que constituyen la vida política de las sociedades.

Tal como las autoras anteriores, DeJaeghere considera ciertos hábitos y comportamientos propios de una cultura democrática, que permiten combinar la conciencia crítica con la acción social. Según sus palabras “los enfoques de la educación ciudadana crítica problematizan y (re)construyen la ciudadanía democrática para hacer frente a una realidad ciudadana de exclusión y discriminación, dos factores que impiden la plena vigencia de la ciudadanía democrática en las sociedades multiculturales” (DeJaeghere, 2009, pag 229).

La autora menciona cuatro enfoques pedagógicos que contribuyen a educar ciudadanos críticos. Para los objetivos de este trabajo, se hace necesario mencionarlos brevemente, pues se trata de insumos con gran valor para el desarrollo de las clases.

Estos enfoques son los siguientes: 1) Incluir conocimientos, voces y sujetos marginales, que son desplazados por el curriculum nacional; 2) aprender en base a una doble conciencia, es decir, examinar la perspectiva propia sobre uno mismo junto con la visión de los otros, con el fin de construir una identidad ciudadana de forma colectiva; 3) experiencias de aprendizaje intercultural; 4) estrategias de acción social colectiva, que implique un involucramiento de estudiantes, profesores y otros miembros de la comunidad escolar (DeJaeghere, 2009).

De todas maneras, ella enfatiza en las dificultades de adoptar un enfoque de ciudadanía crítica, y en que la esperanza recae en profesores que “comprenden los principios filosóficos y epistemológicos que se han descrito acá, propios del post-colonialismo y del multiculturalismo crítico, y son capaces de aplicarlos a los conceptos de democracia, ciudadanía, derechos e igualdad” (DeJaeghere, 2009, pag 235).

Torres, Álvarez y Roble (2013) comprenden la formación ciudadana en la misma línea que vamos desarrollando. Según estos autores

Para la participación activa en la vida social, los estudiantes y las estudiantes deben desarrollar un conjunto de capacidades, habilidades y actitudes que les conduzcan a la adhesión autónoma y racional de aquellos elementos que orientan la convivencia social, asimismo que les permitan aportar a la transformación de aquellos procesos que constituyen la esencia de la vida en común (Torres, Álvarez, Roble, 2013, pag 169).

Para estos autores, conceptos como participación activa, convivencia, transformación y vida en común vuelven a ser el centro de la formación ciudadana. Junto con ello, también asignan un rol fundamental a la escuela y al sistema educativo, pues afirman que educar a los jóvenes para la vida democrática es una necesidad social.

Con respecto al tratamiento de la democracia en el aula, sugieren tres aspectos relevantes. Tal como en el caso de DeJaeghere, parece conveniente hacer una mención breve de ellos considerando que pueden ser insumos prácticos al momento de implementar la intervención.

Estos aspectos son los siguientes: fomentar la necesidad en los estudiantes de argumentar criterios propios, es decir, que tomen postura sobre diversas temáticas en base a reflexiones personales; potenciar la independencia de los estudiantes, mediante actividades que estimulen su creatividad y autonomía; finalmente, aplicar métodos de enseñanza y aprendizaje que permitan

estimular los intereses de alumnos y docentes para guiar el desarrollo (Torres, Álvarez, Roble, 2013, pag 168).

Finalmente, estos autores concluyen en la necesidad de abordar una cultura de participación desde las instituciones educativas, asumiendo que en este contexto se encuentran los principales agentes para el cambio social (principalmente profesorado).

Asimismo, los cuerpos directivos cumplen una función crucial, pues al tener puestos de mando pueden orientar estrategias concretas, que dirijan todo el trabajo de la comunidad hacia la formación ciudadana participativa.

Si esto no se implementa de manera consciente, es imposible que se desarrolle, pues nadie sabe vivir y participar en democracia de manera espontánea o instintiva. Por el contrario, se trata de elementos que deben enseñarse, aprenderse y poner en práctica.

En relación con este punto, afirman que “es obvio que el tratamiento pedagógico de la democracia implica tener en cuenta que esta se enseña y se aprende, se refleja en la actuación consciente del personal docente y directivo, y del estudiantado, a partir del funcionamiento de la institución educativa” (Torres, Álvarez, Roble, 2013, pag 167).

En un estudio publicado en la Revista Portuguesa de Educación, Natalia Vallejos, Silvia Redon y Annachiara Del Prete (2022), enfatizan en que el pensamiento crítico es una de las competencias fundamentales para ejercer ciudadanía, y que en Chile se ha visto mermado por un sistema neoliberal que entiende la educación como un instrumento al servicio del mercado. Por una parte, debido a que es fuente de negocio para privados; y por el otro, porque el principal interés de familias y estudiantes en el conocimiento radica en el bienestar económico.

De esta manera, la educación se ha dirigido en formar sujetos pasivos, competitivos, eficaces y funcionales en términos productivos.

Siguiendo a las autoras, es necesario superar esta visión economicista para la formación de ciudadanos integrales, capaces de involucrarse en la democracia.

Por lo tanto, el pensamiento crítico debe estar orientado

a fortalecer la esfera pública como espacio de actuación de la ciudadanía que delibera en torno al bien común, en consonancia con un entendimiento de la educación para la ciudadanía que enfatiza la vivencia de lo político desde la diferencia, el conflicto, el diálogo y la convivencia que desarrollan los sujetos de una comunidad (Vallejos, Redon, Del Prete, 2022, pag 48).

Es en este contexto que el pensamiento crítico permitiría examinar y cuestionar narrativas del poder, asociadas a ideas del progreso, la felicidad, la justicia e incluso la democracia, que bajo el neoliberalismo se han resignificado como verdades objetivas, incuestionables y despolitizadas.

Pese a que las autoras reconocen en los profesores los principales movilizados de este cambio, su investigación arroja que en general los docentes replican una enseñanza tradicionalista y conveniente a la educación de mercado. Aunque muestran una visión escéptica y cuestionadora del currículum nacional, esto no necesariamente se traduce en prácticas pedagógicas que rompan con lo establecido. Por el contrario, refuerzan lo cognitivo (asociado al estudio de los contenidos curriculares), desplazando las dimensiones políticas y éticas inherentes a su trabajo.

Según sus propias palabras

no se trata de responsabilizar exclusivamente al profesorado de replicar un discurso en torno al pensamiento crítico (...) pero sí resulta necesario llamar la atención sobre la necesidad de ampliar el discurso sobre pensamiento crítico en educación para la ciudadanía a nuevas perspectivas y habilidades que recojan otras epistemologías (...), en las que lo cognitivo no invisibilice las dimensiones éticas y políticas (Vallejos, Redon, Del Prete, 2022, pag 58).

En base a estas referencias, podemos concluir algunos elementos relevantes para situar esta investigación.

-Todos y todas las autoras concuerdan en la urgencia de avanzar hacia una formación ciudadana participativa, crítica, que se involucre en el espacio público en base a la convivencia pacífica, el bien común y la vigilancia del poder.

-Una educación ciudadana integral implica una dimensión ética y otra política que son ineludibles, de modo que cualquiera que intente abordarla no puede ignorar esta condición básica de su naturaleza social.

-El contexto educativo es perfecto para practicar una cultura democrática. Y es el profesorado el principal agente en este objetivo, dado que puede trabajarse de manera transversal en todas las asignaturas y niveles. Esto exige cierta preparación, consciencia y voluntad por parte de los profesores que no están garantizadas, ya sea por una comprensión tradicional de la pedagogía o por condiciones laborales que los mantienen cansados y sin disposición a plantear nuevas miradas sobre su quehacer docente.

## **Sobre el pensamiento socio histórico**

Para efectos de este trabajo, se entenderá el pensamiento histórico como el conjunto de las competencias de esta disciplina, las cuales son: la conciencia temporal, la representación de la historia, la imaginación histórica y la interpretación histórica (Santisteban, 2010).

Por otro lado, el pensamiento social implica reconocer y comprender problemas socialmente relevantes para el presente. Según Cuesta (1998), estos pueden clasificarse en: desigualdades socioeconómicas; el desequilibrio entre el uso de recursos naturales y la satisfacción de necesidades humanas; el conflicto, el cambio social y el ejercicio de la democracia; la diversidad cultural, la identidad de los individuos y la convivencia en sociedades multiculturales.

Para tener un verdadero sentido en la formación de las personas, las clases de Historia deben orientarse al desarrollo progresivo de estos modos de pensar, y no a la acumulación de fechas, efemérides, personajes, etc. En otras palabras, comprender la dimensión histórica de los problemas sociales debiera ser el foco principal de las clases de esta asignatura. Cuesta explica que “la historicidad de lo social nos conduce a reivindicar su lugar central como objeto del estudio escolar” (Cuesta, 1998, p. 83).

Desde la visión de Silvia Finnochio (1996), esta comprensión implica tres fines básicos: desarrollar la conciencia histórica -que vincula el presente con el pasado y el futuro-, la conciencia política -que da sentido a los valores democráticos- y la conciencia ambiental -que permite actuar y pensar en forma responsable con el medio natural-.

Estas ideas coinciden con los planteamientos de Antoni Santisteban, quien afirma que la función principal del pensamiento histórico es “estar al servicio de una ciudadanía democrática, que utiliza la historia para interpretar el mundo actual y para gestionar mejor el porvenir” (Santisteban, 2010, p. 2).

Con respecto a la conciencia temporal, el autor la define como la capacidad de situarse en un tiempo y un lugar determinados, conectando el presente con el pasado y proyectando el futuro. Asimismo, implica entenderse dentro de este flujo temporal, es decir, como parte de este tránsito entre pasado, presente y futuro. De manera que la conciencia histórica es conciencia temporal. Esta competencia es útil porque permite valorar cambios y continuidades, asumiendo que la transformación depende de la acción de los seres humanos que viven a lo largo del tiempo.

La representación de la historia se refiere a las formas de narrar, contar u ordenar la historia por medio de nuestras propias palabras.

Aquí juega un papel fundamental la escritura (como el medio) y la explicación. Entre otras cosas, la representación histórica es útil porque permite buscar significado, estableciendo causas, consecuencias y relaciones o vínculos con el presente.

La imaginación histórica debe entenderse como la habilidad de contextualizar el pasado en su propia época, comprendiendo que los seres humanos no siempre hemos comprendido el mundo de la misma forma. Esta competencia otorga un sentido al pasado, pues implica abordar intenciones e intereses de las personas en otro tiempo, imaginando (por ejemplo) las inquietudes de reyes, artesanos, campesinos, etc. Esta competencia debe trabajarse con el fin de construir un relato lo más exacto y coherente posible con respecto al pasado verdadero. Junto con ello, permite imaginar el futuro, en base a diversas posibilidades que podrían ocurrir.

La interpretación de la historia hace referencia al trabajo con las fuentes. Santisteban distingue tres procesos de este trabajo: 1) la lectura y tratamiento de documentos; 2) la confrontación de textos e interpretaciones diferentes u opuestas; 3) la comprensión del proceso en que la historiografía construye la historia.

Santisteban asigna un gran valor educativo a las fuentes, entre otras cosas, porque: permiten discutir la historia, presentan otros aspectos de la vida más allá de los conflictos bélicos o políticos, facilitan el trabajo autónomo de los estudiantes, permiten practicar de forma transversal las competencias del pensamiento histórico, etc.

Finalmente, el autor considera que el pensamiento histórico nutre una formación ciudadana crítica, que cuestiona los discursos del poder y la forma en que se han venido construyendo las sociedades, por lo que es requisito inseparable de una educación crítica y situada en democracia (Santisteban, 2010).

Gabriel Villalón (2021) también considera que la educación en Historia debe vincularse a la formación ciudadana, apostando por una “Historia Escolar que permita acercar a los y las estudiantes a la experiencia de la democracia a partir del análisis del pasado” (Villalón, 2021, pag 93).

Este autor apunta a que la utilidad de la disciplina se encuentra en la capacidad de abordar temáticas socialmente relevantes del presente, lo que incluye discusiones controversiales, diversos conflictos no resueltos y la historicidad de grupos subalternos que han sido desplazados del discurso oficial.

A partir de estos elementos, se pone el foco en un “estudio razonado y crítico de los problemas sociales y desde ahí conlleva una formación ciudadana con énfasis en el desarrollo de la participación ciudadana” (Villalón, 2021, pag 92).

Asimismo, también considera la importancia de las competencias históricas, asumiendo que aprender historia incluye una alfabetización en los procedimientos de la ciencia histórica. Aprender estos procedimientos es útil porque permite a los futuros adultos comprender e interpretar “las noticias y las cuestiones sociales, económicas y políticas del presente y actuar así de manera más lúcida como ciudadano en la sociedad democrática a la que pertenece” (Villalón, 2021, pag 96).

Para lo anterior, urge que los profesores se posicionen como constructores de curriculum, valorando la importancia social del contenido que enseñan, la problematización del presente y el escenario espacial, cultural y temporal en que se sitúa su trabajo.

De esta manera, una clase de Historia debe contener dos dimensiones: el conocimiento histórico vinculado a los procesos, hechos, períodos y estructuras. Y los métodos de la disciplina. Según el autor, ambas dimensiones se condensan mediante conceptos que el profesor debe considerar en todo momento, tales como la evidencia, la causa, la explicación, la empatía, el tiempo, el espacio, el cambio, la fuente, el acontecimiento, la descripción y la narración (Villalón, 2021).

Siguiendo a Villalón, “reconocer que son personas quienes en el pasado han gestado y dirigido los cambios sociales” (Villalón, 2021, pag 101), permite reconocer que son personas las que pueden gestar y dirigir cambios en el presente para construir el futuro.

Gómez, Ortuño y Molina (2014) también valoran la importancia de trabajar competencias históricas en la sala de clases.

Ellos consideran clave el acercamiento de los estudiantes con las fuentes primarias, dado que permite construir el pasado siempre y cuando se trabaje con un proceso metodológico. Además, las múltiples interpretaciones que cada uno pueda tener de las fuentes evidencian los grados de subjetividad al momento de estudiar el pasado, propio del contexto social, económico, cultural y político. Este encuentro o choque de visiones permite la discusión y una reflexión colectiva.

Sumado a esto, el buen uso de las fuentes supone “una correcta argumentación, la capacidad de plantear causas y consecuencias, así como la comprensión de los cambios y permanencias de un proceso histórico desde una perspectiva multifactorial” (Gómez, Ortuño, Molina, 2014, pag 18).

También apuntan a la importancia de la conciencia histórica, como capacidad de interrelacionar fenómenos del pasado y del presente, asumiendo que las sociedades no son estáticas y están en constante transformación. Por lo tanto, el pasado forma parte del propio individuo (Gómez, Ortuño, Molina, 2014).

Claudia Barón también realza la importancia de practicar las cuatro competencias del pensamiento histórico en el aula, las que clasifica en: imaginación histórica, interpretación histórica, temporalidad histórica y representación histórica (Barón, 2015).

Ella considera que quienes podemos hacer el giro hacia una educación histórica de calidad somos los profesores, pues no podemos esperar a que este cambio provenga de la estructura educativa. En sus propias palabras.

Si esperamos a que los burócratas de la educación mejoren los planes y programas de estudio, los libros de texto y los lineamientos pedagógicos sobre los cuales se estructura la enseñanza de la historia, estamos condenando a los estudiantes a carecer de un pensamiento histórico que les ayude a comprenderse como seres histórico-sociales, con pasado, presente y futuro (Barón, 2015, pag 38).

Este giro no solo beneficia a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, sino a nosotros como docentes, pues no podemos seguir “desarrollando nuestra labor educativa bajo los lineamientos positivistas, tradicionales y patrióticos, que no permiten abrir el abanico a la diversidad que engloba la historia” (Barón, 2015, pag 38).

Es decir, la autora concuerda en la necesidad de superar una educación histórica basada en memorizar fechas, personajes y hechos, por una que desarrolle las competencias ya mencionadas.

En otro de sus trabajos, Santisteban y Castellví vinculan el pensamiento histórico con el pensamiento crítico con tres finalidades. Siguiendo a los autores, “el primero es comprender la realidad social, el segundo es formar el pensamiento para comprender esa realidad tan compleja. Y la última finalidad, sin la cual no tiene demasiado sentido la enseñanza de la historia, es la acción social” (Santisteban y Castellví, 2021, pag 63.)

Es interesante comentar que, para los autores, el pensamiento crítico no significa poseer una serie de habilidades cognitivas, sino una disposición ante la información de cualquier tipo y la participación en la sociedad en base a la justicia social y los valores democráticos (Santisteban, Castellví, 2021). De esta manera, las competencias del pensamiento histórico tienen una utilidad práctica en el presente, asociada a la reflexión y cierto compromiso con los asuntos públicos.

En base a esta revisión bibliográfica, podemos concluir algunos elementos relevantes para situar esta investigación.

-El pensamiento social y el pensamiento histórico suponen una serie de habilidades para comprender problemáticas del presente en su trasfondo histórico.

-Como extensión del punto anterior, los contenidos que se abordan en la clase de Historia y Geografía deben vincularse a los grandes problemas socialmente relevantes de nuestro tiempo.

-Debemos superar una clase de Historia que consiste en memorizar datos de un pasado carente de sentido. En su lugar, debemos enfocarnos en el desarrollo de las competencias que conforman el pensamiento histórico (imaginación, representación, interpretación, temporalidad).

-El desarrollo de las competencias históricas se vincula a una formación ciudadana integral, pues aporta herramientas para comprender el presente, fomentando la reflexión y participación en base al estudio del pasado y proyectando la construcción del futuro.

-La forma correcta de organizar una clase desde el punto de vista de la Historia implica considerar el contexto social, cultural y político en que se sitúa la labor pedagógica. A partir de esta realidad concreta, se puede problematizar el presente e indagar el pasado. Este procedimiento es fundamental para dotar una clase de sentido y coherencia.

## **2.2. DISEÑO METODOLÓGICO**

Esta investigación es de carácter cualitativa, ya que recoge preferencias y opiniones personales de un grupo de estudiantes sobre problemas del presente, utilizando para ello un

cuestionario; y es un estudio de caso, pues se enfoca en un curso en particular -quinto básico- en un colegio de la comuna de San Miguel.

El enfoque cualitativo pretende recoger datos de un contexto natural o situación determinada, recopilando información de datos descriptivos (Monje, 2011). En palabras del autor

La investigación cualitativa plantea, por un lado, que observadores competentes y cualificados pueden informar con objetividad, claridad y precisión acerca de sus propias observaciones del mundo social, así como de las experiencias de los demás. Por otro, los investigadores se aproximan a un sujeto real, un individuo real, que está presente en el mundo y que puede, en cierta medida, ofrecernos información sobre sus propias experiencias, opiniones, valores... etc. Por medio de un conjunto de técnicas o métodos como las entrevistas, las historias de vida, el estudio de caso o el análisis documental, el investigador puede fundir sus observaciones con las observaciones aportadas por los Otros. (Monje, 2011, p.32).

Por otro lado, el autor explica la naturaleza de un estudio de caso de la siguiente manera

Tiene este tipo de investigaciones como característica el estudio a profundidad de una unidad de observación, teniendo en cuenta características y procesos específicos o el comportamiento total de esa unidad en su ciclo de vida total o un segmento de él. (Monje, 2011, p.103).

En relación con el contexto en que se realizó esta investigación, se trata de una escuela particular subvencionada en la comuna de San Miguel, en la cual estudian jóvenes que residen en la misma comuna o en otras cercanas, tales como San Ramón, San Joaquín, Pedro Aguirre Cerda y La Cisterna.

Los participantes -o muestra- son los estudiantes de un quinto básico (25 niños y niñas).

El grupo está compuesto por siete niñas y dieciocho niños, que provienen de sectores medios bajos en su totalidad. Algunos son hijos de profesionales, aunque la mayoría pertenece a familias sin estudios superiores. También hay una buena cantidad de hijos e hijas de padres jóvenes, otros que viven con sus abuelas y familias extranjeras con diversas situaciones en su proceso de migración.

Por su parte, la escuela se esfuerza en construir un proyecto educativo transformador, el que está dirigido por cuatro principios: diversidad, innovación, empatía y amor por la naturaleza. Entre varias acciones concretas (aprendizaje basado en proyectos, salidas pedagógicas recurrentes, intervenciones en el barrio, huertos, eventos para la buena convivencia, etc.), permiten a sus

profesores y profesoras construir planificaciones con amplio margen de libertad. Sin duda, estas condiciones favorecieron la aplicación de esta propuesta.

El instrumento implementado fue un cuestionario, que se utilizó para registrar intereses, inquietudes, reflexiones y sentires de los estudiantes.

Como señala Tamara Bravo, el cuestionario “es un instrumento utilizado para recoger de manera organizada la información que permitirá dar cuenta de las variables que son de interés en cierto estudio” (Bravo, 2019, pág. 3). Suele ser un instrumento común de encontrar en espacios educativos, ya que “(...) puede servir para evaluar actitudes, creencias o conductas con relación a un tema en particular” (Bravo, 2019, pág. 5). En este caso, es útil para evaluar intereses y preferencias del grupo curso sobre temas de interés en el presente.

Se eligió un cuestionario de preguntas cerradas ya que este modelo facilita la comparación de respuestas entre individuos y permite producir datos estandarizados que pueden analizarse en forma estadística (Bravo, 2019).

Como último elemento a señalar sobre el cuestionario, queda enfatizar en que su principal función es levantar actitudes, valoraciones, motivaciones o disposiciones internas de los integrantes de este curso (Bravo, 2019) sobre problemas socialmente relevantes del presente.

Los problemas elegidos están agrupados en tres grandes temáticas: Historia y política, Derechos Humanos, Cuidado de la naturaleza y de los animales.

Estos temas fueron delimitados en función a los planteamientos de Cuesta (1998), quien clasifica los problemas socialmente relevantes de la siguiente manera: desigualdades socioeconómicas; el desequilibrio entre el uso de recursos naturales y la satisfacción de necesidades humanas; el conflicto, el cambio social y el ejercicio de la democracia; la diversidad cultural, la identidad de los individuos y la convivencia en sociedades multiculturales.

A continuación, se presenta el instrumento utilizado.



## Cuestionario

Mi nombre es:	La fecha de hoy es:

El objetivo de este material es **recoger tus impresiones** sobre una serie de temas relacionados a la asignatura de Historia y Geografía. La idea es que **juntos construyamos la unidad 4**, que es la última que veremos este semestre y con la que cerraremos el año escolar. Para ello se considerarán tanto tus respuestas como las del resto del curso. **Por eso es sumamente importante que respondas con total sinceridad, ya que no existen respuestas buenas ni malas.** En este sentido, puede que existan temas que no te importen para nada, como otros que te importen mucho (y eso está bien).



¡Hola, amigos y amigas del quinto básico! Yo soy Edgardo el Monito Errante, y vengo de lejanas selvas para acompañarlos a lo largo de esta aventura.

En la primera parte de este cuestionario, **tienes que indicar qué tanto te interesan los siguientes temas, pintando un número del uno (nada) al diez (mucho).** Para mayor claridad, los temas están agrupados en: Historia y política, Derechos Humanos, Cuidado de la naturaleza y de los animales.

Antes de empezar, recuerda dos cosas muy importantes: la primera, es que no hay nada más rico que comer muchas frutas. Y la segunda, que no existen respuestas buenas ni malas ¡Adelante!

### 1) Historia y política

-La Historia de mi país y del mundo me interesa...

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nada		Poco				Bastante			Mucho

-La situación política de América Latina me interesa...

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nada		Poco				Bastante			Mucho



+ -Pobreza, guerras, conflictos y catástrofes en el mundo me interesa...

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nada		Poco				Bastante			Mucho

-El deber del Estado en brindar educación y salud a la población me interesa...

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nada		Poco				Bastante			Mucho

-La participación de las personas comunes en los asuntos políticos me interesa...

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nada		Poco				Bastante			Mucho

-La Historia de los pueblos originarios me interesa...

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nada		Poco				Bastante			Mucho

### 2) Derechos Humanos

-La protección de los Derechos Humanos me interesa...

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nada		Poco				Bastante			Mucho

-La protección de los Derechos de los niños, niñas y adolescentes me interesa...

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nada		Poco				Bastante			Mucho

-La igualdad entre hombres y mujeres me interesa...

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nada		Poco				Bastante			Mucho

-El respeto por los pueblos originarios me interesa...

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nada		Poco				Bastante			Mucho



-El respeto por personas y comunidades extranjeras me interesa...

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nada		Poco				Bastante		Mucho	

-La libertad para expresarse en todas las formas posibles me interesa...

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nada		Poco				Bastante		Mucho	

**3) Cuidado de la naturaleza y de los animales**

-El cambio climático me interesa...

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nada		Poco				Bastante		Mucho	

-La contaminación de mares y océanos me interesa...

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nada		Poco				Bastante		Mucho	

-La deforestación me interesa...

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nada		Poco				Bastante		Mucho	

-La sequía y el mal uso del agua me interesa...

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nada		Poco				Bastante		Mucho	

-La extinción de los animales me interesa...

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nada		Poco				Bastante		Mucho	



-El maltrato animal me interesa...

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nada		Poco				Bastante		Mucho	

¡Perfecto, vas increíble! En esta segunda parte, tienes que **desarrollar tus ideas en torno a los temas que ya estuvimos revisando**. Como ya sabes, debes responder con sinceridad y sin temor a equivocarte, porque no existen respuestas buenas ni malas.



1. De toda la lista, elige los cuatro temas que más te interesan

2. De los cuatro temas que elegiste ¿Cuál es el tema que más te interesa y por qué? ¿Cuál es el tema que menos te interesa y por qué?



3. **Reflexiona.** Si en el futuro pudieras hacer algo a favor de estos temas ¿Qué acciones te gustaría llevar a cabo?

4. **Comparte** alguna inquietud, opinión o idea sobre el estado actual de estos temas en el país o el mundo



¡Bien amigos! Hemos llegado al final. Agradezco que te hayas tomado el tiempo de responder todo. Recuerda que con este material podemos avanzar en la unidad 4, con la que daremos cierre a este año ¡Adiós, adiós a todos! Ahora volveré a mi hogar en la jungla. Volveremos a vernos... ¿O no?...

Fuente: elaboración propia.

En definitiva, la metodología consiste en una intervención didáctica en la sala de clases, instrumento que permitió levantar intereses, preferencias e inquietudes del grupo sobre problemas socialmente relevantes del mundo actual.

Este estudio permite enriquecer el trabajo docente, pues entrega insumos para trabajar competencias ciudadanas y pensamiento socio histórico en clases de Historia, con el fin de formar a los futuros ciudadanos del siglo XXI.

En relación con análisis de los datos, se graficaron las preguntas basadas en intereses y las respuestas de desarrollo se transcribieron en Voyant Tools para reconocer las palabras o conceptos más repetidos.

Con respecto a la implementación del instrumento, es importante señalar que el cuestionario se aplicó durante una clase de Historia y Geografía, luego de terminar la unidad 3 y habiendo concluido el festival latinoamericano y la semana de proyectos académicos. Durante la jornada de aplicación, se explicó al curso las indicaciones para responder el cuestionario y se resolvieron algunas dudas. El grupo dispuso de todo el bloque para su realización, con el objetivo de que no sintieran la presión de terminar rápido por falta de tiempo.

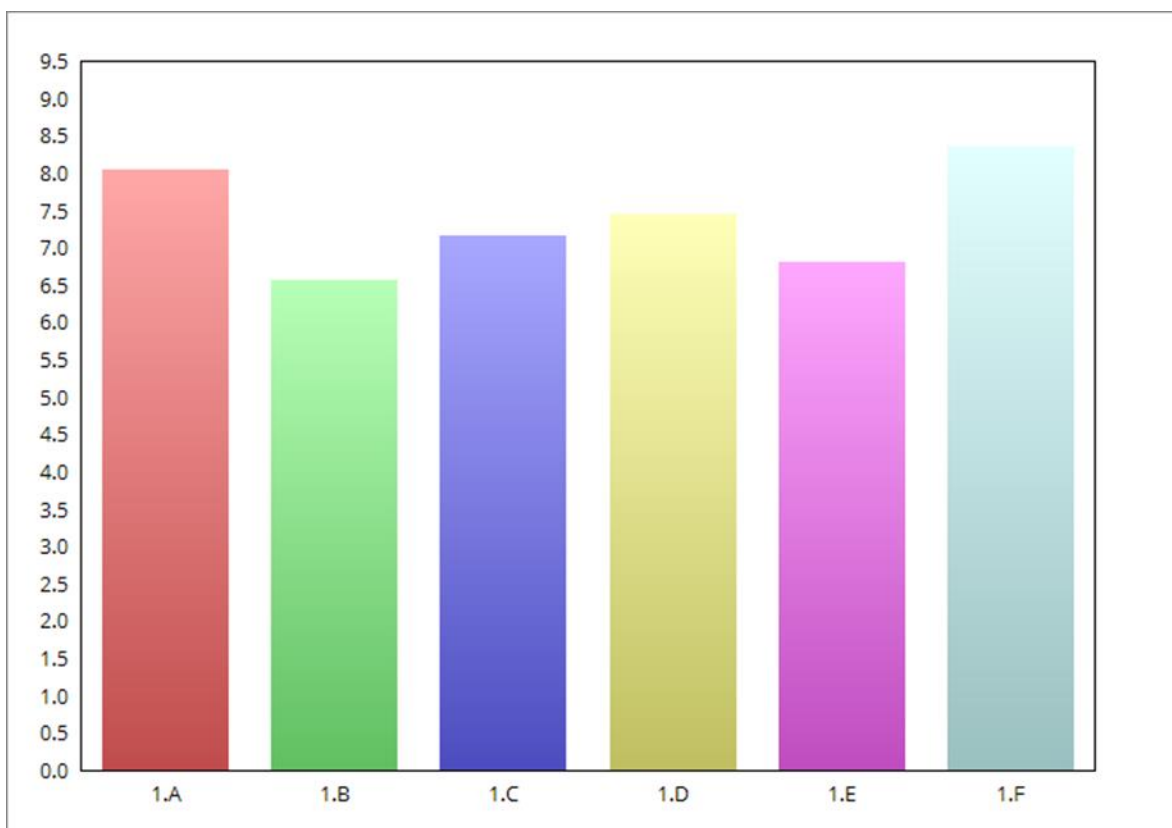
## CAPÍTULO III

### 3.1. RESULTADOS Y ANÁLISIS

En este apartado se muestran los resultados obtenidos en la investigación. En primer lugar, se exponen gráficos elaborados a partir de los intereses de los estudiantes sobre diversas problemáticas del presente, agrupadas en tres grandes temas: Historia y política; Derechos Humanos; Cuidado de la naturaleza y de los animales. Y posteriormente, se presenta el análisis de las preguntas de desarrollo.

A continuación, se muestra el gráfico número uno, referido a la temática Historia y política. Cabe destacar que cada letra representa un problema, los cuales están desglosados en el recuadro bajo el gráfico.

Gráfico número 1. Historia y política.



Fuente: elaboración propia.

- 1.A La Historia de mi país y del mundo.
- 1.B La situación política de América Latina.
- 1.C Pobreza, guerras, conflictos y catástrofes en el mundo.
- 1.D El deber del Estado en brindar educación y salud a la población
- 1.E La participación de las personas comunes en los asuntos políticos.
- 1.F La Historia de los pueblos originarios.

Con respecto a las preguntas de la primera categoría (Historia y política), se observa que aquellos temas que suscitan mayor interés son: **La Historia de los pueblos originarios y la Historia de mi país y del mundo**. En cambio, el tema que capta menos atención es **la situación política de América Latina** (ver Gráfico 1).

Tanto **la Historia de los pueblos originarios** como **la Historia de mi país y del mundo** son temas vinculados a la identidad nacional y el sentimiento patrio, aspectos muy presentes en la formación inicial de niños y niñas. Reciben este tipo de influencias tanto en el colegio, en sus familias y en los medios de forma permanente, generalmente por años, de manera que no es coincidencia que sean estos temas los que despiertan mayor interés en el grupo. Este rasgo de identidad se exagera en momentos como las Fiestas Patrias.

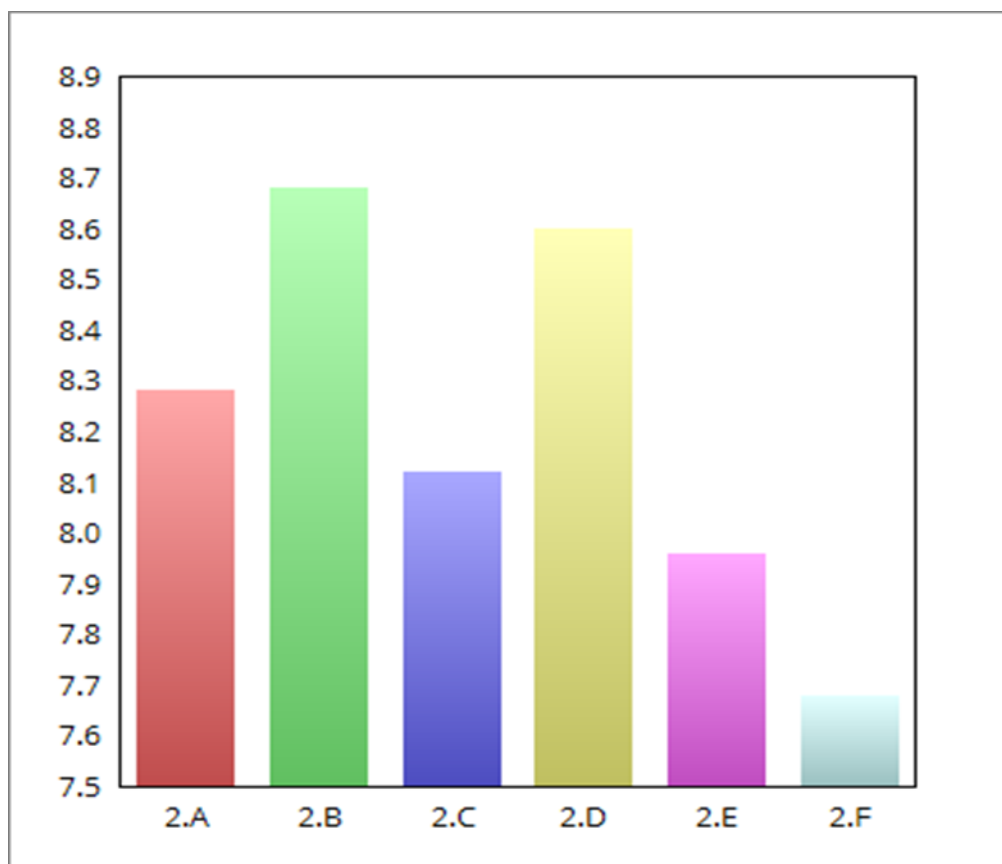
Lo anterior no significa que comprendan la historia del país y de los pueblos originarios en forma crítica, proyectando las problemáticas que enfrentan en el presente. Esto se relaciona con su menor interés en **el deber del Estado** o en **la participación de las personas comunes en asuntos políticos**.

Sin embargo, como señala DeJaeghere (2009), la educación debe promover una sociedad multicultural, de modo que un ideario patrio no debe legitimar la exclusión de otras culturas ni una mirada superficial sobre la situación de los pueblos originarios, lo que evidencia la importancia de abordar estos temas desde la problematización de la realidad social.

Finalmente, **la situación política de América Latina** es un tema demasiado lejano a su cotidianidad, sumado a que es poca la información a la que pueden acceder fácilmente, ya sea en los grandes medios o en internet, pues supone una búsqueda difícil en niños de quinto básico. Debido a esto, no es extraño que sea el tema que capta menos interés, incluyendo las niñas y niños extranjeros que integran el curso.

Por su parte, el gráfico número dos aborda situaciones de Derechos Humanos.

Gráfico número 2. Derechos Humanos.



Fuente: elaboración propia.

- 2.A** La protección de los Derechos Humanos.
- 2.B** La protección de los Derechos de niños, niñas y adolescentes.
- 2.C** La igualdad entre hombres y mujeres.
- 2.D** El respeto por los pueblos originarios.
- 2.E** El respeto por personas y comunidades extranjeras.
- 2.F** La libertad para expresarse en todas las formas posibles.

Con respecto a la segunda categoría (Derechos Humanos), el gráfico señala que **la protección de los Derechos de niños, niñas y adolescentes** es el tema que más interesa al grupo de estudiantes, seguido por **el respeto por los pueblos originarios**. Con una enorme diferencia, **la libertad para expresarse en todas las formas posibles** no despierta tanto interés.

Tal como en el caso anterior, **los Derechos de niños, niñas y adolescentes** es un tema que suele abordarse durante la infancia, especialmente en las escuelas. Por lo tanto, es un tema presente en la vida de la mayoría de las niñas y niños. Por su parte, **el respeto por los pueblos originarios** está relacionado a su Historia, temas que se abordan en la escuela en la construcción de una identidad nacional.

**La libertad para expresarse en todas las formas posibles** es el tema que menos interés levanta, pese a su importancia fundamental en el mundo contemporáneo. Esto se debe a que los estudiantes aun no dimensionan las implicancias de la libertad de expresión, ni las tensiones que puede producir en los grupos de poder. Es un tema abstracto, de poco uso práctico en sus vidas diarias.

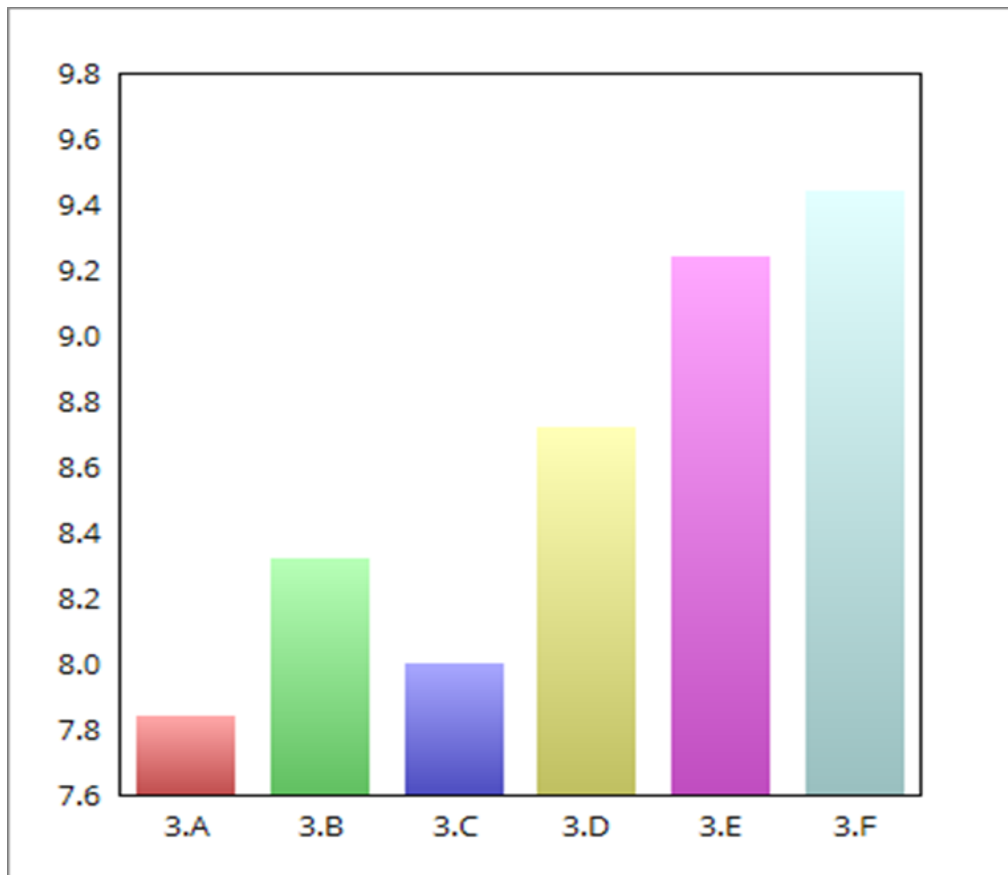
**La igualdad entre hombres y mujeres** también es un tema de bajo interés, lo que es consecuente con un grupo mayoritariamente masculino, junto con tratarse de un tema de poco tratamiento, especialmente en las familias. Una posibilidad de trabajo para problematizar la igualdad entre hombres y mujeres, son las múltiples dimensiones en que puede abordarse el problema. Según Martínez-Lebrín (2016), implica la equidad laboral, la participación política, la educación, la violencia hacia las mujeres, derechos, previsión social, etc.

Por su parte, **el respeto por personas y comunidades extranjeras** también marca una menor atención, debido a que la mayor parte del curso está formado por estudiantes chilenos. Además, pese a tratarse de un colegio con mucha diversidad de nacionalidades, tiende a existir una mirada de sospecha hacia los extranjeros, ya que se vinculan a la delincuencia, el tráfico de sustancias y la percepción de inseguridad en el barrio y la ciudad. De hecho, muchos niños de este grupo repiten comentarios u opiniones que escuchan en su casa, dejando entrever una desconfianza hacia las personas extranjeras.

Cabe destacar que hay varios temas relevantes que aun no despiertan un alto interés en el grupo de estudiantes, tales como la libertad de expresión, igualdad entre hombre y mujer o el respeto por comunidades extranjeras. Sin embargo, esto contrasta con el interés por los Derechos de los niños, lo que demuestra que no existe una problematización sobre la vulneración de Derechos. En este caso, las clases de Historia pueden promover la reflexión sobre esta problemática, pues tal como menciona Contreras (2020), para el conocimiento cívico es fundamental posicionarse sobre procesos migratorios, la perspectiva de género o el desarrollo sustentable.

Finalmente, el gráfico número tres se refiere a problemáticas ambientales.

Gráfico número 3. Cuidado de la naturaleza y de los animales.



Fuente: elaboración propia.

**3.A** El cambio climático.  
**3.B** La contaminación de mares y océanos.  
**3.C** La deforestación.  
**3.D** La sequía y el mal uso del agua.  
**3.E** La extinción de los animales.  
**3.F** El maltrato animal.

En relación con el Cuidado de la naturaleza y los animales, el gráfico arroja que **el maltrato animal** y **la extinción de los animales** son los dos temas que más capta el interés del grupo, a diferencia del **cambio climático** y **la deforestación**. Esto no es casualidad dado que la mayoría de

ellos vincula el maltrato de los animales con sus propias mascotas, así como con perros y gatos callejeros.

**La extinción de los animales** les importa en un sentido más emocional, como una extensión de este cariño hacia sus animales más próximos. Si comprendieran el vínculo entre la extinción de animales con **la deforestación** o **el cambio climático**, por ejemplo, estos temas les preocuparía mucho más. Como consecuencia, no comprenden la complejidad de este entramado ni lo observan desde una mirada crítica. Esta mirada crítica es clave, porque es lo que moviliza la reflexión y participación (Guichot, 2013).

Por otro lado, las problemáticas con un interés medio son **la sequía y el mal uso del agua**, junto con **la contaminación de mares y océanos**. Pese a la relevancia fundamental de estos desafíos, no son problemas que interesen demasiado al grupo curso, ya que tampoco hacen un vínculo entre éstos con **la extinción de los animales**, o lo determinante que significan para la sostenibilidad de la vida en general.

En este apartado, se presenta el análisis de las preguntas de desarrollo.





Hugo reflexionó de la siguiente manera: “Me interesa el maltrato animal, porque tiene que ver con su extinción. Y lo que menos me interesa es el cambio climático, llevamos tanto tiempo acostumbrados que ya como que no importa”.

Finalmente, Andrés dijo que: “Lo que más me interesa son los derechos de los niños porque son importantes de conocer, y el que menos me importa es el de los conflictos de cada país, porque eso tiene que ver con presidentes y no me importa mucho”.

En la pregunta número tres, se les preguntó qué acciones llevarían a cabo a favor de estas problemáticas en el futuro. La idea con esta pregunta era ubicarlos en un escenario de participación en el espacio público mediante acciones concretas.



Fuente: elaboración propia.

En su mayoría, el grupo manifiesta intención de acciones concretas para proteger y cuidar a los animales, además de combatir la pobreza tratando de satisfacer necesidades básicas de las personas (comida, agua, techo). Otros expresan un compromiso con la naturaleza, plantando árboles para contrarrestar la deforestación y cuidar los océanos. En general, muchos concuerdan con leyes más restrictivas que prohíban el maltrato hacia los animales o botar basura, apelando a la prohibición de conductas dañinas para el medio ambiente.

Las acciones que expresan se refieren específicamente a problemáticas vinculadas a los animales y la naturaleza, ignorando otros temas como los relacionados al país o los pueblos originarios, pese a demostrar cierto interés en ellos en la sección previa.

Sin duda, esta sensibilidad hacia situaciones ambientales permite problematizarlas con mayor facilidad, abordando la conciencia ambiental que señala Finnochio (1996) como uno de los tres fines de la clase de Historia, junto con la conciencia política e histórica.

Por ejemplo, Fernanda dice: “Yo tomaría acciones por el maltrato animal, como darles comida a los animalitos de la calle o llevarles agua, porque ellos no merecen morir así, ellos merecen una vida feliz y larga, no corta”.

Para combatir el cambio climático, Fabián opina: “Hay que mejorar nuestro planeta, no botar basura, no contaminar con residuos el agua del mar, cuidar nuestro país”.

Por su lado, Sofía decide actuar contra el maltrato de animales y niños: “Yo ayudaría a las personas pobres, me fijaría también en ayudar a los niños y niñas golpeadas. Me gustaría ayudar a los animales trayéndoles comida o algo así”.

Enrique fue mucho más categórico: “De verdad si pudiera, acabaría con la gente que haga el más mínimo daño a un pobre animal”.



## 3.2. CONCLUSIONES

A continuación, se evidencian varias conclusiones que permite obtener la investigación realizada. En base a los objetivos propuestos, los resultados obtenidos y el marco teórico utilizado, puede concluirse que:

- a- Es crucial que las y los docentes consideren las voces de sus estudiantes sobre problemáticas de la actualidad. Esto entrega un sentido evidente a las clases de Historia, contextualizando los contenidos al mundo que se experimenta fuera de los muros del colegio. Claramente, esto implica repensar el curriculum en general, buscando maneras de integrar los contenidos a problemas socialmente relevantes y, asimismo, considerando los intereses de su curso sobre estos problemas. Esto sin duda implica un trabajo arduo, que puede darle un sentido concreto a la asignatura.
  
- b- Asimismo, se debe profundizar en temas que son importantes, pero que no interesan al grupo. Sería un grave error no estudiar sobre el cambio climático porque el curso es indiferente, por ejemplo, o no abordar la libertad de expresión porque es lo que menos les importa. Esto no significa que en el futuro no manifiesten inquietud frente a estos temas, pero también es clave el rol de la profesora al intentar problematizarlos. Es decir, hay cosas que merecen ser estudiadas por su gran peso en la sociedades contemporáneas, por lo que las personas sí debieran considerarlas para la intervención social y la participación (Santisteban, 2010).

- c- Al momento de planificar y desarrollar sus clases, el profesor debe esforzarse por la proyección del futuro, especialmente al tratar problemas ambientales. En otras palabras, se debe evitar que las conclusiones de los estudiantes sean desesperanzadoras, o que acepten como escenario inevitable un futuro en decadencia. De hecho, este sentimiento de desesperanza puede ir en contra de la participación y discusión indispensables para el ejercicio democrático. La capacidad de proyectar muchos futuros posibles es vital, reconociendo las consecuencias de no solucionar problemáticas, pero también escenarios positivos, en los que la vida es viable. Esto es difícil y plantea un tema con el que lidiar en la rutina diaria. En palabras de Villalón (2021), deben reconocer que son personas las que han impulsado cambios en el pasado, de modo que las posibilidades siempre están abiertas.
  
- d- Permite que la clase de Historia se convierta en un espacio ideal para trabajar prejuicios que dañan la convivencia, pues detectar prejuicios del curso entrega herramientas para abordarlos en forma metodológica por medio del trabajo en aula (en este caso, la desconfianza ante las comunidades extranjeras). En este contexto, como indica Guichot (2013), los valores para una vida democrática se pueden enseñar y aprender, pues nadie nace siendo demócrata.
  
- e- Una quinta conclusión es que las profesoras sean capaces de problematizar aquellos temas que forman parte tradicionalmente de la formación de niños y niñas. Por mencionar un ejemplo en base a esta investigación, tomemos el caso de los contenidos relacionados a la identidad patria, tales como la historia del país o los pueblos originarios. Los estudiantes deben comprender que las relaciones entre el Estado chileno con las etnias del territorio han sido tensas, desatando en varias ocasiones enfrentamientos violentos. Momentos que han marcado la historia de los pueblos como la Pacificación de la Araucanía, el intento de genocidio Selknam o la adjudicación de Rapa Nui, son clave para comprender las áridas relaciones que conservan hasta el presente. Asimismo, este conflicto entre el Estado y los primeros pueblos se agudiza con la dimensión del impacto ecológico en sus territorios, ya sea por la minería, la silvicultura o el turismo. En definitiva, la construcción de una identidad patria miope, que desconoce el desarrollo histórico verdadero de la República, no puede ser el fin de una educación crítica, que encierre a los pueblos originarios a colecciones estáticas dentro de los museos. Como señalan Gómez y Ortuño (2014), los estudiantes deben

comprender los procesos históricos desde una perspectiva multifactorial, para lo cual es necesario problematizar siempre los contenidos.

- f- Las problemáticas que presentan mayores dificultades para una implementación didáctica son aquellas que menos interés o inquietud despiertan en el grupo, dado que en forma general presentan el desafío de concretar aspectos abstractos que no forman parte de su cotidianidad, tales como la libertad de expresión, la igualdad de género o el cambio climático.
  
- g- Finalmente, otra forma de plantear esta investigación es permitiendo que sean los estudiantes quienes seleccionen los temas con el que se confecciona el cuestionario. Esta actividad sin duda abre el marco de posibilidades, pudiendo surgir temas similares o muy diferentes al de este caso, en el que los temas fueron definidos por el investigador. Por otro lado, sería interesante aplicar este instrumento al mismo curso a lo largo de su paso por la educación básica, lo que permitiría observar cómo van cambiando sus visiones sobre estos problemas a medida que van creciendo.

## Referencias

- Aguirre, J. (2017). Pensamiento histórico y didáctica. Estudiar Historia, para descubrir el mundo. *Pasado abierto*, 6, 11–28.
- Arias, A. (2022). Wiñay, diseño para la enseñanza de historia del Perú y la generación de identidad. *Zincografía*, 11(6).
- Barón, C. V. (2015). La enseñanza de la historia para la formación del pensamiento histórico. *HistoriAgenda*, 29–40.
- Barraza, E. (2006). La historieta y su uso como material didáctico para la enseñanza de la historia en el aula. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 47.
- Bravo, T. (2019). Cuadernillo técnico de evaluación educativa. Desarrollo de instrumentos de evaluación: cuestionarios (5.a ed.). Centro de Medición MIDE UC.
- Blanch, J. P. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cad. Cedes, Campinas*, 30, 281–309.
- Carrasco, C. J. G. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), 5–27.
- Cuesta, R. (1998). *Clío en las aulas: la enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Akal.
- Dewey, J. (2009). *Democracia y escuela*. Madrid Popular.
- DeJaeghere, J. G. (2009). Educación ciudadana crítica para una sociedad multicultural. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, 2(2), 225–240.
- Éthier, M.-A. (2010). Las investigaciones en didáctica sobre el desarrollo del pensamiento histórico en la enseñanza primaria. Una panorámica de la literatura publicada en francés e inglés desde el año 1990. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, 61–73.

- Finnochio, S. (1996). *Los CBC y la enseñanza en las ciencias sociales*. A-Z editora.
- Finocchio, S. (2005). La ciudadanía en los cuadernos de clase. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 4, 3–10.
- Fonseca, C. O. (2019). Escuela y Formación ciudadana: Concepciones de ciudadanía, formación ciudadana y del rol de la escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 137–149.
- García, A. (2021). Percepciones estudiantiles en los talleres de formación ciudadana a través del pensamiento histórico. Un estudio de caso en un centro educativo de Viña del Mar (Chile). *Clío. History and History teaching*.
- Giraldo-Zuluaga, G. A. (2015). Ciudadanía: aprendizaje de una forma de vida. *Educación y Educadores*, 18(1), 76–92.
- Godoy, H. (2022). Desafíos de la formación ciudadana en Chile: Análisis de las oportunidades y limitaciones en el desarrollo de la educación para la ciudadanía global en las nuevas bases curriculares de 3 y 4 medio. *Calidad en la Educación*, 56, 41–77.
- Gómez Carrasco, C. J. (2014). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 52–68.
- Guichot, V. (2013). Participación, ciudadanía activa y educación. *Teoría de la Educación*, 25, 25–47.
- Martínez-Lebrín, S. (2016). Mujeres jóvenes y ciudadanía en Chile: Una mirada a las nuevas configuraciones políticas. *Revista de Sociología y Política*, 24(59).
- Monje, C. (2011). Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa: Guía Didáctica. Neiva: Universidad Surcolombiana.

- Muñoz, C. (2015a). La formación ciudadana en la escuela: problemas y desafíos. *Revista electrónica Educare*, 18(2).
- Muñoz, C. (2015b). Prácticas pedagógicas y competencias ciudadanas: el caso del docente de historia de Chile. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15.
- Navarro, E. (2017). La educación para la ciudadanía a través de la enseñanza de la historia: estrategias de mejora para el centro, el docente y el currículum. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 89–98.
- Pages, J., & Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Campinas*, 30(82), 281-309.
- Quiroz, N. C. (2020). Pensamiento sobre la formación ciudadana en estudiantes universitarios, dimensiones para la construcción de un cuestionario. *Estudios Pedagógicos*, 3, 73–91.
- Santisteban, A. (2021). La formación del Pensamiento Histórico como Pensamiento Crítico. En *La enseñanza de la historia en Brasil y España: un homenaje a Joan Pages Blanch* (pp. 47–68). *editorafi*.
- Santisteban, A. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. *Clío y asociados*, 14, pp 1-24.
- Silva, N. V. (2022). Educación para la ciudadanía en Chile y pensamiento crítico. *Revista Portuguesa de Educação*, 35(1), 47–64.
- Torres Bugdud, A. (2013). La educación para una ciudadanía democrática en las instituciones educativas: Su abordaje sociopedagógico. *Revista Electrónica Educare*, 17(3), 151–172.
- Torres, N. (2018). Crisis política y politización ciudadana: análisis de la relación entre política y ciudadanía en Chile en el momento político actual. *Ciencia Política*, 13(25).

Vallejos, N. (2022). Educación para la ciudadanía en Chile y pensamiento crítico. *Revista Portuguesa de Educação*, 35(1), 47–64.

Villalón, G. (2021). Conocimiento histórico y formación ciudadana. Inclusión de otras narrativas históricas para una Nueva Historia Escolar. *Revista de Investigación En Didáctica de Las Ciencias Sociales*, 8.