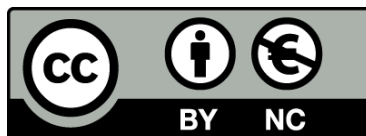




UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

## Análisis de actividades en libros de texto de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de educación básica en Chile

Isidora Sáez Rosenkranz



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial 3.0. Espanya de Creative Commons**.

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial 3.0. España de Creative Commons**.

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial 3.0. Spain License**.



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

Facultad de Educación  
Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales  
Doctorado de Didáctica de las Ciencias Sociales y del Patrimonio

TESIS DOCTORAL

**Análisis de actividades en libros de texto de  
Historia, Geografía y Ciencias Sociales de  
educación básica en Chile**

Isidora Sáez Rosenkranz

Dirigida por  
Dr. Joaquín Prats Cuevas

Barcelona, 2016

El desarrollo de la presente tesis ha sido posible gracias a la beca APIF de la Universidad de Barcelona. Además se inscribe en el marco de los siguientes proyectos de investigación del grupo DHIGECs; RecerCaixa «Educació cívica a les aules interculturals: anàlisi de les representacions i idees socials de l'alumnat i propostes d'acció educativa» (2012ACUP00185) y el I+D+i «Formación sociopolítica y construcción identitaria en la educación secundaria. Análisis y propuesta de acción didáctica en la competencia social y ciudadana» (EDU 2012 37909). IP: Dr. Joaquim Prats.

Diseño de portada y maquetación  
Isidora Sáez Rosenkranz

## ***AGRADECIMIENTOS***

Esta tesis es el fin de un proceso. Es la encrucijada de un camino recorrido al lado de muchas personas, porque ha sido un trabajo individual realizado en un entorno colectivo. Es una investigación llevada a cabo en muy buena compañía y con la fortuna escribirla al ritmo en vivo de Bach y Bossa Nova en guitarra y piano. Aquí entra mi compañero de vida, Tomo. Te agradezco por la música de fondo, por el apoyo constante, por nuestras disquisiciones académicas y la mirada fresca sobre lo que hago. Simplemente, por estar de tantas formas posibles.

También quiero agradecerle a mi familia. Mi mamá, mi papá, mi hermano y Jorge. Por la compañía, el ánimo y creer en mi, en lo que hago y en esta investigación. Por apoyarme en cada uno de mis desafíos y proyectos, por sentar las bases que ha permitido que llegue a este punto. Especialmente a Simón, por impulsar esta tesis bajo la convicción de que puedas vivir en una sociedad mejor.

Agradezco también a mis amigos de aquí, los que han ido apareciendo en el camino de la vida. Con un océano, un hemisferio y 10.000 kilómetros de distancia de mi familia y amigos, ellos se han transformado en un apoyo fundamental. Han sido la compañía con la que tomar aire y refrescarme, fundamental en el proceso de llevar a cabo este trabajo. Maca, Caro, Miguel, Dani, Roger, Laura, Javier, Sandra, Ana, Andi, Manzana, moltes gràcies. También a los amigos de mi tierra, los que a pesar de la distancia han estado siempre ahí, incluso dispuestos a dar una opinión sobre este escrito. Aquí están los del barrio, del colegio, de la universidad, del master y los de la vida.

También a quienes han sido parte de esta investigación, pero también del café y la cerveza más allá del despacho, los de los consejos, los de los debates y propuestas. Los del DHIGES. Virgi, Elvira, Josu, Ilaria y Rodrigo, esto es también vuestro, porque hemos aprendido juntos y colectivamente. También muchas gracias a las chicas del 120 y el resto de quienes trabajan en el departamento de Didáctica de la

Historia y Ciencias sociales por hacerme parte del él. En especial a Gemma por su buena voluntad, Mireya y Victoria por el ánimo y la preocupación en los avances de este trabajo.

Agradezco también en lo académico y lo personal especialmente a mi tutor, Joaquim Prats, por creer, por permitirme llevar a cabo esta investigación, por orientar y sugerir los cambios siempre para la mejora, también por escucharme. Por la posibilidad de hacer cosas. Muchas gracias.

Le doy las gracias a Francesc, por las asesorías estadísticas y por contribuir con tu conocimiento a la rigurosidad de esta tesis, por la buena voluntad constante. También a la gente del ICE, siempre atentos al proceso de la tesis y para hablar de la vida y otras cosas. Aquí quiero mencionar especialmente a Antoni Sans por la oportunidad de estar en esta casa, a Mercé, Juliá, Lara, Albert, Lissette y Barto, por el apoyo humano y las facilidades institucionales.

También, a la Universidad de Barcelona por haberme apoyado a la realización de esta tesis y al ICE como por brindarme todas las facilidades de llevarla a cabo.

Aprovecho la oportunidad para reconocer que este trabajo si bien representa el recorrido académico en Barcelona, es fruto también de una historia previa. Aquí menciono a Sergio Grez, quien me formó en los primeros pasos de la investigación historiográfica y corrigió los apartados referentes a la historiografía chilena.

Andrea Berríos, gracias por enseñarme a escribir de nuevo y por revisión de estilo. A mis amigos diseñadores por las asesorías en la portada. Sus opiniones fueron fundamentales.

Finalmente quiero mencionar a quienes fueron mis estudiantes, con ustedes me formé, aprendí de su diversidad de intereses y personalidades. De la relación con ustedes nacieron las inquietudes que impulsaron esta tesis.

## ***RESUMEN***

En Chile existen dos tipos de textos escolares, por un lado los que se distribuyen en el mercado privado, principalmente adquiridos por estudiantes de centros educativos particulares y por otro lado, los que son entregados por el Estado a los centros subvencionados por él (públicos y particulares subvencionados). Esta tesis aborda las actividades en los libros de texto de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de educación básica de este último grupo, textos empleados el año 2014. Su objetivo principal es analizar la enseñanza de la Historia que estos promueven más allá de sus discursos. La gran mayoría de la literatura que ha estudiado estos materiales en Latinoamérica y España, ha puesto el foco en las narrativas que estos promueven y lo han hecho principalmente a partir de conceptos como Nación, identidad y presencia de grupos subalternos. Muy pocas son las que se han concentrado en sus cuestiones didácticas y más precisamente qué y cómo se enseña en ellos. Para analizar las actividades se ha empleado la metodología cuantitativa, puesto que permitía abordar la totalidad de las actividades. Así, se creó una matriz de vaciado de información de las tareas, la cual se estructuró en ocho dimensiones y cuarenta variables bajo criterios didácticos, pedagógicos e historiográficos. El análisis realizado fue principalmente descriptivo, aunque también inferencial. Considerando que los libros estudiados son promovidos por el Estado y el requisito mínimo para su construcción es la alineación con el currículum, se comenzó analizando el currículum. Lo anterior deriva de que Chile actualmente se encuentra en un proceso de reforma curricular y al momento de la redacción de la tesis se desconocen estudios que aborden éste en particular. En este caso puntual se optó por emplear estrategias cualitativas en el más amplio sentido del término, priorizando, al igual que en el caso de las actividades, cuestiones educativas y de la Ciencia Histórica. De esta manera fue posible abordar en una perspectiva más amplia que los materiales en sí, las actividades y la enseñanza de la Historia que promueven. Los resultados principales de esta investigación demuestran que tanto en el currículum como en las actividades coexisten dos tipos de Historia y su enseñanza. Respecto a la historiografía, por un

lado está presente lo que se denomina Historia Tradicional y por otro, la Nueva Historia. En cuanto a la forma de enseñanza, esta división es también clara entre la enseñanza Tradicional basada en la repetición, así como otras correspondientes a las perspectivas contemporáneas promovidas por la Didáctica de la Historia. Esta dicotomía está relacionada entre sí. La Historia Tradicional se asocia a una didáctica del mismo tipo, así como la Nueva Historia a propuestas de enseñanza contemporáneas. Asimismo, la presencia de ambas formas de Historia e Historiografía tienen un vínculo directo con los contenidos tratados. Mientras la Historia Tradicional y su enseñanza se asocia a temas de Historia Patria, la Nueva Historia y la Didáctica contemporánea, a tópicos que escapan la relación de sucesos políticos del país. Estos resultados contribuyen a la comprensión de la didáctica presente en los libros de texto, al mismo tiempo que al campo de estudio de los libros de texto y a su elaboración.

## ***ABSTRACT***

In Chile there are two types of textbooks. On the one hand the private market, which are textbooks mainly acquired by students from private schools. On the other hand, there are those provided by the State to schools receiving public subvention (public and semi private). This thesis focuses on those public textbook's activities on History, Geography and Social Sciences in primary education that were in use the on 2014. Its main objective is to analyze the teaching of History promoted beyond the text. Most of the literature about these materials in Latin America and Spain, center their attention on their narratives, mainly concepts such as nation, identity and the presence of subaltern groups. Very few of them have focused on the teaching and, more specifically what and how to teach them. To analyze all the activities it was used a quantitative methodology. A data dump matrix was created. It was structured into eight dimensions and forty variables on educational, pedagogical and historiographical criteria to dump off the information on every activity. The analysis was mainly descriptive, but also inferential. Whereas, the studied books are promoted by the State and the minimum requirement is to build them in alignment to the curriculum. Due to in Chile there is a current process of curricular reform and, at the time of the writing of this thesis, it wasn't found studies addressing it, was necessary to start analyzing the curriculum. In this specific case it was decided to use qualitative strategies in the broadest sense of the term, prioritizing, as in the case of activities, educational matters and historical science. The main results of this research show that in both, the curriculum and the activities, there are two types of history and teaching. Regarding historiography, we found two perspectives, the one called Traditional History and other, the New History. In the case of the didactics, this division is also clear within a traditional teaching based on repetition and, the other according to contemporary perspectives promoted for Teaching History. This dichotomy is related to each other. The traditional history is associated with traditional didactics focused on memorizing events, and the New History with contemporary education proposals, which promote an active



place of the student. Also, the presence of both forms of History and historiography, have a direct link with the contents. Meanwhile traditional history and teaching issues are associated with patriotic History, New History and contemporary teaching perspectives, is linked to topics beyond the relationship of political events. These results contribute to understanding teaching in textbooks, as well as to the field of study of textbooks and its elaboration.

*A Simón*



*Hay una constelación de datos y una serie de proposiciones que, lenta y socarronamente, a favor de escritos, periódicos, educación, libros escolares, carteles, cine, radio..., penetran en un individuo y constituyen su visión del mundo (de la colectividad) a la que pertenece.*

Frantz Fanon, *Piel Negra, Máscaras Blancas*, p. 126.



**TABLA DE CONTENIDOS**

<b>TABLA DE CONTENIDOS.....</b>	<b>5</b>
<b>ÍNDICE DE TABLAS .....</b>	<b>11</b>
<b>ÍNDICE DE GRÁFICOS.....</b>	<b>15</b>
<b>ÍNDICE DE FIGURAS .....</b>	<b>17</b>
<b>ABREVIATURAS.....</b>	<b>19</b>
<b>PALABRAS PRELIMINARES. A MODO DE INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>21</b>
<b>PRIMERA PARTE.</b>	
<b>PROBLEMA, OBJETIVOS Y CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>29</b>
<b>1. PROBLEMA, PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS.....</b>	<b>31</b>
<b>2. CONTEXTO SOCIAL, POLÍTICO Y ADMINISTRATIVO .....</b>	<b>37</b>
2.1. CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO EN CHILE Y EL CAMBIO EDUCATIVO. UN PROCESO DE LARGA DURACIÓN.....	37
2.2. LA REFORMA CURRICULAR ACTUAL: SU LUGAR DE ENUNCIACIÓN .....	42
2.3. LA CONFIGURACIÓN DEL MARCO CURRICULAR ACTUAL EN PERSPECTIVA HISTÓRICA .....	44
2.4. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LAS REFORMAS CURRICULARES Y EL CURRÍCULUM ACTUAL .....	46
2.5. COMENTARIOS FINALES .....	51
<b>3. LA POLÍTICA PÚBLICA DE TEXTOS ESCOLARES EN CHILE. ASPECTOS GENERALES Y EL CASO DE HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES .....</b>	<b>53</b>
3.1. DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA DE TEXTOS ESCOLARES EN CHILE.....	53
3.2. REQUERIMIENTOS PEDAGÓGICOS PARA LOS LIBROS DE TEXTO EN CHILE SEGÚN LINEAMIENTOS INSTITUCIONALES .....	59
3.3. DE LOS RESULTADOS DEL PROGRAMA DE TEXTOS ESCOLARES.....	65
3.4. COMENTARIOS FINALES .....	78
<b>4. LAS INVESTIGACIONES EN LIBROS DE TEXTO. DISCUSIÓN BIBLIOGRÁFICA. 81</b>	
4.1. PERSPECTIVA GENERAL. ....	81
4.2. SELECCIÓN DE LA BIBLIOGRAFÍA.....	85

4.3. LAS INVESTIGACIONES DE LIBROS DE TEXTO EN LATINOAMÉRICA Y ESPAÑA.....	86
4.3.1. <i>Mirada general</i> .....	86
4.3.2. <i>Situación por países</i> .....	89
4.3.3. <i>Principales temáticas</i> .....	97
4.4. VALORACIÓN GENERAL DE LAS TENDENCIAS EN INVESTIGACIÓN EN LIBROS DE TEXTO...	103
4.5. COMENTARIOS FINALES .....	105

## **SEGUNDA PARTE.**

<b>MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>109</b>
----------------------------	------------

<b>5. MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>111</b>
------------------------------	------------

5.1. DEL SENTIDO DE LA EDUCACIÓN .....	111
5.2. PRODUCTOS MATERIALES DEL SISTEMA EDUCATIVO .....	114
5.3. CURRÍCULUM. PUNTO DE PARTIDA.....	116
5.4. CURRÍCULUM, LIBROS DE TEXTO Y SUS ACTIVIDADES COMO MATERIALIDAD .....	119
5.5. LA HISTORIA Y LA HISTORIA ESCOLAR.....	121
5.6. LOS LIBROS DE TEXTO DE HISTORIA COMO TRANSMISORES DE DISCURSOS.....	128
5.7. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EDUCACIÓN BÁSICA .....	130

<b>6. DEFINICIONES CONCEPTUALES .....</b>	<b>133</b>
-------------------------------------------	------------

6.1. LIBRO DE TEXTO .....	133
6.2. CIUDADANO .....	137
6.3. CURRÍCULUM .....	139
6.4. ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN .....	140
6.5. APRENDIZAJES COGNITIVOS .....	142
6.6. APRENDIZAJES HISTÓRICOS.....	144
6.7. TEMÁTICAS HISTÓRICAS Y ESCUELAS HISTORIOGRÁFICAS.....	151
6.8. RECURSOS DIDÁCTICOS.....	154

### TERCERA PARTE.

<b>METODOLOGÍA Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>157</b>
<b>7. METODOLOGÍA .....</b>	<b>159</b>
7.1. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS.....	162
7.2. MUESTRA SELECCIONADA.....	164
7.2.1. Nivel contextual-institucional.....	164
7.2.2. Nivel didáctico.....	166
7.3. MÉTODO EMPLEADO .....	169
7.3.1. Técnica de Recogida de datos.....	169
7.3.2. Validez y fiabilidad.....	183
7.3.3. Análisis de los datos .....	187
7.3.4. Dimensión ética de la investigación.....	192
<b>8. ANÁLISIS DEL CURRÍCULUM DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES DE PRIMERO A SEXTO BÁSICO. EJES HISTORIA Y FORMACIÓN CIUDADANA DESDE LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA .....</b>	<b>193</b>
8.1. DESCRIPCIÓN DEL CURRÍCULUM .....	193
8.1.1. La fisionomía de la Ley General de Educación (LGE) en relación a los aprendizajes .....	194
8.1.2. Fisionomía de las Bases Curriculares.....	194
8.2. OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN CHILENA EN LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN Y LAS BASES CURRICULARES DE EDUCACIÓN BÁSICA.....	195
8.3. LAS HABILIDADES PLANTEADAS POR EL CURRÍCULUM PARA LA ASIGNATURA .....	201
8.3.1. Pensamiento espacial y temporal.....	201
8.3.2. Análisis y trabajo con fuentes.....	204
8.3.3. Pensamiento crítico.....	206
8.3.4. Comunicación .....	208
8.4. EJES DISCIPLINARES .....	210
8.4.1. Geografía.....	210
8.4.2. Historia.....	212
8.4.3. Formación Ciudadana.....	218
8.5. ANÁLISIS DE LAS HABILIDADES Y CONTENIDOS SEGÚN LA TAXONOMÍA DE ANDERSON ...	223



8.6 COMENTARIOS FINALES .....	226
<b>9. DESCRIPCIÓN DE RESULTADOS CUANTITATIVOS.....</b>	<b>229</b>
9.1. CARACTERIZACIÓN GENERAL DEL LIBRO.....	229
9.2. DIMENSIÓN CARACTERIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD.....	234
9.2.1. <i>Actividades según función en el proceso de enseñanza-aprendizaje.....</i>	234
9.2.2. <i>Actividades según tipo de respuesta.....</i>	238
9.3. DIMENSIÓN CLASIFICACIÓN PEDAGÓGICA DE LA ACTIVIDAD.....	240
9.3.1. <i>Tipo de contenido.....</i>	240
9.3.2. <i>Tipo de acción cognitiva.....</i>	241
9.3.3. <i>Tipo de conocimiento y acción cognitiva .....</i>	243
9.4. DIMENSIÓN RELACIÓN CON EL CURRÍCULUM.....	244
9.4.1. <i>Habilidades.....</i>	244
9.4.2. <i>Ejes.....</i>	252
9.5. DIMENSIÓN RECURSOS DIDÁCTICOS .....	261
9.5.1. <i>Recursos escritos.....</i>	264
9.5.2. <i>Recursos visuales .....</i>	267
9.5.3 <i>Recursos mapas y planos.....</i>	270
9.5.4. <i>Recursos esquemas .....</i>	273
9.5.5. <i>Referencia a recursos digitales.....</i>	276
9.6. DIMENSIÓN TEMA Y CONTEXTO HISTÓRICO .....	277
9.6.1. <i>Temas.....</i>	277
9.6.2. <i>Sujetos .....</i>	282
9.6.3. <i>Perspectiva temporal.....</i>	285
9.6.4. <i>Perspectiva espacial.....</i>	291
9.7. DIMENSIÓN SIMULACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN HISTÓRICA.....	292
9.7.1. <i>Uso de fuentes.....</i>	293
9.7.2. <i>Procedimientos del método histórico.....</i>	295
9.8. DIMENSIÓN TIPOLOGÍA DEL APRENDIZAJE HISTÓRICO .....	299
9.9. DIMENSIÓN FORMACIÓN CIUDADANA .....	307
9.10. PERSPECTIVA GLOBAL .....	312

<b>10. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.....</b>	<b>315</b>
10.1. FISIONOMÍA Y ESTRUCTURA DEL LIBRO DE TEXTO. ASPECTOS FORMALES.....	315
10.2. APRENDIZAJES DE HISTORIA Y FORMACIÓN CIUDADANA.....	320
10.2.1. <i>La Historia y la Formación Ciudadana trabajada en los libros de texto</i>	320
10.2.2. <i>Aprendizajes promovidos en las actividades. Mas allá del tipo de Historia y Formación Ciudadana</i> .....	332
10.3. ALINEACIÓN CON EL CURRÍCULUM.....	369
10.3.1. <i>Relación con los discursos introductorios a la asignatura</i> .....	369
10.3.2. <i>Relación con los objetivos de aprendizaje de Historia y Formación Ciudadana</i> .....	375
COMENTARIOS FINALES .....	390
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>393</b>
EN RELACIÓN A LOS OBJETIVOS.....	397
VALORACIÓN GLOBAL.....	401
<b>LIMITACIONES Y PROYECCIONES.....</b>	<b>405</b>
<b>APÉNDICE .....</b>	<b>409</b>
RELACIÓN ENTRE ACTIVIDADES DE LOS LIBROS DE TEXTO Y LOS LINEAMIENTOS INSTITUCIONALES .....	409
HACIA UNA EXPLICACIÓN CONTEXTUALIZADA DE LOS RESULTADOS .....	414
<b>BIBLIOGRAFÍA CITADA.....</b>	<b>421</b>
<b>ANEXOS EN CD</b>	



## ***ÍNDICE DE TABLAS***

Tabla 1. Resumen de la estructura de la educación chilena y la asignatura de Historia.....	45
Tabla 2. Marcos curriculares vigentes por año y curso desde la implantación de las nuevas bases curriculares en educación básica (2013) .....	50
Tabla 3. Entidades realizadoras de estudios de libros de texto de 2002 a 2013. Elaboración propia .....	58
Tabla 4. Listado de libros de texto de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en uso según editoriales desde 2003 a 2015. Elaboración propia.....	69
Tabla 5. Distribución de libros de texto en países latinoamericanos .....	84
Tabla 6. Listado de bases de datos y publicaciones revisadas sobre libros de texto .....	85
Tabla 7. Síntesis de documentos para análisis contextual-institucional.....	165
Tabla 8. Resumen de libros de texto analizados .....	167
Tabla 9. Agrupación de variables.....	191
Tabla 10. Resumen de objetivos principales de las habilidades del currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en educación básica en Chile. Elaboración propia.....	199
Tabla 11. Resumen de objetivos de aprendizaje para los ejes disciplinares de Historia, Geografía y Formación Ciudadana en educación básica en Chile. Elaboración propia .....	200
Tabla 12. Red de contenidos de Geografía en el currículum chileno de educación básica. Elaboración propia.....	210
Tabla 13. Resumen de contenidos de Historia en el currículum de educación básica en Chile. Elaboración propia.....	212
Tabla 14. Red de contenidos conceptuales en el eje de Formación Ciudadana en el currículum chileno de educación básica. Elaboración propia .....	220
Tabla 15. Red de contenidos valóricos y actitudes cívicas en Formación Ciudadana en el currículum chileno de educación básica. Elaboración propia.....	221
Tabla 16. Descripción de los libros de texto analizados. Frecuencias .....	231

Tabla 17. Cantidad de páginas con actividades. Frecuencias y porcentajes .....	233
Tabla 18. Cantidad de actividades por temas de los libros de texto en 5º y 6º básico. Frecuencias.....	233
Tabla 19. Tabla cruzada unidades y tipos de actividades según función en el proceso de aprendizaje en 5º y 6º básico. Frecuencias .....	236
Tabla 20. Tipo de actividades según tipo de conocimiento en 5º y 6º básico. Frecuencias.....	237
Tabla 21. Actividades según tipo de respuesta en 5º y 6º básico. Frecuencias y porcentajes .....	239
Tabla 22. Tipo de actividades según respuesta ay función en el aprendizaje. Frecuencias.....	240
Tabla 23. Objetivos de aprendizaje (OA) de tipo habilidades en 5º y 6º básico. Elaboración propia. Frecuencias.....	244
Tabla 24. Actividades con objetivos de aprendizaje para OA de pensamiento temporal y espacial en 5º y 6º básico. Frecuencias .....	246
Tabla 25. Tabla cruzada OA c (nociones de cambio y continuidad) y trabajo del tiempo histórico en 5º y 6º básico. Frecuencias .....	247
Tabla 26. Actividades con OA de Análisis y trabajo con fuentes en 5º y 6º básico. Frecuencias y porcentajes .....	248
Tabla 27. Tabla cruzada lectura y comprensión de las fuentes y habilidades de investigación en el currículum chileno en 5º y 6º básico. Frecuencias. ....	249
Tabla 28. Actividades correspondientes a objetivo de aprendizaje de pensamiento crítico del currículum de 5º y 6º básico. Frecuencias y porcentajes. ....	250
Tabla 29. Tabla cruzada de actividades que trabajan causalidad y consecuencia y «OA k» - «OA l» en 5º y 6º básico. Frecuencias.....	251
Tabla 30. Actividades con OA de Comunicación en 5º y 6º básico. Frecuencias y porcentajes .....	251
Tabla 31. Actividades por ejes disciplinares del currículum en 5º y 6º básico. Porcentajes .....	252
Tabla 32. OA disciplinares en 5º y 6º básico. Elaboración propia .....	252
Tabla 33. Actividades OA de Historia en 5º y 6º básico. Frecuencias y porcentajes .....	255
Tabla 34. Actividades OA de Formación Ciudadana en 5º y 6º básico. Frecuencias y porcentajes .....	259
Tabla 35. Actividades según recursos en 5º y 6º básico. Frecuencias y porcentajes .....	263

Tabla 36. Actividades según tipo de recursos escritos y función en el aprendizaje en 5º y 6º básico. Frecuencias.....	266
Tabla 37. Actividades según tipo de recursos visuales y unidades en 5º y 6º básico. Frecuencias.....	268
Tabla 38. Actividades según tipo de recursos visuales y función en el proceso de aprendizaje en 5º y 6º básico. Frecuencias.....	269
Tabla 39. Actividades con recursos mapas y planos en 5º y 6º básico. Frecuencias y porcentajes .....	270
Tabla 40. Distribución de mapas y planos en las unidades en 5º y 6º básico. Frecuencias.....	271
Tabla 41. Tipo de mapas o plano recodificado en las actividades que trabajan localización espacial en 5º básico. Frecuencias.....	271
Tabla 42. Función de mapas y planos en el proceso de enseñanza de la Historia en 5º y 6º básico. Frecuencias.....	272
Tabla 43. Actividades con recurso esquemas en 5º y 6º básico. Frecuencias y porcentajes .....	273
Tabla 44. Actividades según tipo de contenido y esquemas en 5º y 6º básico. Frecuencias.....	274
Tabla 45. Tabla cruzada recodificada de la categoría esquema para la aplicación de prueba de correlación en 5º y 6º básico. Frecuencias .....	274
Tabla 46. Resumen valores Chi cuadrado en relación a la presencia de esquemas en las actividades y tipo de contenido en 5º y 6º básico .....	275
Tabla 47. Actividades con esquemas según función en el aprendizaje en 5º y 6º básico. Frecuencias.....	276
Tabla 48. Actividades con recursos digitales en 5º y 6º básico. Frecuencias y porcentajes .....	276
Tabla 49. Temas en las actividades de 5º básico. Frecuencias y porcentajes.....	277
Tabla 50. Temas en las actividades de 6º básico. Frecuencias y porcentajes.....	278
Tabla 51. Sujetos en las actividades según unidades en 5º y 6º básico. Frecuencias .....	283
Tabla 52. Distribución de sujetos por sub unidades en 5º básico. Frecuencias ....	284
Tabla 53. Distribución de sujetos en las sub unidades de 6º básico. Frecuencias	285
Tabla 54. Distribución de actividades según clasificación temporal en unidades de 5º y 6º básico. Frecuencias.....	287
Tabla 55. Distribución de actividades según clasificación temporal en temas de 5º y 6º básico. Frecuencias.....	288

Tabla 56. Perspectiva temporal según temporalidad trabajada en las actividades de 5º y 6º básico. Frecuencias.....	289
Tabla 57. Perspectiva temporal en las actividades según sujetos en 5º y 6º básico. Frecuencias.....	290
Tabla 58. Espacialidad en las actividades según unidades del libro en 5º y 6º básico. Frecuencias.....	292
Tabla 59. Actividades que trabajan procedimientos en historia y uso de fuentes en 5º y 6º básico. Frecuencias.....	294
Tabla 60. Simulación de la investigación histórica en actividades según tipo de actividad en 5º y 6º básico. Frecuencias.....	296
Tabla 61. Simulación de la investigación histórica en actividades según unidades en 5º y 6º básico. Frecuencias.....	297
Tabla 62. Relación entre aprendizaje histórico y procedimientos del método histórico en 5º y 6º básico. Frecuencias.....	305
Tabla 63. Relación entre el aprendizaje histórico y procedimientos del método histórico en 5º y 6º básico. Frecuencias.....	306
Tabla 64. Actividades de Formación Ciudadana según unidades del libro en 5º y 6º básico. Frecuencias.....	310
Tabla 65. Comparativa temas del currículum, unidades del libro y periodización historiográfica en 5º y 6º básico.....	317
Tabla 66. Correspondencia entre temas del libro de texto y OA de Historia y Formación Ciudadana del currículum de 5º y 6º básico. Frecuencias.....	318
Tabla 67. Otros aspectos de la Formación Ciudadana en las actividades de 5º básico. Frecuencias.....	330
Tabla 68. Otros aspectos de Formación Ciudadana en las actividades de 6º básico. Frecuencias.....	331
Tabla 69. Distribución de aprendizajes históricos según conocimiento declarativo o procedimental en 5º y 6º básico. Frecuencias.....	334
Tabla 70. Aprendizajes históricos y uso de recursos en actividades de 5º y 6º básico. Frecuencias.....	346

## **ÍNDICE DE GRÁFICOS**

Gráfico 1. Inversión en textos escolares (2002-2010).....	65
Gráfico 2. Cobertura de textos escolares. Porcentajes.....	67
Gráfico 3. Libros de texto en uso entre el año 1999 y 2010. ....	68
Gráfico 4. Porcentaje de uso de libros de texto en el área de Ciencias Sociales. Elaboración propia. ....	74
Gráfico 5. Aspectos mejor valorados en los libros de texto por los profesores expresados en porcentajes. Elaboración propia. ....	76
Gráfico 6. Actividades por página en 5º y 6º básico. Frecuencias.....	232
Gráfico 7. Actividades según función en el aprendizaje en 5º y 6º básico. Porcentaje. ....	235
Gráfico 8. Tipo de actividades según función clasificadas por acción cognitiva en 5º y 6º básico. Frecuencias.....	238
Gráfico 9. Actividades según tipo de respuesta en 5º y 6º básico. Porcentajes. ....	238
Gráfico 10. Actividades según tipo de contenido en 5º y 6º básico. Porcentajes..	241
Gráfico 11. Actividades según acción cognitiva en 5º y 6º básico. Porcentajes.....	242
Gráfico 12. Acción cognitiva y tipo de conocimiento en las actividades de 5º y 6º básico. Frecuencias.....	243
Gráfico 13. Presencia en las actividades de objetivos de aprendizaje de habilidades en 5º básico. Porcentajes.....	245
Gráfico 14. Presencia en las actividades de objetivos de aprendizaje de tipo habilidades en 6º básico. Porcentajes.....	245
Gráfico 15. Distribución de las actividades en los OA del eje de Historia según unidades del libro de texto en 5º básico. Frecuencias.....	253
Gráfico 16. Distribución de las actividades en los OA del eje de Historia según unidad del libro de texto en 6º básico. Frecuencias.....	253
Gráfico 17. Distribución de las actividades en los OA de Formación Ciudadana según apartado específico del texto de 5º básico. Frecuencias.....	254



Gráfico 18. Distribución de actividades en los OA del eje de Formación Ciudadana en unidad específica del texto de sexto básico. Frecuencias.....	254
Gráfico 19. Presencia de recursos en las actividades de 5º y 6º básico. Porcentajes .....	263
Gráfico 20. Recursos escritos en las actividades de 5º y 6º básico. Porcentajes...	264
Gráfico 21. Distribución de los recursos escritos en actividades según unidades del libro en 5º y 6º básico. Frecuencias .....	265
Gráfico 22. Recursos visuales en las actividades de 5º y 6º básico. Porcentajes ..	267
Gráfico 23. Sujetos en las actividades de 5º y 6º básico. Porcentajes.....	282
Gráfico 24. Perspectiva temporal en las actividades de 5º y 6º básico. Porcentajes .....	286
Gráfico 25. Espacialidad en las actividades de 5º y 6º básico. Porcentajes.....	291
Gráfico 26. Procedimientos históricos en las actividades en 5º y 6º básico. Porcentajes .....	293
Gráfico 27. Tipo de fuentes en las actividades de 5º y 6º básico. Porcentajes.....	294
Gráfico 28. Simulación de la investigación histórica en las actividades de 5º y 6º básico. Porcentajes .....	295
Gráfico 29. Aprendizajes históricos en las actividades de 5º y 6º básico. Porcentajes .....	299
Gráfico 30. Aprendizajes históricos en actividades de libros de texto de 5º y 6º básico. Porcentajes .....	300
Gráfico 31. Aprendizajes históricos según unidades en 5º y 6º básico. Frecuencias .....	301
Gráfico 32. Aprendizajes históricos según temas del libro en 5º básico. Frecuencias .....	303
Gráfico 33. Aprendizajes históricos en actividades según temas del libro en 6º básico. Frecuencias.....	304
Gráfico 34. Actividades de Formación Ciudadana en 5º y 6º básico. Porcentajes	307
Gráfico 35. Variables de Formación Ciudadana en las actividades de 5º y 6º básico. Porcentajes .....	308
Gráfico 36. Formación ciudadana en las actividades según temas en 5º básico. Frecuencias.....	311
Gráfico 37. Variables de Formación Ciudadana en actividades según temas en 6º básico. Frecuencias.....	311

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

Figura 1. Verbos de aprendizaje para Historia y Formación Ciudadana en educación básica. Elaboración propia.....	223
Figura 2. Resumen de la estructura de los libros analizados.....	230
Figura 3. Resumen estructura del tema en los libros de texto .....	231
Figura 4. Listado de recursos en las actividades de 5º y 6º básico.....	262
Figura 5. Ejemplos actividades de enseñanza tradicional.....	333
Figura 6. Ejemplo de actividad con procedimientos puros.....	333
Figura 7. Ejemplo de actividad que contextualiza aprendizajes de segundo orden .....	335
Figura 8. Ejemplo actividad orientada al análisis de imágenes.....	337
Figura 9. Ejemplo de uso de imágenes para el trabajo de la historia reciente de Chile.....	339
Figura 10. Ejemplo de actividades con imágenes de historia reciente de Chile ....	340
Figura 11. Ejemplo de actividad con aprendizajes complejos.....	342
Figura 12. Ejemplo de actividad de reflexión sin el empleo de recursos .....	347
Figura 13. Ejemplo de actividades que emplean recursos para el trabajo de la temporalidad.....	348
Figura 14. Ejemplo de actividad de localización temporal .....	351
Figura 15. Ejemplo de actividad sobre localización espacial .....	356
Figura 16. Ejemplo de actividad de crítica de fuentes .....	362
Figura 17. Ejemplo de actividad que contextualiza metacognitivamente el aprendizaje .....	364
Figura 18. Ejemplo de actividad de evaluación en 5º básico .....	367
Figura 19. Ejemplo de actividad de evaluación en 6º básico .....	368
Figura 20. Ejemplo de actividad con procedimientos de la simulación de la investigación histórica en 5º básico.....	371

Figura 21. Ejemplo de actividad con procedimientos de la simulación histórica en 6º básico .....	372
Figura 22. Ejemplo de actividades con alta correspondencia con los elementos del OA en 5º básico .....	376
Figura 23. Ejemplo actividad con alta correspondencia con los elementos del OA en 6º básico .....	377
Figura 24. Ejemplo de actividad con baja correspondencia con los OA habilidades en 5º básico .....	379
Figura 25. Ejemplo de actividad con baja correspondencia con los OA habilidades de 6º básico .....	379
Figura 26. Ejemplo de actividad con baja correspondencia con OA de Historia en 5º básico .....	380
Figura 27. Ejemplo de actividad con baja correspondencia con OA de Historia en 6º básico .....	381
Figura 28. Ejemplo de actividades sin correspondencia con los OA de Historia ..	382
Figura 29. Ejemplo de actividad con alta correspondencia con los OA de Formación Ciudadana en 5º básico.....	383
Figura 30. Ejemplo de actividad con alta correspondencia con OA de Formación Ciudadana en 6º básico.....	384
Figura 31. Ejemplos de actividades de Historia que trabajan OA de Formación ciudadana en 5º y 6º básico .....	384
Figura 32. Ejemplo de actividades que trabajan procedimientos propios de la Historia en 5º y 6º básico.....	388

## ***ABREVIATURAS***

OA: Objetivos de Aprendizaje

LGE: Ley General de Educación

LOCE: Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza

TE: Textos escolares

MINEDUC – Mineduc: Ministerio de Educación de Chile

MIDE UC: Centro de Mediciones de la Universidad Católica de Chile



## ***PALABRAS PRELIMINARES. A MODO DE INTRODUCCIÓN***

---

Este apartado describe en términos generales el proceso de construcción y redacción de la tesis, planteando las inquietudes iniciales que llevan a su desarrollo. Al mismo tiempo se enuncian las preguntas, los objetivos, la metodología y la estructuración de la misma.

---

---

Esta tesis es el resultado de una investigación que se sitúa en unas coordenadas muy específicas. Es la síntesis de un viaje que ha tenido muchos trayectos, a veces secuenciados y otras, paralelos. Nace de inquietudes forjadas al fuego de las aparentemente desvinculadas experiencias académicas y profesionales. Aquí confluye mi formación inicial como licenciada en Historia; mi especialización como Latinoamericanista y mi experiencia de profesora de Historia en básica (o primaria) y Media (o secundaria y bachillerato).

De la Licenciatura en Historia recoge el interés y el valor de la Historia como ciencia, de su metodología y la perspectiva explicativa global a la que apunta en el sentido de la Historia Total. Los Estudios Culturales Latinoamericanos han aportado el lugar teórico, la conciencia de venir desde Macondo, sustentado en un *estatu quo* que la historia ha validado y cuya producción intelectual, occidental, no puede ser entendida sino desde la subalternidad. La experiencia docente me demostró que lo que enseñamos en la escuela difiere mucho de lo realizado en la academia, donde el currículum funciona como una camisa de fuerza, anclada en cómo se concebía la Historia en tiempos pretéritos. Pero también en lo práctico. Usé y recibí los libros de texto del Ministerio de Educación en un periodo en el que, a pesar de lo cercano, tenían otro color.

Era un tiempo de estabilidad aparente, un momento de postdictadura en el que la democracia era un bien ganado y se valoraba en sus rasgos superficiales. Solo algunos enclaves del tejido social apelaban a las estructuras más profundas que condicionaban un vivir colectivo más cercano a los principios de un gobierno autocrático que a la democracia. El sujeto común los veía como enfados inorgánicos de grupúsculos no integrados. En ese tiempo, trabajábamos bajo la Ley educativa promulgada el último día del Gobierno de Pinochet, pero con un currículum construido en democracia. Los libros de texto eran inútiles para mi práctica pedagógica, páginas llenas de contenidos y escasas actividades que no respondían a lo que yo esperaba promover en mis alumnos como profesora de Historia. Pretendía que ellos aprendieran a investigar; que fuesen capaces de criticar y proponer soluciones a su entorno; que cuando vieses el noticiero, no lo interpretaran como una copia de la realidad; que pudiesen ir más allá, pensar, analizar, concluir, proponer. Aquellos libros de texto no servían para eso, eran resúmenes de la Historia que me habían enseñado a mí, y que la Universidad situaba en el siglo XIX. No había cultura popular, no había sujetos populares, no había una comprensión del contexto histórico para comprender el presente, no había trabajo de investigación. Entonces tuve que crear mis propias guías didácticas, porque lo que me entregaba el libro de texto era insuficiente. Es ahí cuando aparecieron mis primeras interrogantes, ¿qué Historia enseñamos?, ¿cómo sería un libro de texto ideal para mí? Y surgió mi interés por las actividades.

Ya era consciente de que el aprendizaje no se situaba exclusivamente en lo que yo pudiese explicar, sino en cómo se trabajan los contenidos. Con esta idea en mente, me propuse conseguir que la asignatura fuese más interesante para mis estudiantes, de manera que ellos pudiesen disfrutar la Historia tanto como lo hago yo.

Mientras esto ocurría en términos personales, la sociedad estaba cambiando. En el segundo lustro de los años 2000, los más jóvenes, los estudiantes<sup>1</sup> de educación media obligatoria habían generado un movimiento social organizado, global, propositivo y respetuoso que la sociedad no pudo acoger sino con simpatía. El gobierno y la sociedad civil no podían afrontarlo como lo habían hecho en el pasado y, para resolverlo, fue necesario sentarse a negociar. Esto provocó un cambio legislativo que trajo como consecuencia una reforma curricular en la que se declaraba otro modelo educativo. El sistema escolar debía formar ciudadanos críticos, activos, propositivos, no solo reproductores de conocimiento. Con ello

---

<sup>1</sup> A lo largo de toda la tesis, cuando se emplean los términos “los estudiantes”, “los profesores”, “ciudadanos” u otro término en masculino, se incluyen ambos géneros. Se ha optado por emplear esta terminología con el único fin de facilitar la lectura.

también tuvieron que cambiar los libros de texto.

Llegué a Barcelona y me propuse el desafío de emprender una tesis doctoral. Como toda tesis, la mía comenzó planteando un tema demasiado amplio, un problema heterogéneo y unos objetivos inabarcables. Sin embargo el contexto político chileno me ayudó a reformular el diseño de mi investigación.

Yo quería estudiar la relación didáctica entre la Prueba de Selección Universitaria (PSU) y las actividades de los libros de texto, pero un informe de 2013 en el que se analizaba dicha prueba con una perspectiva semejante a la que proponía, me invitó a cambiar el rumbo y quedarme con las tareas de los libros. Pero en 2014 nuevamente el contexto histórico planteó la necesidad de reformular el objeto de esta tesis. Pretendía trabajar con textos oficiales vigentes de educación media. Sin embargo, tuve que cambiar mi objeto de estudio a los libros de texto de primaria porque, los cambios de gobierno y el aplazamiento en dos años del nuevo currículum de educación media (promulgado en 2013) ocasionaron que no hubiera libros de texto oficiales de secundaria con el nuevo currículum sino hasta 2016.

A pesar del cambio de objeto, la pregunta seguía siendo la misma ¿qué Historia se enseña en la escuela mediante los libros de texto oficiales y, qué tipo de ciudadano se promueve en la escolaridad con esta asignatura? En este punto ya había desarrollado y definido el lugar teórico desde donde me situaba a investigar, lo tenía definido ya desde hace años, pero fue necesario profundizar en aspectos de la enseñanza de la Historia desde propuestas didácticas contemporáneas. Aquellas que ponen de manifiesto la importancia de los conceptos propios de la Historia y sus procedimientos como eje para su enseñanza. Encontré en la corriente española y anglosajona de la Didáctica de la Historia argumentos, metodologías y conceptos que sustentaban teóricamente lo que mi experiencia me había llevado a intuir. La Historia debía servir a mis estudiantes para la vida en sociedad; tenía que formar ciudadanos. Esto sin duda sistematizaba la mirada que tenía de la enseñanza de la Historia y complementaba mi perspectiva teórica y epistemológica. También las investigaciones en temas de ciudadanía aportaron su parte, puesto que reforzó el vínculo entre enseñanza de la Historia y formación de ciudadanos en la que ya creía.

Como ciudadana, estas propuestas no podían quedar plasmadas en experiencias singulares. Sentí el deber de contribuir con mi investigación al desarrollo de la educación. Es frecuente que la literatura sostenga que los libros de texto son la principal herramienta de aprendizaje en las aulas, con lo cual me parecía importante abordar este material ampliamente utilizado. Mas significativo es el



caso de la realidad chilena, puesto que estos libros son institucionales. Son comprados y distribuidos por el Ministerio de Educación. Evidentemente el objetivo personal de contribuir a la educación es demasiado general, pero homologando los estudios en educación a lo que Hobsbawm denominó Historia Total, esta investigación podía contribuir a lo que denominaríamos una educación total. Así los estudios, cada uno desde su ámbito y tema, aportan a la comprensión y explicación de los sistemas educativos para que formen ciudadanos acorde a los tiempos.

Aquí el poder de la investigación radica en generar conocimientos que puedan sustentar los cambios, con lo cual el tema de los libros de texto debía entregar nuevo saber para su desarrollo. Las investigaciones publicadas en Latinoamérica y España, principalmente centradas en el análisis de ciertos conceptos o contenidos demuestran que en ellos son frecuentes la promoción de estereotipos y una enseñanza de la Historia alejada de la ciencia de referencia, tanto en contenidos, como conceptos y métodos. Pero estos estudios, especialmente los provenientes de la Didáctica de la Historia son pocos y en el caso de la realidad chilena muy escasos. De esta manera parecía imprescindible hacer un estudio en profundidad, exploratorio, pero global de los libros chilenos. Lamentablemente los vaivenes del contexto sociopolítico no proveían una cantidad suficiente de textos actualizados, con lo cual tuvimos que acotar el objeto a la Educación básica. Las características del estudio que plantábamos, global pero en profundidad, nos puso en la encrucijada de la selección del material. ¿Escogeríamos todos los cursos o solo algunos? Finalmente nos decantamos por analizar solo dos cursos, ya que nos permitía tener un volumen de información que permitiera abordarlos con la globalidad que esperábamos, pero también la profundidad que pretendíamos. Analizando el currículum de Educación básica, evidenciamos que los aprendizajes estaban planteados en términos de parejas de años y, dado que conocíamos en primera persona solo dos de esos cursos, decidimos investigar quinto y sexto de educación básica (10-12 años).

Entonces se presentó el cómo analizábamos dicho *corpus* para mantener las condiciones de globalidad y profundidad. En un primer momento lo planteamos en dos términos, uno general cuantitativo y uno particular cualitativo. Comenzamos diseñando una matriz de extracción de datos cuantitativa, lo mas completa posible, que incluyera el amplio marco teórico con el que trabajábamos, la cual a primeras luces nos daba mas información de la que esperábamos encontrar. Así en el transcurso de la investigación decidimos obviar la parte cualitativa para centrarnos solo en la cuantitativa. Es tal vez aquí donde radica la principal novedad de este trabajo. Si bien hay algunos estudios en España de análisis

cuantitativo de textos y compartimos con ellos algunos principios teóricos, estos apuntaban a categorías generales que son comprensibles en la realidad española, pero no permitían los matices que nosotros buscábamos. Teníamos el beneficio de que el Ministerio de Educación solo entrega un texto por nivel y con ello nuestro *corpus* era limitado. Ahí surgió la posibilidad de estructurar una matriz que abordara con detalle suficiente nuestros objetivos en lugar de solo generalidades. Así la matriz debía contar con la mayor cantidad de variables posibles los aprendizajes promovidos, en el sentido de las temáticas, escuelas historiográficas, recursos y currículum. Luego, de ser necesario, en el análisis procederíamos a agrupar variables para tener perspectivas globales en torno a los temas trabajados.

Si bien el centro de nuestra atención eran las actividades, dado que no conocemos estudios sobre el currículum actual, fue necesario también analizarlo para determinar cuáles son los aprendizajes que este promueve y así relacionarlo con nuestro objeto de estudio. Aquí el *corpus* era mas reducido y permitía un acercamiento cualitativo si se quiere a los documentos. Aprovechando la experiencia historiográfica, decidimos analizarlos en tanto fuentes primarias como si de una investigación histórica se tratase. Este método, poco frecuente en estudios didácticos, nos permitió abordar con una perspectiva amplia, contextualizada y explicativa el currículum actual, a la vez que extraer algunas ideas generales respecto a la educación de los estudiantes, contrastables con las actividades de los libros de texto.

Así, la presente investigación comienza planteando las preguntas y objetivos de la investigación, para a continuación estructurarse en torno a tres grandes partes. La primera que la contextualiza; la segunda en la que se establece el marco teórico y la tercera que se estructura y desarrolla.

La primera parte, cuenta con cuatro capítulos que delimitan el estudio. El primer capítulo establece el problema y objetivos de la investigación, se contextualiza la misma y se plasman las principales preguntas que los guían. El segundo, aborda el contexto histórico que enmarca el desarrollo de los libros de texto. Aquí se describen las principales tensiones entre la clase política y la sociedad civil que da lugar al momento en el que se gestan los libros de texto analizados. Se contempla un lugar especial a la enseñanza de la Historia en la escuela y en la educación primaria.

El tercer capítulo aborda la política institucional de los libros de texto. Se realiza una descripción del proceso de compra pública a través del cual estos se seleccionan, poniendo especial énfasis en los requerimientos para la asignatura de

Historia y Ciencias Sociales. Asimismo, se realiza un balance de los estudios ministeriales sobre el resultado de la implementación de esta política pública.

El cuarto capítulo corresponde al estado de la investigación en libros de texto. Aquí se abordan las principales tendencias y resultados de las investigaciones en Latinoamérica y España dado el marco cultural común. En este capítulo se discuten los principales resultados de las investigaciones en este ámbito cultural.

La segunda parte, desarrolla la perspectiva teórica desde la cual se lleva a cabo la investigación. Aquí el quinto capítulo que corresponde al marco teórico, plantea aspectos epistemológicos y ontológicos de la educación, la escuela, el currículum, los libros de texto y la enseñanza de la Historia en educación primaria. Aquí se delimita el lugar teórico desde donde se sitúa esta investigación y su lectura permite comprender las interpretaciones. El sexto capítulo, corresponde a lo que hemos denominado definiciones conceptuales. Aquí hemos construido teóricamente los principales conceptos que empleamos en esta tesis a partir de la literatura que seguimos.

La tercera parte de este estudio concerniente a la investigación en sí, comienza con el capítulo referido a la metodología, en el cual se justifican las opciones metodológicas, describen los instrumentos y procedimientos de recogida de datos y análisis.

Luego, se presenta una sucesión de capítulos dedicados a los resultados y su análisis, en los cuales primeramente se analiza el currículum de Historia y Ciencias Sociales, vigente en Chile para la educación básica, estableciendo algunos rasgos con los cuales se vincularán los resultados en un capítulo posterior.

A continuación se presenta un capítulo en el que se describen los resultados globales de las actividades analizadas, clasificados según las dimensiones establecidas en nuestro instrumento, indagando en algunos casos en las relaciones entre variables, las cuales permiten posteriormente dotar de un carácter explicativo a los resultados.

En el capítulo diez se analizan los resultados, tanto de la parte concerniente a las actividades como su relación con el currículum. Este capítulo se organiza en relación a las temáticas que se plantean en los distintos objetivos de aprendizaje.

Finalmente, en las conclusiones se sintetizan las principales ideas planteadas en el análisis de resultados de esta tesis, dando respuesta a los objetivos que la guían.

Al margen de los apartados recién nombrados, se ha integrado un apéndice para reflexionar sobre ciertos temas que, aun excediendo nuestros objetivos, desde

nuestro marco teórico y del resultado de nuestros instrumentos pueden plantearse.

Para facilitar la tarea del lector se han incluido además, al inicio de cada capítulo, un breve resumen de su contenido y al término, una síntesis de sus ideas principales.



---

***PRIMERA PARTE.***

***PROBLEMA, OBJETIVOS Y CONTEXTUALIZACIÓN DE LA  
INVESTIGACIÓN***

---



## ***1. PROBLEMA, PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS***

---

Este apartado presenta de forma general el problema que guía esta investigación, enunciando los elementos principales sobre los cuales se centra esta investigación que serán desarrollados con mayor profundidad en los apartados teóricos correspondientes. Además se explicita el objetivo general y específicos que han guiado esta pesquisa.

---

Los libros de texto, en tanto herramienta de concreción curricular<sup>2</sup> promueven saberes institucionalizados, especialmente cuando en el proceso de producción intervienen los grupos que dirigen el país, como ocurre en el caso chileno analizado. De esta manera la presente investigación, implícitamente pretende delinear las características del sujeto que se educa. Si bien esta meta es muy amplia, puesto que reconocemos que la educación y escolarización va más allá de la enseñanza de la Historia en dos cursos de la educación básica, el análisis de los libros de texto seleccionados contribuye a su indagación. En este punto es importante resaltar que los libros de textos entregados por el Ministerio de Educación de Chile son distribuidos entre los centros educativos que reciben algún tipo de subvención estatal (más del 90% de los colegios del país), mientras los colegios privados recurren a las alternativas disponibles en el mercado.

Si bien el proceso de construcción de libros de texto institucionales difiere del proceso de elaboración curricular, ambas materialidades tienden a reflejar objetivos de carácter simbólico para la formación de sujetos sociales y en última

---

<sup>2</sup> J. MARTÍNEZ BONAFÉ, *Políticas del libro de texto escolar*, Morata, Madrid, 2002.



instancia de la sociedad<sup>3</sup>. A pesar de que en el país se encuentra en un proceso de cambio curricular, ha sido un instrumento mas estable que los textos escolares puesto que no cambia tan a menudo como los libros de texto. Estos últimos han tendido a renovarse normalmente cada dos años mediante llamados públicos de compra. Las editoriales, en base a los lineamientos institucionales proponen libros de texto, los cuales pasan un proceso de evaluación económica y técnico-pedagógica de cara a su selección y distribución.

Actualmente Chile vive un proceso inconcluso de reestructuración integral del sistema educativo que incluye entre otras cosas aspectos de financiamiento y curriculares. Esta transformación no es arbitraria, puesto que ha sido fruto de las demandas sociales. En este sentido, según señalan recientes investigaciones en torno al currículum chileno, su discurso refleja las tensiones sociales o ideologías desde donde este se construye<sup>4</sup>. Lamentablemente, a causa de que el currículum de educación básica ha sido recientemente modificado, no disponemos de investigaciones que lo analicen en profundidad en términos generales o en el caso particular de la enseñanza de la Historia. Es por ello que, contemplar un análisis de los libros de texto oficiales implica a su vez comenzar por un análisis del currículum vigente y contemplar el contexto histórico en que ambas materialidades se producen.

Las escasas investigaciones desarrolladas en Chile para contextos socio-políticos previos, han demostrado que la enseñanza de la Historia y los libros de texto se ha anclado en perspectivas tradicionales y conservadoras. El contexto actual ha cambiado a causa de lo cual también lo ha hecho la normativa jurídica y técnica, con lo cual se hace imprescindible primeramente responder a la pregunta *¿qué aprendizajes se promueven en términos generales en el currículum de Historia y Ciencias Sociales?*

El currículum de Historia y Ciencias Sociales se estructura en torno a tres ejes, la Historia, la Formación Ciudadana y la Geografía. Puesto que la Historia y Geografía son disciplinas que difieren en el objeto de estudio, que su enseñanza comprende énfasis muy disímiles aunque comparten principios didácticos y, que asumimos las limitaciones teóricas y conceptuales sobre la Geografía y su didáctica, nos hemos concentrado en los dos primeros ámbitos del currículum y libros de texto, aunque con especial interés en lo que respecta a la Historia.

---

<sup>3</sup> J. GIMENO SACRISTÁN, *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Morata, Madrid, 1988.

<sup>4</sup> R. GAZMURI STEIN, "La construcción ideológica del currículum chileno de Historia y Ciencias Sociales", 2013, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.

De esta manera, recogemos los planteamientos didácticos para la enseñanza de la Historia en los que se propone un aprendizaje que vaya mas allá de la memorización de los acontecimientos. La Historia, a nuestro juicio debe contribuir a desarrollar aprendizajes mediante la adquisición de herramientas conceptuales, destrezas y procedimientos que favorezcan la capacidad de aplicarlos a su propia realidad para enfrentarse críticamente al mundo. Esta noción supone ante todo cambiar el foco desde la exposición de contenidos a la acción<sup>5</sup>, es por ello que nos hemos centrado en las actividades de aprendizaje y evaluación presentes en los libros en lugar de sus contenidos, puesto que es allí donde se produce el aprendizaje.

A partir de lo anterior, hemos querido saber qué tipo de aprendizajes se promueven –y también evalúan- en las actividades de Historia y Formación Ciudadana de los textos escolares oficiales de Historia y Ciencias Sociales en los últimos dos cursos de educación básica en Chile. La mención a los tipos aprendizajes es amplia y vaga, por lo cual nos hemos situado entre las coordenadas de las propuestas de la Didáctica de la Historia y la taxonomía de los objetivos de aprendizaje y evaluación de Anderson y Krathwohl<sup>6</sup>. Aquí hemos contemplado los contenidos históricos, los aprendizajes propios de la enseñanza de la Historia y sus aspectos pedagógicos tales como los tipos de contenidos y las acciones cognitivas. De aquí surgen las preguntas *¿Qué temáticas históricas y tendencias historiográficas se trabajan en las actividades de los textos escolares en Chile? ¿Qué fisonomía adquieren?, ¿qué aprendizajes históricos se promueven en términos de tipo de conocimiento y acción cognitiva?*

Las actividades de aprendizaje y evaluación se realizan sobre la base de algún conocimiento previo o recurso, ya sea de manera implícita o explícita. Es por ello que también es importante indagar en los *recursos didácticos que se ponen en juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia en los libros de texto de Historia y Ciencias Sociales en Chile*. Esto implica no solo verificar qué tipo de recursos son, sino también el tipo de información que entregan, su origen, el tratamiento didáctico y los aprendizajes a los que se asocian.

Finalmente, en tanto materialidades relacionadas, se hace preciso indagar en la relación que existe entre las directrices curriculares y los aprendizajes que se promueven efectivamente en los libros de texto de cara a revelar si *¿existe*

---

<sup>5</sup> W. LITTLEWOOD, "The task-based approach: some questions and suggestions", *ELT Journal*, vol. 58, 4, 2004.

<sup>6</sup> *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, Longman, New York, 2001.

*coherencia entre las aspiraciones institucionales sobre los objetivos para la enseñanza de la Historia y Ciencias Sociales y las actividades de aprendizaje propuestas?*

De esta manera, la pregunta de investigación queda articulada de la siguiente manera:

¿Qué fisonomía adquieren los aprendizajes en los libros de texto y el currículum en los libros de texto de Historia, Geografía y Ciencias Sociales educación básica en Chile?

Considerando la delimitación de los elementos recién planteados, se ha propuesto el siguiente objetivo general de la investigación

Analizar los tipos de aprendizaje en Historia y Ciencias Sociales que se promueven a través de las actividades de los libros de texto oficiales de la asignatura de Historia y Ciencias Sociales en la educación básica en Chile y relacionarlos con el currículum.

El objetivo principal de esta investigación nos lleva a plantear los siguientes objetivos específicos o secundarios.

1. Analizar los aprendizajes cognitivos a desarrollar por los estudiantes en el área de Historia y Ciencias Sociales en educación básica en Chile según el currículum y los libros de texto.
2. Analizar los aprendizajes históricos a desarrollar por los estudiantes en educación básica en Chile según el currículum y los libros de texto.
3. Caracterizar las temáticas históricas que los estudiantes deben conocer según el currículum y libros de texto de Historia y Ciencias Sociales en educación básica en Chile.
4. Describir las escuelas historiográficas que se promueven en el

currículum y libros de texto de Historia y Ciencias Sociales en educación básica en Chile.

5. Caracterizar los recursos y su relación con las actividades que se presentan en los libros de texto de Historia y Ciencias Sociales en educación básica en Chile.
6. Determinar la relación existente entre los principios educativos planteados por el currículum chileno y su concreción en las actividades de los libros de texto escolares en Chile.

Mediante la consecución de los objetivos específicos, se da respuesta al objetivo general. Es importante destacar en este punto que nuestra investigación, por tratarse de una exploratoria no la hemos diseñado contemplando hipótesis. Si bien mientras terminamos la redacción de estas líneas algunos artículos han sido publicados sobre el tema, dotándolo de una cierta trayectoria que hoy permitiría establecer hipótesis, cuando la definimos, las experiencias investigativas eran escasas, con lo cual su planteamiento se habría estructurado sobre la base de intuiciones. Por lo tanto nos decantamos por mantener la estructura original basada en problemas y objetivos en lugar de tratar de comprobar respuestas *a priori* sin un sustento científico suficiente.

---

### Síntesis

En este apartado se hizo mención a los elementos contextuales desde donde parte esta investigación y delimitación de las características que presenta la pregunta de investigación así como se dio cuenta de la red de objetivos, centrada en los tipos de aprendizajes promovidos en la enseñanza de la Historia en Chile.

---



## **2. CONTEXTO SOCIAL, POLÍTICO Y ADMINISTRATIVO**

---

Este capítulo presenta el contexto social, político y administrativo en el que se enmarca la producción de los libros de texto y el currículum analizado. El capítulo comienza con una contextualización del momento político actual en Chile, luego se desarrolla el proceso de construcción de la reforma curricular actual, para finalizar abordando la construcción histórica del marco curricular y la enseñanza de la Historia.

---

### **2.1. CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO EN CHILE Y EL CAMBIO EDUCATIVO. UN PROCESO DE LARGA DURACIÓN**

En la actualidad, Chile se encuentra en una coyuntura política y social que tiene al país convulso en muchos ámbitos, entre ellos la educación. Desde hace casi una década hay una creciente presencia de movimientos sociales que no han llegado a un consenso con la clase política. Entre los temas que han sido objeto de manifestaciones sociales podemos mencionar el problema medioambiental, principalmente la construcción de hidroeléctricas; la educación, sobre todo en torno a la estructura del sistema educativo; las demandas indígenas, especialmente el caso de los mapuche en el sur de Chile y la corrupción en todos los sectores políticos, entre otras problemáticas no resueltas<sup>7</sup>.

La característica común en estos movimientos, es que la sociedad se ha hecho escuchar. Manifestaciones en los espacios públicos de las ciudades, las redes

---

<sup>7</sup> Otros temas de debate nacional han sido el aborto, el voto en el extranjero, la creación de una Asamblea Constituyente, el rol del gobierno frente a catástrofes naturales, el matrimonio homosexual, la reforma tributaria y los sistemas de pensiones.

sociales, intelectuales analizando y apoyando la lucha, la presencia de algunos políticos provenientes de los movimientos sociales dentro del parlamento y la formación de algunos colectivos ciudadanos con alto poder de influencia, como el grupo Educación 2020, han alzado la voz lo suficientemente fuerte como para que la clase política decimonónica haya tenido que atender obligatoriamente a estas demandas<sup>8</sup>.

En el caso educativo, el punto de inflexión se sitúa en el año 2006, cuando los estudiantes de educación media comenzaron una serie de movilizaciones que, a diferencia de las acciones previas, despertaron el apoyo y simpatía de la sociedad<sup>9</sup>. A este movimiento se le llamó públicamente *Revolución Pingüina*<sup>10</sup> y puede considerarse como el momento que permite comprender, en gran medida, el proceso de debate sobre la educación y cambio curricular actual. Sin embargo, explicar este proceso de cambio educativo en Chile exclusivamente desde el 2006, implica reducirlo a una dimensión meramente coyuntural, puesto que puede rastrearse una data anterior coetánea con la consolidación de la República.

Las primeras discusiones en torno a la educación surgieron desde las élites del siglo XIX. Desde su perspectiva, la moralización, la ilustración y la civilización del pueblo eran fundamentales para el desarrollo de la nación y, por ende, asumían que era responsabilidad del Estado garantizarlas a través de la educación. Durante aquella época, en conjunto con la iglesia, se llevó a cabo esta tarea tratando de formar una sociedad acorde a los tiempos y las necesidades del país. En este contexto la educación primaria era el único escalafón al que podían acceder los grupos populares, quienes ilustrados, aportarían al progreso de la nación, mientras la educación secundaria y universitaria quedaba reservada a las élites para que estas pudieran conducir al país<sup>11</sup>. Por su parte los grupos populares no le daban el mismo sentido a la educación que les otorgaban las élites. Ellos aspiraban a adquirir habilidades que les permitieran desenvolverse de una forma mas adecuada en sus actividades cotidianas. Así, emergieron escuelas nocturnas de

---

<sup>8</sup> Ciertamente son temas no resueltos que aparecen de tanto en tanto, alternada o conjuntamente, en la esfera pública.

<sup>9</sup> A. MAYOL MIRANDA; C. AZOCAR ROSENKRANZ, "Politización del malestar, movilización social y transformación ideológica: el caso «Chile 2011»", *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, vol. 10, 30, 2011, p. 172.

<sup>10</sup> Se le llamó *Revolución Pingüina* porque fueron los estudiantes de educación media los que iniciaron. A los estudiantes escolares de Chile se les llama coloquialmente pingüinos por el uniforme de las niñas. Un vestido tipo jumper y camisa blanca que recuerdan el plumaje del pingüino.

<sup>11</sup> L. EGAÑA, *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: Una práctica de política estatal*, DIBAM-Lom ediciones, Santiago de Chile, 2000, p. 13.

artesanos y otros gremios a lo largo de la segunda mitad del siglo XIX<sup>12</sup>.

Pero es a comienzos del siglo XX, cuando los estudiantes —universitarios en este caso— generaron un discurso y un proyecto político concreto, rompiendo con las lógicas que habían tenido las demandas educacionales hasta ese momento; articularon propuestas concretas no podían estar ajenas a las problemáticas sociales y, mediante la creación de la Federación de Estudiantes de Chile (FECH) en 1906, buscaron transformar la Universidad en una *Universidad Militante* que hizo propias las demandas de los grupos populares<sup>13</sup>, dotando con ello de un carácter social a la educación. Fueron los primeros momentos de un movimiento político organizado por parte de los estudiantes.

Su preocupación dejó de centrarse en simples cuestiones asociadas a su realidad, sino que se hicieron parte y lucharon en consecuencia, por las condiciones socio-políticas en las que estaban inmersos, como todo el resto de los habitantes del país<sup>14</sup>. Pero los procesos políticos sucesivos y la fuerte presencia de diversas ideologías, tiñeron el movimiento de las décadas siguientes, transformando parte importante del movimiento estudiantil en un movimiento al alero de grupos y partidos políticos. Con ello cambió el cariz del movimiento de los primeros lustros del siglo.

Fue a mediados del siglo XX cuando el movimiento estudiantil volvió a tener una voz de cierta autonomía vinculada a las problemáticas concretas del país. Pero sin duda fue hacia la década del '60, a la luz del contexto internacional y de una crisis universitaria que se venía perfilando desde décadas anteriores, que se cristalizó en el *Movimiento por la reforma universitaria*, el cual

«pasó a ser, la tarea antioligárquica de los estudiantes al poner a la Universidad al servicio de una sociedad en proceso de cambio. Los problemas

---

<sup>12</sup> M. GODOY, "Mutualismo y educación. Las escuelas nocturnas de artesanos, 1860-1880", *Última Década*, 2, 2004, p. 3 y 4.

<sup>13</sup> J. RODRÍGUEZ, "El origen de la Federación de Estudiantes de Chile (FECH)", 2002, Universidad de Chile, Santiago de Chile.

<sup>14</sup> Es justamente este periodo el conocido como la «cuestión social», caracterizado por la pauperización de los sectores populares frente a la cual las élites no lograron hacerse del todo cargo y, fueron los mismos grupos subalternos quienes mediante su politización comenzaron a luchar por sus demandas. Sobre el tema ver Gabriel Salazar, *Labradores, peones y proletarios. Formación y crisis de la sociedad popular chilena del siglo XIX*, Ediciones SUR, Santiago de Chile, 1989., Julio Pinto, *Desgarros y utopías en la pampa salitrera. La consolidación de la identidad obrera en tiempos de la cuestión social (1890-1923)*, Universidad de Santiago, Santiago de Chile, 1998., Sergio Grez Toso «*De la regeneración del pueblo*» a la huelga general. *Génesis y evolución histórica del movimiento popular en Chile (1810-1890)*, RIL Editores, Santiago de Chile, 2007.



nacionales y el anhelo de justicia social, junto también al deseo de modernizar la universidad, fue nuevamente lo que guió al movimiento estudiantil»<sup>15</sup>.

Bajo la influencia de la Revolución Cubana, este movimiento aspiró a superar el imaginario pequeñoburgués que existía en torno al estudiante universitario para transformarse, en palabras de Manuel Antonio Garretón, en el auténtico revolucionario. Y, a pesar de sus características partidistas e ideológicas, estas movilizaciones apuntaban a cuestionar y a reconsiderar su papel en una sociedad en transformación.

Esta idea transformadora fue drásticamente desarticulada y fragmentada con el Golpe Militar del 11 de septiembre de 1973. La fuerte represión que vivió nuestro país obligó a los estudiantes a dejar sus aspiraciones de lado para comenzar a rearticularse en la clandestinidad hacia comienzos de los '80 y ya, a mediados de la década formar parte de los movimientos sociales en pro del retorno a la democracia<sup>16</sup>.

El advenimiento de la dictadura militar (1973-1989) no solo reprimió los movimientos sociales, también rompió el modelo de desarrollo hacia adentro que se venía dando desde la década del '40; consideraba al Estado como garante de la educación. La instalación del neoliberalismo, la generación de una nueva constitución en la cual se coartó la participación de la sociedad civil y la generación de una Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (en adelante LOCE) reorganizaron la estructura institucional y la educativa, desvinculando en la práctica el papel educativo fundamental que el Estado había tenido años. Estas herramientas institucionales promovieron la creación de centros educativos de carácter privado y semi privado (colegios particulares subvencionados)<sup>17</sup>. Además, la nueva ley otorgó a los municipios la responsabilidad de los centros de educación básica y media y, dio todas las facilidades para la creación universidades de carácter privado<sup>18</sup>. De esta manera, aumentaba la cobertura de la educación pero con lógicas de mercado que redujeron sustancialmente en Chile la matrícula en

---

<sup>15</sup> M. A. GARRETÓN, *El movimiento estudiantil. Conceptos e historia*, Sur Ediciones, Santiago de Chile, 1985, p. 96.

<sup>16</sup> M. SANDOVAL, *Jóvenes del siglo XXI, sujetos y actores en una sociedad de cambio*, Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez, Santiago de Chile, 2002, pp. 147-156.

<sup>17</sup> Equivalente en España a los centros educativos concertados.

<sup>18</sup> S. DONOSO, "Reforma y política educacional en Chile. 1990-2004", *Estudios Pedagógicos*, vol. 31, 1, 2004.

centros públicos, ampliando a más de un 60% la del sector privado con y sin subvención estatal <sup>19</sup>.

Mientras este sistema rodaba con ruedas propias y sin mayores contratiempos, a comienzos del siglo XXI aparecieron algunos movimientos estudiantiles, especialmente universitarios, que conscientes del origen institucional del sistema educativo —en muchos casos afectados por el endeudamiento con entidades financieras— comenzaron una serie de acciones fragmentadas que resonaron en la sociedad civil como reclamos inconsistentes de una juventud revoltosa.

Más, con el pasar de los años, estas reflexiones se fueron acrisolando en voces más claras y en mayo de 2006 encarnó en los estudiantes secundarios con gran fuerza, la citada *Revolución Pingüina*. Esta puso sobre el tapete de manera estructurada y orgánica el tema de la educación de mercado, la mala calidad de enseñanza en la educación básica y media y cuestionó la LOCE como pilar de esta problemática. Así, este primer antecedente y génesis de las movilizaciones actuales entorno a la educación, logró entablar una mesa de diálogo con el Gobierno y convocar un consejo asesor llamado Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de Educación, entre cuyos integrantes se contaba parlamentarios, especialistas en educación y miembros de la sociedad civil. Estas instancias producto de las demandas sociales, acabaron por derogar la Ley de Enseñanza dictatorial con la promulgación de la Ley General de Educación (en adelante también LGE)<sup>20</sup>.

Las dinámicas políticas diluyeron el fruto de estas movilizaciones y la llegada al poder de Sebastián Piñera en 2010, que materializó en su figura los principios del neoliberalismo impuesto por la dictadura, fueron el puntapié inicial para la reemergencia de una serie de movimientos ciudadanos que han puesto en jaque los frutos políticos del régimen militar. Han sacado a las calles a miles de chilenos a protestar y a manifestarse por temas que se discutía normalmente puertas adentro.

En este contexto apareció con más fuerza un movimiento estudiantil que no solo

---

<sup>19</sup> En Chile un 90% de los centros educativos privados reciben algún tipo de subvención estatal. F. RIVAS, “¿Cuál es la diferencia de los textos escolares del Mineduc y los que valen \$30 mil en el comercio?”, 2015, Radio Bío-Bío, p. 148, fecha de consulta 21 marzo 2015, en <http://www.biobiochile.cl/2015/03/20/cual-es-la-diferencia-de-los-textos-escolares-del-mineduc-y-los-que-valen-30-mil-en-el-comercio.shtml>; J.-M. ZÚÑIGA-PEÑA, “El sistema educativo chileno y el fracaso del paradigma neoliberal”, *REIRE. Revista d’Innovació i Recerca en Educació*, vol. 8, 1, 2015, p. 75.

<sup>20</sup> W. CARRASCO SEGURA, *Chile, de la Revolución Pingüina a la Ley General de Educación. Un intento de política pública bajo el enfoque de derechos*, Fundación Henry Dunant América Latina, Santiago de Chile, 2007.

cuestionaba los resultados insatisfactorios de las movilizaciones anteriores —en términos sociales—, sino también planteó propuestas concretas desde tres colectivos vinculados a la educación: estudiantes secundarios, estudiantes universitarios y Colegio de Profesores de Chile. La bandera de lucha ha sido la misma: sistema nacional de educación pública, gratuita, democrática y de calidad; organizado y financiado por el Estado en todos sus niveles y que en el caso específico de cada sector, se ha materializado en demandas específicas. A diferencia de los movimientos anteriores, el que comenzó en 2011 ha contado con el apoyo de distintas entidades institucionales y no institucionales, además de la sociedad civil. Es justamente en este marco de lucha social en el que se ha forjado el currículum actual para el cual se analizan los libros de texto de esta tesis, y que permiten comprender en cierta medida las características que adquiere hoy el sistema educativo.

## 2.2. LA REFORMA CURRICULAR ACTUAL: SU LUGAR DE ENUNCIACIÓN

El currículum actual de educación básica y bajo el cual se construyen los libros de texto analizados, es producto del proceso recién descrito. Renato Gazmuri Stein<sup>21</sup> en su análisis sobre el tema concluyó que este es un currículum de negociación entre fuerzas políticas, marcado por el contexto de producción del documento técnico o su lugar de enunciación. Este está conformado por elementos de carácter local (de historia reciente) y otros de carácter mas global. El lugar inmediato (de carácter local) desde donde emerge la Ley General de Educación es la *Revolución Pingüina* del año 2006 que derogó la LOCE, promulgada a fines de la dictadura militar (vigente desde 1990 a 2009) y que tenía un marcado carácter nacionalista y neoliberal<sup>22</sup> transmitido al sistema educativo chileno<sup>23</sup>. De hecho, a tres meses de haber asumido la Presidencia de la República en 2006, Michelle Bachelet expresaba ante la cámara de Diputados «el país ha sido testigo de la movilización de los estudiantes secundarios. Ellos plantearon demandas que el Gobierno calificó como justas y legítimas por una educación de mayor calidad»<sup>24</sup>. Luego en su

---

<sup>21</sup> R. GAZMURI STEIN, “La construcción ideológica del currículum chileno de Historia y Ciencias Sociales”, cit.

<sup>22</sup> C. CABALIN, “Neoliberal education and student movements in Chile: inequalities and malaise”, *Policy Futures in Education*, vol. 10, 2, 2012; R. GAZMURI STEIN, “La construcción ideológica del currículum chileno de Historia y Ciencias Sociales”, cit., p. 39.

<sup>23</sup> Cabe destacar el fortalecimiento de la educación como negocio tanto en la enseñanza obligatoria como superior.

<sup>24</sup> M. BACHELET, *Mensaje de S.E. la Preisdenta de la República con el que inicia un proyecto de reforma constitucional que establece como deber del Estado velar por la calidad de la educación*, Santiago de

primer mensaje presidencial a la Cámara de Diputados en abril de 2007, cuando proponía el primer proyecto de LGE, señalaba que «hay que asumir que la reforma que proponemos se inscribe en un momento de gran insatisfacción»<sup>25</sup>, reconociendo públicamente los requerimientos que la sociedad civil planteó respecto a la educación.

Como consecuencia de la *Revolución Pingüina*, la entonces presidente Michelle Bachelet convocó al Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación con el fin de evaluar, desde una mirada que considerara las demandas sociales, cuestiones a contemplar en la Ley en gestación. Entre los aspectos indicados por el Consejo, destaca la necesidad de «cambiar la LOCE y el marco regulatorio de la educación actualmente en vigor, subsanando el déficit de deliberación democrática y de legitimidad que posee, desde sus orígenes»<sup>26</sup>. Este nuevo marco jurídico debía considerar «las competencias que son necesarias para el ejercicio de la ciudadanía [...] y las virtudes que hacen a un buen ciudadano [...], son básicas para el funcionamiento de la democracia»<sup>27</sup>.

Otro factor a tener presente es el peso de la Historia. La violación a los Derechos Humanos durante la dictadura militar ha conducido a su valoración así como también al reconocimiento de la memoria histórica, elementos que permiten en parte entender la mención explícita a la democracia en el objetivo de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de la LGE.

Entre las características globales del lugar de enunciación que permiten entender los conceptos claves de los objetivos para la enseñanza de la Historia, especialmente en su dimensión democrática y de formación ciudadana, situamos la valoración de las democracias luego de las dictaduras en Iberoamérica durante la segunda mitad del siglo XX<sup>28</sup>. Junto a ello aparecieron nuevos parámetros de la ciudadanía latinoamericana y mundial, marcados por la desigualdad socioeconómica —particularmente alta en Chile<sup>29</sup>—, la globalización que ha redefinido la esfera pública y el desarrollo de las telecomunicaciones que pone al

---

Chile, 2006, fecha de consulta 24 abril 2015, en [http://opech.cl/bibliografico/doc\\_movest/Reforma\\_Constitucional\\_DerechoEducacion2006.pdf](http://opech.cl/bibliografico/doc_movest/Reforma_Constitucional_DerechoEducacion2006.pdf).

<sup>25</sup> M. BACHELET, *Mensaje de S.E. la Presidenta de la República con el que inicia un proyecto de ley que establece la Ley General de Educación*, Santiago de Chile, 2007, p. 3 y 4, fecha de consulta 23 abril 2015.

<sup>26</sup> CONSEJO ASesor PRESIDENCIAL PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN, *Informe final de Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación.*, Santiago de Chile, 2006, p. 15.

<sup>27</sup> *Ibid.*, p. 60.

<sup>28</sup> F. REIMERS, “Educación para la ciudadanía democrática en América Latina”, 2007, fecha de consulta 19 septiembre 2014, en <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article1363>.

<sup>29</sup> El índice de Gini en Chile es de 50,8, situándolo como el país de América Latina miembro de la OCDE con mas desigualdad BANCO MUNDIAL, “Índice de Gini”.

alcance de la comunidad mayor volumen de información mediatizando la política<sup>30</sup>.

Por tanto, la Ley General de Educación aparece como un documento en el que se plasman las fuerzas en tensión del contexto local y global. Fuerzas políticas provenientes de la sociedad civil y de grupos hegemónicos que velan por el mantenimiento de los principios que instauró la dictadura en la educación chilena, en confluencia con elementos provenientes de las ideas globales circulantes respecto a la formación ciudadana y cívica. Gazmuri Stein en su trabajo sobre las ideologías en el currículum chileno concluye que entre las ideologías dominantes, las con mayor peso son la liberal y la conservadora y, con menor injerencia la crítico disciplinar<sup>31</sup>. Esto significa que la educación es un campo de negociación entre las fuerzas que hoy materializan en Chile los partidos de derecha neoliberal en su vertiente económica y moral conservadora, con la presencia de política del mundo intelectual y la activa sociedad civil.

Las bases curriculares vigentes para la asignatura también dan cuenta de esta tensión, especialmente cuando, a diferencia de la LGE promulgada durante un gobierno de centro izquierda —de Michelle Bachelet (2006-2010)— son elaboradas y promulgadas por otro de derecha y centro derecha, el de Sebastián Piñera (2010-2014), poniendo fin a quince años de continuidad ideológica de centro-izquierda<sup>32</sup>.

### **2.3. LA CONFIGURACIÓN DEL MARCO CURRICULAR ACTUAL EN PERSPECTIVA HISTÓRICA**

Desde la promulgación de la Ley de Educación Primaria Obligatoria en Chile en 1920 en la cual era imperativo asistir al menos cuatro años a la escuela —garantizados por el Estado<sup>33</sup>-, se pasó a seis años en 1929<sup>34</sup>. En 1965 se reestructuró el sistema educativo mediante un Decreto del Ministerio de Educación Pública. Este se organizó en torno a cuatro etapas: educación

---

<sup>30</sup> C. COX; R. JARAMILLO; F. REIMERS, *Educación para la ciudadanía y la Democracia en las Américas: Una agenda para la acción*, Banco Interamericano de Desarrollo, Nueva York, 2005.

<sup>31</sup> R. GAZMURI STEIN, “La construcción ideológica del currículum chileno de Historia y Ciencias Sociales”, cit.

<sup>32</sup> C. COX; C. GARCÍA, “Objetivos y contenidos de la Formación Ciudadana escolar en Chile 1996-2013: tres currículos comparados”, en *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados*, Centro de estudios de Políticas y Prácticas en Educación-Ediciones UC, Santiago de Chile, 2015.

<sup>33</sup> DIRECCIÓN JENERAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA, “Ley nº 3,654 sobre Educación Primaria Obligatoria”.

<sup>34</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA, “Ley de Educación Primaria Obligatoria. Se fija su texto definitivo.”.

parvularia, educación básica obligatoria (de ocho años), educación media (de cuatro años en el caso de la científico-humanista y cinco en la técnica profesional)<sup>35</sup>, y la etapa de educación superior. Recién en 2003 el entonces presidente Ricardo Lagos Escobar promovió una reforma constitucional que sumó a la educación básica obligatoria los cuatro años de educación media, con lo cual el periodo formativo de los estudiantes chilenos aumentó a 12 años. Diez años después, en 2013 bajo el gobierno de Sebastián Piñera, se amplió la educación obligatoria en un año, incorporando el nivel preescolar (Kínder).

Asimismo, a partir de las conclusiones del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, convocado con posterioridad a la *Revolución Pingüina*, en las que se señalaba la necesidad de reestructurar el sistema educativo obligatorio, la promulgada Ley General de Educación de 2009 acogió la propuesta y la reestructuró bajo la siguiente fisonomía: seis años de educación básica, cuatro años de educación media y dos de educación diferenciada.

A su vez, desde 2002 se estableció que la educación básica se organizara en ciclos que fueron suprimidos por la Ley General de Educación de 2009, al igual que el nombre de la asignatura de Historia varió según la normativa, como se puede observar en la tabla siguiente:

Tabla 1. Resumen de la estructura de la educación chilena y la asignatura de Historia

		2002			2009		
Nivel educativo	Ciclos	Nivel	Curso	Nombre asignatura	Nivel Educativo	Curso	Nombre asignatura
<b>Educación básica</b>	Primer ciclo básico	Nivel básico 1 (NB1)	1º básico	Estudio y Comprensión del medio natural social y cultural	Educación básica	1º básico	Historia, Geografía y Ciencias Sociales
			2º básico			2º básico	
		Nivel básico 2 (NB2)	3º básico			3º básico	
			4º básico			4º básico	
	Segundo ciclo básico	NB3	5º básico	Estudio y Comprensión de la Sociedad	Educación Media	5º básico	
		NB4	6º básico			6º básico	
	NB5	7º básico			7º básico		
	NB6	8º básico			8º básico		

<sup>35</sup> M. C. RUIZ; S. SCHOO, "La obligatoriedad de la educación secundaria en América Latina. Convergencias y divergencias en cinco países", *Foro de Educación*, vol. 12, 16, 2014.

<b>Educación Media</b>	Educación media	NM1	1º medio	Historia y Geografía y Ciencias Sociales	Educación diferenciada	1º medio
		NM2	2º medio			2º medio
		NM3	3º medio			3º medio
		NM4	4º medio			4º medio

A pesar de la nueva distribución de la escolaridad chilena del año 2009, esta se hizo efectiva recién en la normativa curricular de 2012. De la misma manera, tampoco ha cambiado la denominación de cada curso manteniendo la nomenclatura de 1965 (educación básica y educación media). Aunque en 2009 se modificó la organización de la educación básica, sobre todo en los primeros cursos del primer ciclo básico, en la práctica el currículum los sigue concibiendo en pareja de años tal como se formuló en 2002<sup>36</sup>.

## 2.4. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LAS REFORMAS CURRICULARES Y EL CURRÍCULUM ACTUAL

En Chile la enseñanza de la Historia tiene una vida casi tan larga como la República. Su inclusión dentro de los temas que la educación debía abordar se remonta a la Ley General de Educación Primaria en 1860, aunque ya 1854 se ha localizado la presencia de la materia en los contenidos escolares<sup>37</sup>. Según afirman Sol Serrano<sup>38</sup> y Carmen Gloria Zúñiga<sup>39</sup>, el principal objetivo que tuvo la inclusión del área en el currículum escolar se relacionó con la moralización de los ciudadanos de la nueva nación y no tanto con la formación de un ideario nacional<sup>40</sup>. Sin embargo es importante recordar el papel que tuvo la educación en

<sup>36</sup> Ver capítulo 8. Análisis del currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de primero a sexto básico. Ejes Historia y Formación ciudadana desde la Didáctica de la Historia

<sup>37</sup> S. SERRANO, "Enseñanza de la historia e identidad nacional: Un vínculo a historizar desde la experiencia chilena, 1850-1930", *Encounters/Encuentros/Rencontres on Education*, vol. 15, 2014; C. G. ZÚÑIGA GONZÁLEZ, "¿Cómo se ha enseñado historia en Chile? Análisis de programas de estudio para enseñanza secundaria", *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, vol. 52, 2, 2015.

<sup>38</sup> S. SERRANO, "Enseñanza de la historia e identidad nacional: Un vínculo a historizar desde la experiencia chilena, 1850-1930", cit.

<sup>39</sup> C. G. ZÚÑIGA GONZÁLEZ, "¿Cómo se ha enseñado historia en Chile?", cit.

<sup>40</sup> Durante el siglo XIX, especialmente en su segunda mitad, entre las élites estuvo la preocupación por la civilización del pueblo chileno que no solo se manifestó en la convicción del importante papel que tendría la educación, sino también en otras políticas con las de colonización y expansión de las fronteras nacionales al territorio mapuche del centro sur del país.

la construcción de los valores nacionales en América Latina, especialmente cuando las élites de las repúblicas latinoamericanas debían crear los Estados Nacionales<sup>41</sup>.

En cuanto a los contenidos, Carmen Gloria Zúñiga<sup>42</sup> señaló que una tendencia desde el siglo XIX hasta mediados del siglo XX fue la enseñanza de hechos históricos, fundamentalmente políticos bajo una perspectiva memorística. Sin embargo Robinson Lira en base al Reglamento General de Escuelas Primarias vigente entre 1929 y mediados de los años '60 del siglo XX, sostiene que

«la enseñanza debía 'ser siempre motivada por algún interés o necesidad del alumno, y, en consecuencia, será activa, práctica y racional'. Su punto de partida, precisó la norma, radicaba en 'la observación de cosas o fenómenos, o en todo caso la experiencia del discípulo, y procederá mediante el ejercicio de asociación y expresión, evitando exigir esfuerzos incompatibles con la naturaleza infantil'»<sup>43</sup>.

A pesar de lo anterior, Carmen Gloria Zúñiga argumenta que la Historia escolar se basaba en la enseñanza de acontecimientos principalmente mediante el relato del profesor, hasta que en 1968 desde un nuevo currículum, se promovió una enseñanza que priorizaba la problematización con un alto énfasis en la investigación histórica. Este modelo fue drásticamente quebrado por el primer currículum de la dictadura militar (1974) centrado en los valores e Historia Nacional<sup>44</sup>.

El corolario de la perspectiva educativa de la dictadura fue la promulgación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, en la cual la Historia tuvo como meta en la educación básica «desarrollar su sentido patrio y conocer la historia y Geografía de Chile con la profundidad que corresponde a este nivel»<sup>45</sup> y en

---

<sup>41</sup> M. CARMAGNANI, *El otro Occidente. América Latina desde la invasión europea hasta la globalización*, Fondo de Cultura Económica, México D.F., 2004; M. CARRETERO, *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*, Paidós, Buenos Aires, 2007; E. HOBBSAWM, "Nacionalismo y nacionalidad en América Latina", en *Repensando la subalternidad. Miradas críticas desde/sobre América Latina*, Instituto de Estudios Peruanos, Lima, 2010; R. LIRA, "Formación ciudadana y Cuestión Social: evolución de las asignaturas de Historia y Educación Cívica entre fines del siglo XIX y principios del XX", *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, vol. 1, 2013.

<sup>42</sup> C. G. ZÚÑIGA GONZÁLEZ, "¿Cómo se ha enseñado historia en Chile?", cit.

<sup>43</sup> R. LIRA, "Formación ciudadana y Cuestión Social: evolución de las asignaturas de Historia y Educación Cívica entre fines del siglo XIX y principios del XX", cit., p. 29.

<sup>44</sup> L. REYES, "¿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, 2002, fecha de consulta 20 mayo 2015, en <http://www.cyberhumanitatis.uchile.cl/index.php/RCH/article/viewArticle/5606/5474>; M. I. TOLEDO JOFRÉ; RENATO GAZMURI STEIN, "Obedientes memoriones o reflexivos pensantes:tensiones entre objetivos identitarios y cognitivos en enseñanza de la Historia reciente de Chile en 6º año de enseñanza básica", *Estudios Pedagógicos*, vol. XXXV, 2, 2009.

<sup>45</sup> M. DE EDUCACIÓN, *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza*, 1990, p. Artículo 11, letra c).



enseñanza media «conocer y comprender el desarrollo histórico y los valores y tradiciones nacionales que le permitan participar activamente en los proyectos de desarrollo del país»<sup>46</sup>. Pero también tenía el deber de formar el compromiso de los estudiantes con su patria, poniendo de relieve la formación cívica y valórica<sup>47</sup>.

Con el advenimiento de la democracia en los años '90 se vio la necesidad de reformular el sistema educativo, lo que derivó en un proceso de reforma curricular desarrollada entre 1996 y 1998. Sin embargo, según Leonora Reyes, no logró despojarse del conservadurismo que se le dio a la asignatura durante la dictadura militar, a pesar de que se planteó un enfoque conciliador, especialmente en temas de historia reciente, comprensible en el contexto político en que se gestó: la transición a la democracia<sup>48</sup>. Para Gazmuri Stein<sup>49</sup>, en este proceso además se produjo un giro desde el nacionalismo hacia la democracia, a la vez que terminó con la distinción entre Historia, Geografía y Ciencias Sociales, otorgándole una mirada interdisciplinaria e integrada a la asignatura. Allí se reestructuraron los contenidos, pero «preservando el enfoque y propósitos formativos definidos en la década anterior. Es decir, el estudio integrado de las ciencias sociales para la formación ciudadana»<sup>50</sup>.

En este marco de reforma curricular en lo que se denominaba primer ciclo básico (1º a 4º de educación básica), el área de Historia y Ciencias Sociales se entrelazó con el de Ciencias Naturales bajo el nombre de *Estudio del Medio Natural, Social y Cultural* (tabla 1) donde el único contenido histórico fueron los pueblos originarios precolombinos<sup>51</sup>. En el caso del segundo ciclo básico (equivalente en España a 5º y 6º de primaria y 1º y 2º de ESO), adquiriría nuevamente autonomía la Historia en la asignatura llamada *Estudio y Comprensión de la Sociedad* que, para Toledo y Gazmuri, presentó una contradicción importante en tanto se declaraba promover el estudio y comprensión de la sociedad a la vez que se promovía una enseñanza de la Historia tradicional basada en la identidad nacional e *Historia Patria*<sup>52</sup>. En educación media (1º a 4º medio, equivalente a 3º y 4º de ESO y 1º y 2º de

---

<sup>46</sup> *Ibid.*, p. Artículo 13, letra e).

<sup>47</sup> C. COX; R. LIRA; R. GAZMURI STEIN, "Currículos escolares y sus orientaciones sobre historia, sociedad y política: significados para la cohesión social en Latinoamérica", en *Políticas Educativas y Cohesión Social en América Latina*, Uqbar Editores, Santiago de Chile, 2009.

<sup>48</sup> L. REYES, "¿Olvidar para construir Nación? Elaboración de los planes y programas de estudio de Historia y Ciencia Sociales en el período post-autoritario", cit.

<sup>49</sup> R. GAZMURI STEIN, "La construcción ideológica del currículum chileno de Historia y Ciencias Sociales", cit., p. 46.

<sup>50</sup> *Ibid.*, p. 49.

<sup>51</sup> M. I. TOLEDO JOFRÉ; RENATO GAZMURI STEIN, "Obedientes memoriones o reflexivos pensantes: tensiones entre objetivos identitarios y cognitivos en enseñanza de la Historia reciente de Chile en 6º año de enseñanza básica", cit.

<sup>52</sup> *Ibid.*

Bachillerato en el sistema español) la asignatura tenía por nombre Historia y Ciencias Sociales, con contenidos que abordaban la Historia Nacional, Educación Cívica y Geografía e Historia europea.

En 2009 se vuelven a reestructurar el currículum chileno en lo que se denominó *Actualización 2009*. Allí la enseñanza de la Historia se ubicó en la asignatura de Historia y Ciencias Sociales para toda la educación obligatoria (de 1º básico a 4º medio) la cual, según Gazmuri Steinse presentó como una modificación de la organización y secuencia curricular que favorecería la implementación didáctica de la propuesta, pero preservando el enfoque y propósitos formativos definidos la década anterior»<sup>53</sup>. Este ajuste curricular debía entrar en vigor en 2010 para los cursos de 5º a 8º básico y 2011 para los de 1º a 4º básico<sup>54</sup>. Sin embargo,

«asumidas las nuevas autoridades educacionales debido al cambio de Gobierno, y como consecuencia del sismo del 27 de febrero de 2010 que afectó gravemente al centro de nuestro país, se envía un oficio postergando por un año la implementación del ajuste para el segundo ciclo, implicando de inmediato también la postergación por un año para el primer ciclo básico (2012 en vez de 2011)»<sup>55</sup>.

En educación básica, en 2012 el Gobierno de Sebastián Piñera publicó un nuevo marco normativo para operar desde primero a tercero básico de acuerdo con la LGE y, a fines de dicho año se aprobaron las bases para los tres cursos restantes del nivel. Esto significó que en 2012 convivieron en este ciclo dos marcos curriculares y legales paralelos, por un lado la LOCE en los cursos superiores y la LGE en el primer ciclo básico<sup>56</sup>. Ya en 2013 se habían aplicado en todos los cursos de la educación básica las *Bases Curriculares*, las que según Gazmuri Stein, volvieron a una historia «tradicional», centrada en lo conceptual y lo episódico con un alto énfasis en la legalidad e institucionalidad<sup>57</sup>. Es este el marco curricular analizado en detalle en esta tesis en el capítulo 8.

El paso de la vigencia de la denominada *Actualización 2009* a las nuevas *Bases Curriculares* como parte de la reforma curricular estructural, se encuentra aún en

---

<sup>53</sup> R. GAZMURI STEIN, “La construcción ideológica del currículum chileno de Historia y Ciencias Sociales”, cit., p. 49.

<sup>54</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN, *Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y media. Actualización 2009*, Ministerio de Educación, Santiago de Chile, 2009, p. ii, fecha de consulta 24 octubre 2014, .

<sup>55</sup> L. MANRÍQUEZ PANTOJA, “Algunos códigos curriculares de la actual enseñanza básica chilena”, *Estudios Pedagógicos*, vol. XL, 2, 2014, p. 428.

<sup>56</sup> L. MANRÍQUEZ PANTOJA, “Algunos códigos curriculares de la actual enseñanza básica chilena”, cit.

<sup>57</sup> R. GAZMURI STEIN, “La construcción ideológica del currículum chileno de Historia y Ciencias Sociales”, cit., p. 52.

proceso de elaboración e implementación, el cual se ha visto afectado a su vez por el cambio de Gobierno al de Michelle Bachelet en 2014. Originalmente, en 2013 comenzaría a operar paulatinamente el nuevo currículum a lo largo de toda la educación obligatoria. Desde 2013 se haría en la educación básica y en 2015 gradualmente en educación media<sup>58</sup>. Sin embargo, en 2014 se retrasó en dos años la aplicación del nuevo marco curricular en educación media (hasta 2017) como queda reflejado en la tabla 2. En el momento actual (2016) se encuentran vigentes dos marcos curriculares. El correspondiente a la *Actualización 2009* de Michelle Bachelet, y la reforma curricular de 2012 de Sebastián Piñera.

Tabla 2. Marcos curriculares vigentes por año y curso desde la implantación de las nuevas bases curriculares en educación básica (2013)

Curso	2013	2014	2015	2016	2017	2018		
1º básico	Actualización curricular 2009							
2º básico								
3º básico								
4º básico							Bases curriculares 2012	
5º básico								
6º básico								
7º básico	Actualización curricular 2009			Bases Curriculares 7º básico a II medio				
8º básico	Actualización curricular 2009			Bases Curriculares 7º básico a II medio				
1º medio	Actualización curricular 2009			Bases Curriculares 7º básico a II medio				
2º medio	Actualización curricular 2009			Bases Curriculares 7º b. a II m.				
3º medio	Actualización curricular 2009			Sin información				
4º medio	Actualización curricular 2009			Sin información				

<sup>58</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN, “Decreto 614. Establece Bases Curriculares de 7º año básico a 2º año Medio en Asignaturas que Indica”.

## 2.5. COMENTARIOS FINALES

El momento sociopolítico en el cual se sitúa el tema de esta investigación es un marco con una historicidad que permite la comprensión contextualizada de los fenómenos educativos. Allí convergen fuerzas políticas (institucionales) y sociales (civiles) de largo aliento. La enseñanza de la Historia aparece como parte del proyecto del Estado nacional y su meta de formar los ciudadanos, donde la educación cumplía un papel central. La Historia como materia educativa tenía por función construir los relatos históricos que conformaban la base común de la nación, configurándose en un bastión significativo desde donde asegurarlos. Así, el currículum chileno basó su enseñanza en la selección de contenidos referidos a la historia patria —principalmente política— y su transmisión fundamentalmente mediante relatos que describían como hechos sucesivos los principales acontecimientos de la Historia de Chile. Con la excepción de un breve periodo a mediados del siglo XX, el currículum promovió el conocimiento de esta historia en desmedro de procedimientos y aprendizajes que contribuyesen a la comprensión de su realidad y entorno, la cual estaba yuxtapuesta a los principios que guiaron también la educación a partir de la dictadura militar. El retorno a la democracia a comienzos de la década de 1990 no significó un cambio importante en esta perspectiva, puesto que preservó la Ley promulgada por Pinochet y sus elementos esenciales siguieron vigentes en el currículum.

La necesidad de generar un cambio radical que incluyera el marco jurídico apareció con el movimiento estudiantil a partir de 2006, el cual implicó necesariamente una reforma curricular que se ajustara a la nueva normativa y a los requerimientos que la sociedad actual propone. Así se reestructuró la educación obligatoria y el marco técnico —aun en proceso— que, al menos discursivamente propone una modificación en la perspectiva de la enseñanza de la Historia. De esta manera, aunque la educación básica tiene un currículum claramente definido, nos encontramos ante la situación de que en el conjunto de la educación obligatoria conviven dos documentos regulatorios distintos.

### Síntesis

En este capítulo se contextualizó la educación chilena partiendo por la descripción del momento social actual en el país. A continuación se explicaron los cambios curriculares con especial énfasis en la enseñanza de la Historia, donde se presentó la situación actual de la educación chilena. De esta manera destacamos que esta se ha estructurado en torno a fuerzas sociales y políticas que han tenido como consecuencia un proceso vigente de transformación curricular.

---

### ***3. LA POLÍTICA PÚBLICA DE TEXTOS ESCOLARES EN CHILE. ASPECTOS GENERALES Y EL CASO DE HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES***

---

El presente apartado describe el programa de textos escolares en Chile. Comienza con los lineamientos institucionales, a continuación se analizan los resultados de las evaluaciones del programa de libros escolares y finalmente se desarrollan algunas cuestiones en torno a las actividades presentes en los textos escolares.

---

#### **3.1. DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA DE TEXTOS ESCOLARES EN CHILE**

Es casi un consenso entre distintos sujetos e instituciones relacionadas con la educación que el libro de texto escolar forma parte fundamental del proceso educativo. Investigadores de diversos lugares señalan el importante papel que juega dentro del proceso de enseñanza aprendizaje este material impreso. Todos ellos, al margen de su tradición epistemológica, ideologías, temáticas de interés, entre otros, ponen de manifiesto al unísono y casi como única voz el rol que tiene el libro de texto en el aula y en el quehacer de los docentes, caracterizándolo como uno de sus pilares para la práctica<sup>59</sup>.

---

<sup>59</sup>Algunos autores que plantean el tema son V. ARISTA; F. BONILLA; L. H. LIMA, "Los manuales escolares y su uso en el aula", *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, vol. 72, 2012; E. BORRE JOHNSEN, *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*, Ediciones Pomares-Corredor, Barcelona, 1996; B. VON BORRIES; A. KÖRBER; J. MEYER-HAMME, "Uso reflexivo de los manuales escolares de Historia: Resultados de una encuesta realizada a docentes, alumnos y universitarios.", *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de*

Abordar el tema desde la perspectiva de la investigación se justifica con la práctica cotidiana dentro y fuera del aula. Los docentes utilizan este material como apoyo fundamental para sus clases. Históricamente ha sido así. Como señala Egil Borre, el manual escolar es uno de los materiales escolares de mayor data<sup>60</sup>, por lo que su arraigo en la cultura escolar no sorprende. De hecho Torres y Moreno señalan que a «finales del siglo XIX [es] cuando el libro de texto se convierte en un instrumento básico de la educación masiva. Los estados nacionales y la nueva burguesía crearon un sistema escolar y nuevas materias escolares. A partir de entonces, el libro de texto empezó a ser elaborado en la forma en que hoy día se conoce [...]»<sup>61</sup>.

En esta línea, autores asociados a la pedagogía crítica, señalan que la educación (y en consecuencia también el libro de texto como una de sus principales herramientas y materialidades), es fruto de determinadas visiones hegemónicas<sup>62</sup>. En el fondo constituye un instrumento de poder<sup>63</sup>. Especialmente significativo es el caso de la enseñanza de la Historia, puesto que se relaciona con la historia de las

---

*Investigación*, 5, 2006; S. FOSTER, "Dominant Traditions in International Textbook Research and Revision", *Education Inquiry*, vol. 2, 1, 2011; E. GARCÍA PASCUAL, *Didáctica y currículum. Claves para el análisis en los procesos de enseñanza*, Mira Editores, Zaragoza, 2004; M. GUILLÉN, "Libros de texto y enseñanza de la historia del arte", *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, vol. 72, 2012; N. MARTINEZ; R. VALLS, "El uso del libro de texto de Historia de España en Bachillerato: diez años de estudio, 1993-2003", *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 23, 2009; I. MATTOZZI, "La investigación sobre didáctica de la historia como diálogo entre investigación teórica e investigación aplicada", en *Metodología de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, Institución «Fernando el Católico», Zaragoza, 2010; P. MIRALLES MARTÍNEZ; S. MOLINA PUCHE; J. ORTUÑO MOLINA, "La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales", *Educatio Siglo XXI*, vol. 29, 1, 2011; I. A. MOLINA, "La enseñanza de la historia de México en los libros de texto de educación secundaria", *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, vol. 42, 2004; J. MOYANO, "El sector del libro de texto en España: Análisis de la situación presente y perspectiva de futuro", en Jesús Rodríguez Rodríguez, Mike Horsley, Susanne Knudsen (eds.) *10th International Conference on Textbook and Educational Media. Local, National and Transnational Identities in Textbook and Educational Media*, IARTEM, Santiago de Compostela, 2009; J. PRATS, "Los libros de texto", *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, vol. 70, 2012; M. P. PRENDES ESPINOZA; I. SOLANO FERNÁNDEZ, "Herramienta de Evaluación de Material didáctico impreso."; J. RÜSEN, "El libro de texto ideal: Reflexiones entorno a los medios para guiar les clases de historia", *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 12, 1997; Y. TORRES; R. MORENO, "El texto escolar, evolución e influencias", *Laurus*, vol. 14, 27, 2008.

<sup>60</sup> E. BORRE JOHNSEN, *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*, cit.

<sup>61</sup> Y. TORRES; R. MORENO, "El texto escolar, evolución e influencias", cit., p. 54.

<sup>62</sup> INTERNATIONAL JOURNAL OF HISTORICAL LEARNING, TEACHING AND RESEARCH, "Editorial. The Role and purpose of Textbooks", *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, vol. 3, 2, 2003, p. 2; S. MUSTEAȚĂ, "How to analyse Textbooks. An Essay on research approaches and possible consequences of research", *Colloquium Politicum*, vol. 2, 1, 2011, p. 73.

<sup>63</sup> M. APPLE; L. CHRISTINA-SMITH (EDS.), *The politics of the Textbook*, Routledge, New York, 1991; A. CHOPPIN, "Pasado y presente de los manuales escolares", en *La cultura escolar de Europa, tendencias históricas emergentes*, Biblioteca Nueva, Madrid, 2000; S. MUSTEAȚĂ, "How to analyse Textbooks. An Essay on research approaches and possible consequences of research", cit.; F. PINGEL, *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*, 2nd revised and updated edition, UNESCO-Georg Eckert Institut, Paris/Braunschweig, 2010.

culturas y su memoria; con habilidades sociales y formación ciudadana y; con la construcción de su identidad<sup>64</sup>.

Como sostiene Josep Fontana el problema ha sido que mediante su formalización en la escuela,

«recibimos los contenidos de una visión histórica codificada, fruto de una prolongada labor de colonización intelectual desde el poder que es quien ha decidido cuál es «nuestro» pasado, porque necesita asegurarse con eso que compartimos «su» definición de la identidad del grupo del que formamos parte, y que para conseguirlo no tiene inconveniente en controlar y censurar los textos y los programas»<sup>65</sup>.

Desde una perspectiva pedagógica, este tipo de material ayuda al aprendizaje y en cierta medida supone que lo facilita. En esta concepción encuentra asidero su amplia difusión dentro de los sistemas escolares institucionales y no institucionales. Es por ello que países como Chile, México y Brasil, dentro de sus políticas educativas cuentan con programas de textos escolares entregados por el Estado. En Chile, estos libros son distribuidos a los estudiantes del sistema de educación subvencionada (Escuelas y liceos municipales y colegios particulares subvencionados)<sup>66</sup> que representan alrededor del 95% del estudiantado chileno. De esta manera se garantiza que todos los estudiantes dispongan al menos en el aula, de un material de apoyo para su aprendizaje.

Actualmente el Ministerio de Educación de Chile fundamenta esta política en la idea que «el texto escolar es el recurso material mas importante para el aprendizaje de los estudiantes, constituye un mecanismo de comunicación e

---

<sup>64</sup> Diversos autores han abordado el tema de la identidad como uno de los elementos centrales dentro de las tareas que tiene la escuela y han considerado a la enseñanza de la Historia como una de las formas mas sutiles, cuando no explícitas de formarla. Ver K. BARTON, "Historia e Identidad: El reto de los investigadores pedagógicos", en Rosa M. Ávila Ruiz, M. Pilar Rivero García, Pedro L. Domínguez Sanz (eds.) *Metodología de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, Institución «Fernando el Católico», Zaragoza, 2010; R. GAZMURI STEIN, "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*, Ministerio de Educación de Chile, Santiago de Chile, 2009; P. LEE, "Historical Literacy: Theory and Research", *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, vol. 5, 1, 2005; S. MUSTEAȚĂ, "How to analyse Textbooks. An Essay on research approaches and possible consequences of research", cit.; F. PINGEL, *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*, cit.

<sup>65</sup> J. FONTANA, "¿Qué historia enseñar?", *Clio & asociados*, 7, 2003, p. 17.

<sup>66</sup> P. ORTÚZAR M., "Calidad, Formato y Mercado de Los Textos Escolares en Chile. Cuatro Claves para el debate"; C. A. THIBAUT PÁEZ; D. A. MEDRANO POLIZZI; A. M. SALDAÑA JIMÉNEZ, "Evaluación en aula de textos escolares: ¿una estrategia posible?", *Estudios Pedagógicos*, vol. XXXVIII, 2, 2012.



implementación curricular»<sup>67</sup>. Según se desprende del documento oficial su papel no solo radica en términos de aprendizaje, sino que adquiere hoy un rol fundamental en la implementación del nuevo currículum. Es por tanto, tal y como se señala abiertamente, *un mecanismo de comunicación* ente el currículum y el aula<sup>68</sup>.

Por ejemplo, en el caso de la educación media en el marco curricular vigente en 2016 —los *Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y media. Actualización 2009*<sup>69</sup>—, se alude que los libros de texto apuntan a desarrollar «los contenidos definidos en el Marco Curricular para apoyar el trabajo de los alumnos y las alumnas en el aula y fuera de ella, y les entregan explicaciones y actividades para favorecer su aprendizaje y su autoevaluación»<sup>70</sup>. Aunque dicho documento curricular no está vigente para los textos analizados, sí lo estuvo para la educación básica en otro momento y a partir de esta definición se entiende que para la institucionalidad además de constituir una herramienta de apoyo dentro del aula, lo es también fuera de ella, pudiendo el estudiante desarrollar su aprendizaje de forma autónoma.

Esta política que en Chile data desde hace 65 años<sup>71</sup> ha ido contemplando mayores elementos vinculados con lo pedagógico, con el fin de constituir un aporte al proceso educativo. De esta manera, cada año se desarrolla un proceso de compra pública y evaluación de las propuestas que realizan las editoriales, conducentes a la selección de los textos que serán utilizados el año siguiente.

En cada proceso de compra el Ministerio de Educación de Chile mediante una licitación pública, difunde las bases y requisitos que deben tener los libros de texto para que las editoriales elaboren propuestas y, entre las ofertas, se seleccione los libros que serán utilizados el año entrante en las diversas asignaturas.

Estas bases son construidas a partir de la normativa vigente (Ley y Bases Curriculares o Planes y Programas de Estudio según corresponda).

---

<sup>67</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN, *Antecedentes preliminares para los textos escolares 2015*, Ministerio de Educación de Chile, Santiago de Chile, 2014, p. 4, fecha de consulta 24 octubre 2014, en [http://www.textosescolares.cl/usuarios/tescolares/File/Proveedores/venideros/Antecedentes\\_eliminares\\_compra\\_14\\_01.pdf](http://www.textosescolares.cl/usuarios/tescolares/File/Proveedores/venideros/Antecedentes_eliminares_compra_14_01.pdf).

<sup>68</sup> *Ibid.*

<sup>69</sup> Marco curricular vigente para la educación media hasta el año 2015, amparado en la ley actual de educación 20.370/2009 (Ley General de Educación).

<sup>70</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN, *Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y media. Actualización 2009*, cit., p. 6.

<sup>71</sup> P. ORTÚZAR M., “Calidad, Formato y Mercado de Los Textos Escolares en Chile. Cuatro Claves para el debate”, cit.; C. A. THIBAUT PÁEZ Y OTROS, “Evaluación en aula de textos escolares: ¿una estrategia posible?”, cit.

Posteriormente, las editoriales interesadas presentan propuestas que son evaluadas desde perspectivas técnico-pedagógicas y económicas. Hoy este proceso de selección conducido por el Ministerio de Educación se desarrolla en tres partes. La primera, una evaluación técnica realizada por el Ministerio de Educación para seleccionar los textos que serán objeto de una valoración pedagógica. Esta es realizada por una institución externa al Ministerio que sigue los lineamientos que este promueve. En seguida, una valoración económica y finalmente se toma la decisión final que contempla los resultados de la evaluación técnico-pedagógica en conjunto con la propuesta económica<sup>72</sup>.

Dentro del proceso de evaluación de los materiales que hace la institución externa se cuenta con la participación de docentes en ejercicio en los distintos cursos licitados, para ello, utilizan pautas e indicadores que emanan directamente de las bases legales del concurso público. Según los resultados de este proceso, si es pertinente, se solicita a la o las editoriales elegidas algunos cambios en el material impreso. Luego de esta fase se concreta la compra, edición y distribución a los distintos centros escolares del país. El reparto de los materiales educativos se realiza mayoritariamente durante los primeros dos meses de clases –marzo o abril- según se señala en los estudios de los libros de texto<sup>73</sup>.

Como complemento a la compra de libros de texto, el programa de textos escolares del Ministerio de Educación ha realizado diecisiete evaluaciones sobre los resultados del uso y cobertura de los libros de texto, aunque públicamente solo están disponibles algunos de ellos<sup>74</sup>. Desde 2006 esta valoración se ha delegado a una institución externa, el Centro de Mediciones de la Universidad Católica de Chile –MIDE UC–, o el Centro de Microdatos de la Universidad de Chile según se muestra en la tabla 3<sup>75</sup>. Estos centros consideran dentro de las variables de evaluación del programa, cobertura, uso de los libros de texto por parte de los

---

<sup>72</sup> Cabe destacar también que aunque los procesos de compra de los libros de texto en los últimos años se han adquirido cada vez mayor rigor pedagógico, dada la confidencialidad del proceso de selección se desconoce si efectivamente los textos adjudicados constituyen las mejores opciones técnicas por sobre las económicas, especialmente porque no existe a disposición pública un compromiso de elección de las mejores propuestas sobre ayudas didácticas.

<sup>73</sup> C. DE MICRODATOS, *Encuesta sobre calidad y uso de Textos escolares*, Universidad de Chile, Santiago de Chile, 2006; M. UC, *Informe final. Encuesta de seguimiento al uso de textos escolares*, Universidad Católica de Chile-Ministerio de Educación, Santiago de Chile, 2007; *Informe final. Encuesta de seguimiento al uso de textos escolares 2008*, Universidad Católica de Chile-Ministerio de Educación, Santiago de Chile, 2008.

<sup>74</sup> Los informes disponibles corresponden a los años 2005, 2006, 2007, 2008, 2009-2010, 2013.

<sup>75</sup> La evaluación externa del programa de textos escolares fue una de las sugerencias que realizó en 2006 el Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación. Allí se recomendó que se debía «realizar, por parte del Ministerio y otra agencia, investigaciones en torno al uso de los textos escolares y demás materiales» CONSEJO ASESOR PRESIDENCIAL PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN, *Informe final de Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación.*, cit., p. 212.

docentes y de los estudiantes, calidad, funcionalidad y otros elementos asociados a su uso. Del resultado de estas evaluaciones han emergido ciertas decisiones que el Ministerio se supone contempla para el proceso de los años venideros.

Tabla 3. Entidades realizadoras de estudios de libros de texto de 2002 a 2013.  
Elaboración propia

Año de publicación	Años que cubre el estudio	Entidad que realiza estudio	que el Asignaturas y nivel evaluado
2005	2002-2004	MINEDUC	Biología (1º medio) Historia y Ciencias Sociales (1º y 2º medio) Lenguaje y comunicación (2º y 3º medio) Inglés (2º y 3º medio) Matemáticas (2º y 3º medio) Física (2º medio) Química (2º medio)
2006	2005 y 2006	Microdatos	Matemáticas (4º y 5º básico, y 3º medio) Lenguaje y comunicación (5º básico y 2º medio)
2007	2006	MIDE UC	Matemáticas (1º a 4º básico) Lenguaje (1º a 4º básico) Lenguaje (5º y 7º básico) Matemáticas (5º y 7º básico)
2008	2007	MIDE UC	Estudio y comprensión de la naturaleza (5º y 7º básico) Estudio y comprensión de la sociedad (5º y 7º básico)
2010	2009	Microdatos	Matemáticas (2º y 3º medio) Inglés (1º y 3º medio) Física (1º y 2º medio) Química (2º y 3º medio) Biología 1º y 2º medio)
2013	2013	Microdatos	Lenguaje (1º básico a 4º medio) Matemáticas (1º básico a 4º medio) Naturaleza (1º básico a 8º básico) Historia (1º básico a 4º medio) Inglés (1º básico a 4º medio) Biología (1º medio a 4º medio) Física (1º medio a 4º medio) Química (1º medio a 4º medio)

A lo largo de este capítulo abordaremos algunas cuestiones planteadas hasta aquí. En primer término nos centraremos en los aspectos técnico-pedagógicos que

deben tener los textos escolares que el Ministerio de Educación de Chile distribuye entre los distintos centros educacionales, desde la perspectiva de la institucionalidad chilena. Se relacionarán estas características con el currículum vigente al momento de las licitaciones. En un segundo momento, caracterizaremos el programa de textos escolares desde sus resultados tomando como base los informes de uso de los mismos resumidos en la tabla 3. En un tercer momento, se plantearán algunas cuestiones que aparecen en los documentos trabajados respecto a las actividades y finalmente se comentarán algunas cuestiones generales de este apartado.

Cabe precisar en este punto, que dados los objetivos de la presente investigación, no se indagará en las cuestiones de forma del texto, ni como producto gráfico, así como se centrará fundamentalmente en los niveles educativos a los que interesa esta investigación: 5º y 6º básico, especialmente la asignatura de Historia.

### **3.2. REQUERIMIENTOS PEDAGÓGICOS PARA LOS LIBROS DE TEXTO EN CHILE SEGÚN LINEAMIENTOS INSTITUCIONALES**

Los requerimientos técnico pedagógicos establecidos por el Ministerio de Educación han variado sus especificaciones en cada proceso de compra, pero mantienen como aspecto permanente y común la alineación con el currículum vigente. A pesar de ello, es posible identificar ciertas diferencias en los planteamientos, los cuales se relacionan con los procesos de evaluación de implementación de textos escolares anteriores y la aplicación de los currículums correspondientes. Los procesos de compra mas actuales presentan mayor detalle en las especificaciones pedagógicas y didácticas.

En el año 2011, para los textos que fueron utilizados en 2012, se señaló que el contenido del texto debía ser acorde a los ejes del currículum vigente, es decir en relación a la cobertura y tratamiento de los contenidos mínimos obligatorios (CMO) y objetivos fundamentales transversales (OFT)<sup>76</sup>. En el caso de 2013, que comandó el proceso de compra de los libros de texto analizados en educación básica (en uso en 2014), además de referir a los contenidos mínimos y objetivos

---

<sup>76</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN, *Procedimiento de compra mayor textos n 13/2011. Adquisición de Textos de Estudio de Enseñanza Media para establecimientos educacionales subvencionados mediante catálogo marco libros, CD, revistas, diarios y suscripciones. Convenio Marco ID n 2239-65-LP07*, Ministerio de Educación, Santiago de Chile, 2011, p. 9, fecha de consulta 24 octubre 2014, en <http://www.mineduc.cl/usuarios/tescolares/doc/201202231730330.1Prodecimiento%20Compra%20Mayor%202013.pdf>.

fundamentales, detalla otros aspectos pedagógicos requeridos en general para todos los libros y en específico para los de cada asignatura.

Los requerimientos generales para todos los libros de texto indican cuestiones concretas referidas a las actividades, ya sea para el ámbito pedagógico como para el didáctico. De esta manera se establece que el TE ofrecerá instancias de aprendizaje que fomenten en ellos el pensamiento crítico, estimulándolos a clarificar, comparar, precisar, fundamentar, argumentar y/o cuestionar ideas tanto propias como de otros». Además debe ofrecer «múltiples instancias de ejemplificación y ejercitación»<sup>77</sup>. E incluso precisa que,

«9. El TE debe presentar una cantidad y variedad adecuada de actividades que permitan:

la introducción de nuevos aprendizajes.

conexiones significativas entre los nuevos aprendizajes, experiencias concretas, conocimientos previos y los relativos a otras asignaturas

el modelamiento de habilidades y procedimientos

la ejercitación y profundización de las habilidades, procedimientos y conocimientos establecidos por el Currículum.

la aplicación de lo aprendido a situaciones nuevas.

10. Las actividades, tareas y preguntas deben ser relevantes, desafiar a los estudiantes y estimular la reflexión y el pensamiento crítico.

11. Las actividades a lo largo del TE deben poseer una secuencia lógica en cuanto a gradación de complejidad y conocimientos previos para realizarlas.

12. Las actividades del TE deben ser viables y nombrarán los recursos necesarios para su realización.

13. Las instrucciones para realizar las actividades deben ser claras y precisas.

14. Las actividades del TE deben ser diversas en cuanto a ritmos, habilidades e intereses, de manera de procurar el aprendizaje de todos los estudiantes.

---

<sup>77</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN, *Foro convenio marco sobre textos escolares año 2014*, Ministerio de Educación, Santiago de Chile, 2013, p. 7, fecha de consulta 24 octubre 2014, en [http://www.mineduc.cl/usuarios/tescolares/File/Proveedores/Vigentes/Segundo%20Foro%20Textos%202014\\_Final%2026\\_07%2713.pdf](http://www.mineduc.cl/usuarios/tescolares/File/Proveedores/Vigentes/Segundo%20Foro%20Textos%202014_Final%2026_07%2713.pdf). Este requerimiento aparece idénticamente expresado para los textos usados en 2015.

15. Las actividades deben promover distintas formas de trabajo: individual y grupal.

16. El TE debe incluir variados tipos de ejercicios y preguntas (de desarrollo, de opinión, verdadero y falso, selección múltiple, etc.). Se recomienda que a lo largo del texto se presenten preguntas de respuesta abierta y que impliquen el desarrollo extendido de ideas.

17. El TE debe incluir actividades finales o de síntesis que permitan al estudiante reflexionar, integrar conocimientos y repasar sus aprendizajes»<sup>78</sup>

En el caso de Historia y Ciencias Sociales se demandó además que el abordaje de los procesos históricos contemplaran diversas variables tales como: multidimensionalidad (económica, temporal, social, espacial, política, cultural, etc.), multicausalidad y diversidad de sujetos que los encarnan y llevaron a cabo. Asimismo se solicitó que se considerasen distintas visiones historiográficas para el análisis de los fenómenos y el uso complementario de fuentes de diverso origen (escritas, iconográficas y estadísticas)<sup>79</sup>.

Se reiteró también la alineación con el currículum, especialmente en referencia a los Objetivos de Aprendizaje y Habilidades que es un aspecto nuevo dentro del marco curricular. Pero también en concordancia con la Ley General de Educación, porque por primera vez se señaló que en estos materiales se «debe evitar todo tipo de sesgo y alusiones que puedan parecer discriminatorias para algún grupo». Asimismo se precisó que las «explicaciones, actividades y recursos educativos (gráficos, mapas, datos, tablas, etc.) presentes en el TE serán rigurosos en cuanto a los conceptos y tendrán un propósito didáctico coherente con los OT/CMO correspondientes al curso»<sup>80</sup>.

Estos parámetros se vinculan con las bases curriculares construidas al alero de la Ley General de Educación, puesto que tanto el currículum como los requerimientos para la elaboración de los libros de texto solicitan que se contemple una visión crítica, multidimensional y multicausal de los fenómenos sociales. A su vez, esta propuesta es coherente con lo que sostienen múltiples investigaciones sobre la Didáctica de la Historia, en las que se señala reiteradamente que su enseñanza debe realizarse sobre la base de las fuentes,

---

<sup>78</sup> *Ibid.*, p. 7 y 8.

<sup>79</sup> *Ibid.*, p. 16 y 17.

<sup>80</sup> Cabe hacer notar que en el proceso de compra de los textos para el año 2015, se plantea idénticamente este descriptor. *Ibid.*, p. 6.

replicando de alguna manera el trabajo del historiador<sup>81</sup>. Esta perspectiva en boga desde los años 70 en la enseñanza de la Historia plantea una superación de los enfoques memorísticos y perspectivas conductistas, propuestas en las que los contenidos disciplinares comparten el protagonismo con los procedimientos.

Esta coincidencia no es arbitraria y muestra en cierto sentido que poco a poco se está buscando un acercamiento entre el mundo académico y el educativo, tanto en la teoría de la educación como en las didácticas de áreas específicas, incluso desde las políticas públicas. Muchas de las fundamentaciones que se utilizan a nivel de Ministerio de Educación tienen respaldo en investigaciones científicas, o al menos, se han considerado como referentes según se puede ver en los fundamentos del nuevo currículum<sup>82</sup>. También esta cercanía puede observarse en los artículos científicos que son producidos por los distintos miembros de órganos estatales<sup>83</sup> y en los informes de evaluación de la política de textos escolar, que a su vez consideran importantes estos y otros referentes teóricos .

En la concepción de la historia que prima en el currículum y en los libros de texto, observamos acercamientos del conocimiento académico al mundo político. Los requerimientos antes mencionados dejan de manifiesto que la historia episódica y política, propia de la corriente positivista, intenta entrar en desuso a favor de una mas interpretativa o analítica. La historiografía, al menos desde la década de 1930 con el influjo del marxismo y el surgimiento de la corriente historiográfica de los Annales, resquebrajó la mirada positivista en favor de un análisis menos político y

---

<sup>81</sup> Algunos de los Trabajos que en Iberoamérica proponen esta forma de trabajar son Á. BLANCO REBOLLO, "La representación del tiempo histórico en los libros de texto de primero y segundo de la enseñanza obligatoria", *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 7, 2008; J. PRATS; J. SANTACANA, "¿Por qué y para qué enseñar historia?", en *Enseñanza y aprendizaje de la historia en la Educación Básica*, Secretaría de Educación Pública, México, 2011; J. SÁIZ SERRANO, "Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes", *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27, 2013; A. VALLE TAIMAN, "El uso de las fuentes escritas en la enseñanza de la Historia. Análisis de textos escolares para tercero y cuarto de secundaria", *Educación*, vol. XX, 38, 2011..

<sup>82</sup> Por ejemplo, para los textos a ser utilizados en el año 2014, se explicita que «todo texto u obra original, así como los sitios web, deben estar citados, respetando las normas estandarizadas (APA) y manteniendo el mismo formato a lo largo del TE.» MINISTERIO DE EDUCACIÓN, *Foro convenio marco sobre textos escolares año 2014*, cit., p. 6. En el mismo documento se cita la obra de Swartz y Parks para la definición de pensamiento crítico. Ambas ideas se reiteran para el proceso de compra de los textos empleados en el año 2015 MINISTERIO DE EDUCACIÓN, *Antecedentes preliminares para los textos escolares 2015*, cit., p. 5 y 6.

<sup>83</sup> Por ejemplo está el citado texto de Alejandra C. A. THIBAUT PÁEZ Y OTROS, "Evaluación en aula de textos escolares: ¿una estrategia posible?", cit. o el caso de Iván Ortiz y Malva Uribe, M. URIBE; I. ORTIZ, "Programas de estudio y textos escolares para la enseñanza secundaria en Chile: ¿qué oportunidades de alfabetización científica ofrecen?", *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, vol. 32, 3, 2014. quienes desde el Ministerio de Educación realizan un análisis de la política de textos escolares en Chile.

mas social<sup>84</sup>. Aunque este cambio se observa en la ciencia histórica desde casi un siglo, los libros de texto escolar al menos en Chile, lo han incorporado tibiamente en la última década. Según Alicia Zamorano y Gabriel Villalón, la incorporación de estas temáticas contribuye «a un mejor logro de los propósitos propuesto por el currículo»<sup>85</sup>, aun así quedan cuestiones pendientes respecto al tratamiento de los temas y análisis con distintas fuentes.

Mas allá de lo anterior, las nociones de enfrentar la historia como proceso, con múltiples causas, espacios, dimensiones y actores; la adquisición de una postura crítica, asumir que para explicarlos existen diversas visiones y la vinculación con el presente, demuestran un cierto cambio respecto al enfoque que se intenta promover en los libros de texto.

En los lineamientos que designó el Ministerio de Educación para los textos analizados está la idea de que los estudiantes desarrollen un cierto tipo de habilidades que va mas allá del conocimiento y repetición de eventos históricos<sup>86</sup>. Se declara una búsqueda de una mirada mas analítica basada en el contraste de fuentes diversas y producidas desde diferentes lugares de enunciación. Así por ejemplo señala que,

«El TE debe enfatizar el análisis de procesos por sobre un enfoque meramente informativo y de entrega de datos, destacando:

a. la integración de las múltiples dimensiones de la realidad (temporal, económica, social, espacial, política, cultural, etc.)

b. las relaciones de multicausalidad

---

<sup>84</sup> J. KOCKA, "Historia social-Un concepto relacional", *Historia Social*, 60, 2008.

<sup>85</sup> G. VILLALÓN; A. ZAMORANO, "La nueva historia y su aplicación en los textos escolares", en *Seminario Internacional: Textos Escolares de Historia y Ciencias Sociales, Santiago de Chile 2008*, Ministerio de Educación de Chile, Santiago de Chile, 2009.

<sup>86</sup> Estos elementos se detallan aún más en el proceso de compra de los textos usados el presente año (2016). Allí se señala que «Los procedimientos disciplinares son los métodos y técnicas empleados por las disciplinas o ciencias presentes en la asignatura que han permitido la creación de conocimiento, y que según los aportes de la didáctica de la especialidad, debidamente contextualizados a la edad de los y las estudiantes permiten aumentar la participación y el aprendizaje significativo. Esto es posible a través de experiencias de aprendizaje orientadas al hacer en las que los y las estudiantes se comprometen con la construcción de conocimiento a través de problematizaciones, verificaciones, reflexiones, hipótesis, etc. debidamente respaldadas. Así, el procedimiento disciplinar debe entregar formas de hacer al proceso de aprendizaje, para que permita el aprendizaje a través experiencias reales o simuladas que den sentido y pertenencia al contenidos, habilidades y actitudes de la asignatura». MINISTERIO DE EDUCACIÓN, "Orientaciones preliminares para la elaboración del texto del estudiante y guía didáctica docente Historia, Geografía y Ciencias Sociales, año 2016", p. 5.



c. la incorporación de información sobre diversos actores y sujetos históricos presentes en los procesos o épocas estudiadas, tanto individuales como colectivos

d. la relación, cuando sea pertinente, con el presente»<sup>87</sup>.

E indica que,

«3. El TE debe presentar los temas debatibles y/o controversiales con claridad e imparcialidad, evidenciando en forma equiparada las diferentes visiones y perspectivas.

4. Se debe promover el análisis e interpretación de las fuentes a través de orientaciones, actividades, preguntas, etc.»<sup>88</sup>

Se intuye la aspiración a una Historia con un carácter más explicativo que episódico y vinculada con el tiempo presente. Esta perspectiva tiene sentido en la medida en que, si se aspira a la comprensión de la historia que supere los acontecimientos particulares, debe ser trabajada en conjunto con sus respectivos procedimientos.

En lo que respecta a los lineamientos para la elaboración de los libros de texto, el enfoque histórico que se promueve intenta alejarse del positivismo. Busca que el estudiante vaya configurando su propia visión de los hechos, entregando a través de los libros de texto fuentes primarias y más de una interpretación historiográfica posible, en la que la comprensión de los procesos que desarrolle el estudiante sea la que él mismo construya para sí<sup>89</sup>.

A pesar de que los contenidos, fuentes y actividades propuestos por los libros de texto son susceptibles de análisis y críticas, lo que nos interesa aquí es enfatizar la idea que propende manifiestamente el Ministerio de Educación, acerca de que en los libros de texto de Historia los estudiantes construyan su propio aprendizaje histórico ya no como un relato dado, sino desde sus propios procesos cognitivos. A partir de lo anterior, es posible sostener que se intenta avanzar hacia lo que los estudios en didáctica han sugerido. Hacer de la enseñanza de la Historia un

---

<sup>87</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN, *Foro convenio marco sobre textos escolares año 2014*, cit., p. 17. Es importante destacar que una cita idéntica aparece también en el proceso de compra de textos para su uso en 2015.

<sup>88</sup> *Ibid.*

<sup>89</sup> Sabemos que todo el material que se incorpora dentro de los libros de texto son fruto de una determinada elección, por lo que no podemos afirmar del todo una neutralidad de ellos. La fundamentación de este enfoque ha sido desarrollado en el capítulo del marco teórico de esta tesis

aprendizaje a partir de fuentes, distanciándose de las nociones positivistas y de los relatos unívocos y legitimados. Un último elemento a destacar y que aparece transversalmente a lo largo de esta tesis, es la inexistencia de requerimientos referidos al aprendizaje de la Geografía para los libros de texto de Historia analizados, así como tampoco se presentaron para los empleados en 2015, y escasamente incorporados para los de 2016<sup>90</sup>.

### **3.3. DE LOS RESULTADOS DEL PROGRAMA DE TEXTOS ESCOLARES**

Como se señaló en la primera parte de este capítulo, el Ministerio de Educación además de solicitar ciertas exigencias técnicas a las editoriales, ha desarrollado desde hace unos años un programa de evaluación sobre la implementación de estos materiales a nivel de aula. Su análisis permite por un lado tener un panorama que contextualiza nuestra área de estudio y, por otro, conocer los datos que se vinculan directamente con el área de Historia en una cierta perspectiva temporal de mayor duración. Aunque no en todos los estudios se contemplan la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, puesto que enfatizan Lenguaje y Matemáticas<sup>91</sup> y tampoco desde el primero de sus procesos evaluativos están todos estos informes abiertamente disponibles, con los informes hechos públicos es posible extraer algunas perspectivas generales de sus resultados.

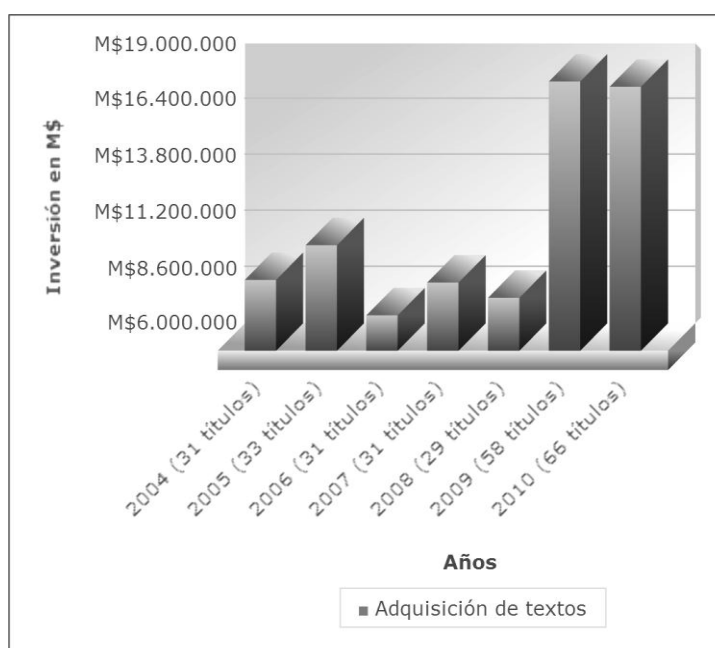
Los datos que el Ministerio de Educación ha publicado al 2015 muestran que ha aumentado significativamente la entrega de material impreso y también la inversión. Desde el año 2004 hasta el año 2010, se dobló el gasto en miles de millones de pesos. Este aumento en la inversión se relacionó también con doblar la cantidad de material didáctico impreso que se compró: de 31 títulos en 2004 a 66 en 2010 (gráfico1).

---

<sup>90</sup> En el capítulo en el que analizamos el currículum vemos la misma tendencia que aparece aquí con los lineamientos para los textos escolares de Historia. Geografía aparece como un ámbito muy minoritario en términos de habilidades, descontextualizado y al margen del tipo de enseñanza que se promueve en la asignatura. No es gratuito que para los contenidos de Geografía no se planteen directrices en los libros de texto, pero no es objeto de esta tesis analizar. Aun así cabe preguntarse sobre el rol que juega a nivel institucional la enseñanza de la Geografía, qué motivaciones hay detrás de la omisión de esta disciplina en las directrices para los libros de texto.

<sup>91</sup> Aspecto que también podría ser susceptible de un análisis crítico, indagando en las implicaciones políticas de esta práctica discursiva.

Gráfico 1. Inversión en textos escolares (2002-2010)

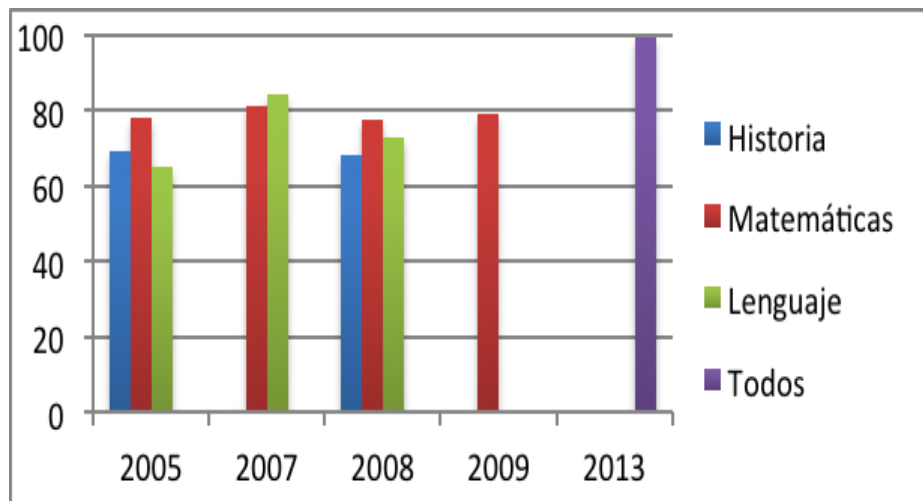


Fuente. [http://www.mineduc.cl/index3.php?id\\_portal=65&id\\_seccion=3746&id\\_contenido=16770](http://www.mineduc.cl/index3.php?id_portal=65&id_seccion=3746&id_contenido=16770)

El incremento de recursos para estas compras muestra en términos muy generales la situación. Al poner en perspectiva comparada la cobertura de libros de texto, según los estudios realizados a docentes por parte del Ministerio de Educación, el centro de Microdatos de la Universidad de Chile o el Centro de Mediciones de la Universidad Católica de Chile -MIDE UC-, se observa que en ninguno de ellos se logra una cobertura total del estudiantado. Se bordea en general un 80% de cobertura (ver gráfico 2). Los dos estudios que incluyen el ámbito de la enseñanza de la Historia, la sitúan dentro de los textos con menos cobertura según las afirmaciones de los encuestados. Pero hay que hacer notar que, como se puede ver en la tabla 3, su medición no está presente todos los años<sup>92</sup>.

<sup>92</sup> Aunque no es objeto de esta tesis partir de estos datos es inevitable plantear la importancia que se le otorga a esta área dentro de las políticas educativas. Como complemento a esta situación en otro tipo de estudios, habría que reflexionar sobre los motivos que impulsaron al Ministerio de Educación a intentar reducir las horas de Historia en el año 2010. Ver MOVIMIENTO POR LA HISTORIA, LA GEOGRAFÍA Y LAS CIENCIAS SOCIALES, "Reducción de Horas en Ciencias Sociales y Tecnología. Los desconocidos argumentos pedagógicos del Ministerio de Educación", *Revista Docencia*, 42, 2010.

Gráfico 2. Cobertura de textos escolares. Porcentajes.



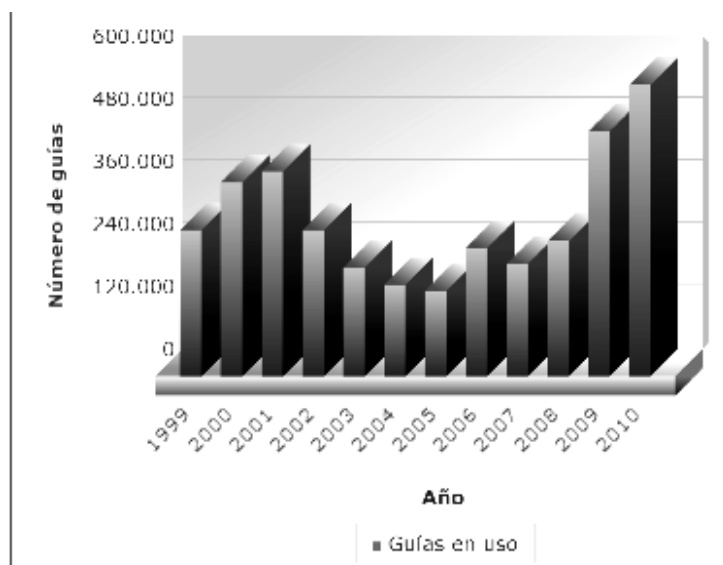
Fuente: elaboración propia<sup>93</sup>

A pesar de lo anterior y manteniendo una cautela interpretativa, se puede suponer que hay un interés por parte del Ministerio de Educación de Chile de entregar a todos los estudiantes de educación obligatoria un material que les permita mejorar la calidad de sus aprendizajes. Así al menos se señala en los estudios disponibles sobre uso y cobertura de textos escolares realizados o encargados por la institución<sup>94</sup>. Además, si observamos los datos del Gráfico 3, en el que se muestra la cantidad de libros de texto en uso entre el año 1999 y el 2010, se ve una progresión significativa de la cantidad de libros por año, especialmente a partir de 2002.

<sup>93</sup> U. CURRÍCULUM Y EVALUACIÓN, *Estudio sobre uso de textos escolares en enseñanza media*, Ministerio de Educación, Chile, Ministerio de Educación, Santiago de Chile, 2005; C. DE MICRODATOS, *Encuesta sobre calidad y uso de Textos escolares*, cit.; *Estudio de seguimiento al uso de textos escolares. Tomo 1: Informe final*, Universidad de Chile, Santiago de Chile, 2010; *Servicio de implementación del sistema de seguimiento al uso de texto escolares en uso durante el 2013*, Centro de Microdatos, Santiago de Chile, 2013; M. UC, *Informe final. Encuesta de seguimiento al uso de textos escolares*, cit.; *Informe final. Encuesta de seguimiento al uso de textos escolares 2008*, cit.

<sup>94</sup> U. CURRÍCULUM Y EVALUACIÓN, *Estudio sobre uso de textos escolares en enseñanza media*, Ministerio de Educación, Chile, cit.; C. DE MICRODATOS, *Encuesta sobre calidad y uso de Textos escolares*, cit.; *Estudio de seguimiento al uso de textos escolares. Tomo 1: Informe final*, cit.; *Servicio de implementación del sistema de seguimiento al uso de texto escolares en uso durante el 2013*, cit.; M. UC, *Informe final. Encuesta de seguimiento al uso de textos escolares*, cit.; *Informe final. Encuesta de seguimiento al uso de textos escolares 2008*, cit.

Gráfico 3. Libros de texto en uso entre el año 1999 y 2010.



Fuente: [http://www.mineduc.cl/index3.php?id\\_portal=65&id\\_seccion=3746&id\\_contenido=16770](http://www.mineduc.cl/index3.php?id_portal=65&id_seccion=3746&id_contenido=16770)

La inversión en la cantidad de títulos adquiridos por el Ministerio de Educación ha sido significativamente mas alta en 2009 y 2010, aunque con un relativo crecimiento sostenido desde 1999. El aumento de gasto y número de títulos adquiridos en los años 2009 y 2010 coincide a su vez con la implementación de libros de texto de Historia en los doce cursos de la enseñanza obligatoria de Chile.

El interés por parte de la institución de entregar libros de texto a los estudiantes de educación subvencionada por el Estado y de evaluar su implementación, se puede relacionar con uno de los principios que inspiran la Ley General de Educación: la calidad<sup>95</sup>, que busca «asegurar que todos los alumnos y alumnas, independientemente de sus condiciones y circunstancias, alcancen los objetivos generales y los estándares de aprendizaje que se definan en la forma que establezca la ley»<sup>96</sup>.

<sup>95</sup> El tema de la calidad fue uno de los principales ejes de las demandas de la *Revolución Pingüina*, y uno de los pilares en torno a los cuales se centró el Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (CONSEJO ASESOR PRESIDENCIAL PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN, *Informe final de Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación*, cit., pp. 87-98.) Allí entre otras cosas se señaló que se debe propender al desarrollo de manera equitativa para todos los estudiantes, es decir que las oportunidades de aprendizaje sean iguales para todos los estudiantes chilenos al margen del centro educativo en el que estén o del origen socio cultural.

<sup>96</sup> LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, 2009, p. Título preliminar, Párrafo 1º, artículo 3º.

Tabla 4. Listado de libros de texto de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en uso según editoriales desde 2003 a 2015. Elaboración propia

Año	Educación básica										Educación Media			
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	1º	2º	3º	4º		
2003					Mare Nostrum	Mare Nostrum	McGraw-Hill	Mare Nostrum	Mare Nostrum	Mare Nostrum	Mare Nostrum	Mare Nostrum		
2004					Arrayán	Mare Nostrum	Mare Nostrum	Mare Nostrum	Mare Nostrum	Mare Nostrum	Mare Nostrum	Mare Nostrum		
2005					Zig-Zag	Arrayán	Zig-Zag	Arrayán	Mare Nostrum	Mare Nostrum	Mare Nostrum	Mare Nostrum		
2006					Arrayán	Mare Nostrum	Mare Nostrum	Mare Nostrum	Mare Nostrum	Mare Nostrum	Mare Nostrum	Mare Nostrum		
2007					Zig-Zag	Arrayán	Zig-Zag	Arrayán	Zig-Zag	Mare Nostrum	Mare Nostrum	Mare Nostrum		
2008					Santillana	Mare Nostrum	Norma	Mare Nostrum	Santillana	Mare Nostrum	Mare Nostrum	Mare Nostrum		
2009					Norma	Arrayán	Santillana	Arrayán	Mare Nostrum	Mare Nostrum	Mare Nostrum	Mare Nostrum		
2010					Santillana	Mare Nostrum	Norma	Mare Nostrum	Santillana	Mare Nostrum	Mare Nostrum	Mare Nostrum		
					Norma	Arrayán	Santillana	Arrayán	Mare Nostrum	Mare Nostrum	Mare Nostrum	Mare Nostrum		
					Santillana	Mare Nostrum	Norma	Mare Nostrum	Santillana	Mare Nostrum	Mare Nostrum	Mare Nostrum		
					Norma	Arrayán	Santillana	Arrayán	Mare Nostrum	Mare Nostrum	Mare Nostrum	Mare Nostrum		
					Santillana	Mare Nostrum	Norma	Mare Nostrum	Santillana	Mare Nostrum	Mare Nostrum	Mare Nostrum		
					SM	Norma	Santillana	Santillana	Mare Nostrum	Mare Nostrum	Mare Nostrum	Mare Nostrum		
					Norma	Norma	Lom Ediciones							
					Mare Nostrum	Mare Nostrum	Mare Nostrum	Mare Nostrum	Santillana	Mare Nostrum	Mare Nostrum	Mare Nostrum		
					Norma	MN	MN	MN	MN	MN	MN	MN		
					Norma	Norma	Norma	Norma	Norma	Norma	Norma	Norma		
					Norma	Norma	Norma	Norma	Norma	Norma	Norma	Norma		

2011	Norma	Norma	Norma	Norma	MN	MN	MN	MN	Zig-Zag	Santillana	MN	MN
2012	Norma	Norma	Norma	Norma	MN	MN	MN	MN	Santillana	Santillana	MN	Zig-Zag
2013	Sin dato	Santillana	Sin dato	Santillana	Zig-Zag	Zig-Zag	Vicens Vives	Vicens Vives	Zig-Zag	Santillana	Zig-Zag	Zig-Zag
2014	Santillana	Santillana	Santillana	Norma	Zig-Zag	Zig-Zag	SM	Santillana	Aguilar	SM	SM	Zig-Zag
2015	Santillana	Santillana	Santillana	Norma	Zig-Zag	Zig-Zag	SM	Santillana	Aguilar	SM	SM	Zig-Zag

Fuente: Información entregada por el Ministerio de Educación de Chile.

Desde distintos espacios institucionales y académicos se reconoce el aporte de los libros de texto para los aprendizajes. En Chile lo planteó el Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación<sup>97</sup>, lo manifiesta el Ministerio de Educación<sup>98</sup> y a nivel internacional también se ha planteado en Suecia, Inglaterra, Alemania y desde la UNESCO<sup>99</sup>, entre otras realidades.

En Chile es abiertamente declarado que mediante esta política pública se pretende contribuir a la mejora de los aprendizajes y, el Ministerio considera que el libro de texto «juega fundamentalmente un rol articulador en el proceso de aprendizaje»<sup>100</sup> a la vez que su evaluación, tienen por objetivo «retroalimentar los procesos implicados en la elaboración de los textos y contribuir a su mejoramiento»<sup>101</sup>. Estas declaraciones son compartidas por los centros que evalúan los materiales en aula, señalando que con ello se busca «retroalimentar los procesos de adquisición de los textos escolares y así contribuir a su continuo mejoramiento», puesto que el programa de textos escolares «tiene como fin contribuir a la mejora de calidad de los aprendizajes y la equidad de su distribución social en la educación escolar del país»<sup>102</sup>.

A diferencia de los estudios mas antiguos recién citados, el último proceso de evaluación de textos escolares en acceso abierto, realizado a los textos del año 2013, indica que su objetivo es « la generación de información relevante para la continuidad de cada uno de los textos escolares en uso el 2013, es decir, si mantener el mismo texto o cambiarlo»<sup>103</sup>, lo que implica ya no una evaluación de la política de cara a su mejora, sino una valoración orientada a la mantención de las decisiones emergidas de ella.

Hacer llegar a todos los establecimientos educativos subvencionados por el Estado un material impreso, se instala en coherencia con el objetivo de facilitar la enseñanza. Si a esto agregamos los esfuerzos por mejorar su calidad a través de la

---

<sup>97</sup> CONSEJO ASESOR PRESIDENCIAL PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN, *Informe final de Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación.*, cit., p. 211.

<sup>98</sup> C. A. THIBAUT PÁEZ Y OTROS, "Evaluación en aula de textos escolares: ¿una estrategia posible?", cit.

<sup>99</sup> S. V. KNUDSEN, "La investigación internacional en ayudas educativas: Estado del conocimiento 2000-2011", *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, vol. 6, 2, 2013, traducido por Maria-Isabel Pozzo.

<sup>100</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN, "Política de textos escolares", p. 3.

<sup>101</sup> U. CURRÍCULUM Y EVALUACIÓN, *Estudio sobre uso de textos escolares en enseñanza media*, Ministerio de Educación, Chile, cit., p. 1.

<sup>102</sup> C. DE MICRODATOS, *Estudio de seguimiento al uso de textos escolares. Tomo 1: Informe final*, cit., p. 7.

<sup>103</sup> C. DE MICRODATOS, *Servicio de implementación del sistema de seguimiento al uso de texto escolares en uso durante el 2013*, cit., p. 5.



mayor precisión de sus requerimientos y su evaluación, es posible reconocer que tras estas políticas existe un interés por mejorar la calidad de los aprendizajes. Estas políticas favorecen los intentos por garantizar una cierta homogeneidad de calidad de los aprendizajes de los educandos chilenos<sup>104</sup>. Pero no hay que perder de vista que también unifican las miradas sobre los aprendizajes, homogeneizándolos. El caso de la Historia es especialmente sensible, puesto que se estandarizan los enfoques sobre los procesos históricos y por tanto de la memoria colectiva, del modelo de hombre y ciudadano y, finalmente de sociedad a la que la política educativa chilena aspira formar<sup>105</sup>.

A pesar de lo anterior, el desarrollo de estudios de seguimiento desde el año 2002 en algún sentido demuestra el interés por parte del Ministerio de Educación de entregar un material que sea utilizado y que contribuya al desarrollo de una educación acorde a los principios legales<sup>106</sup>. De esta manera los estudios disponibles realizados desde esa fecha enfatizan el tema del uso de los textos escolares y abordan también la elegibilidad. Se ha procurado especialmente en los últimos años y luego del proceso de licitación y adjudicación por parte de las editoriales, entregar a los profesores dos opciones de libros de texto para cada curso, con el fin de que escojan el que mas se acomode a su práctica.

---

<sup>104</sup> Esto cobra especial interés en el convulso momento histórico que vive la educación chilena. En pleno momento de cambio curricular y legal se ha planteado desde la opinión pública el papel de los libros de texto y su calidad frente a los aprendizajes. “FERIA CHILENA DEL LIBRO REVELA POR QUÉ NO VENDE TEXTOS ESCOLARES Y CRITICA DURAMENTE A LAS EDITORIALES”, 2015, Bío Bío, fecha de consulta 21 marzo 2015, en <http://www.biobiochile.cl/2015/03/12/feria-chilena-del-libro-revela-por-que-se-niega-a-vender-textos-escolares.shtml>; C. MONTES ARÉVALO, “Textos escolares: cuando aprender sí que cuesta”, *El Ciudadano*, 2015, Santiago de Chile, fecha de consulta 21 marzo 2015, en <http://www.elciudadano.cl/2015/03/18/153147/textos-escolares-cuando-aprender-si-que-cuesta/>; “¿POR QUÉ LA FERIA CHILENA DEL LIBRO SE NIEGA A VENDER TEXTOS ESCOLARES?”, 2015, Cooperativa, Santiago de Chile, fecha de consulta 21 marzo 2015, en <http://www.cooperativa.cl/noticias/cultura/literatura/por-que-la-feria-chilena-del-libro-se-niega-a-vender-textos-escolares/2015-03-11/173540.html>; R. ROJAS, “El negocio de los textos escolares en Chile”, *Radio UChile*, 2015, Santiago de Chile, fecha de consulta 21 marzo 2015, en <http://radio.uchile.cl/2015/03/03/el-negocio-de-los-textos-escolares-en-chile>; P. SCHÜLER, “Eyzaguirre defiende calidad de textos escolares: «Son de excelente calidad»”, *La Nación*, 2015, Santiago de Chile, fecha de consulta 21 marzo 2015, en <http://www.lanacion.cl/noticias/pais/educacion/eyzaguirre-defiende-calidad-de-textos-escolares-son-de-excelente-calidad/2015-03-16/131009.html>; M. WAISSBLUTH; E. SEVERIN, “Textos escolares: terminemos otro abuso”, *El Mostrador*, 2014, Santiago de Chile, fecha de consulta 21 marzo 2015, en <http://www.elmostrador.cl/opinion/2014/02/06/textos-escolares-terminemos-otro-abuso/>.

<sup>105</sup> INTERNATIONAL JOURNAL OF HISTORICAL LEARNING, TEACHING AND RESEARCH, “Editorial. The Role and purpose of Textbooks”, cit.

<sup>106</sup> No hay que olvidar que la inversión en estos materiales es importante en términos económicos, tanto en la compra de los mismos como en el trabajo previo y posterior a ella, es decir el proceso de selección y seguimiento y evaluación.

Los datos de la tabla 4, indican que este principio se ha ido consolidando con el tiempo, así como también se ha procurado, al menos hasta el año 2013, que los docentes tengan la posibilidad de escoger entre dos opciones. Desde el proceso de compra para el año 2014, en que se renovó la plantilla de los libros de texto, se comenzó a adquirir solo una editorial para cada nivel en el caso de Historia y Ciencias Sociales, pero con un proceso de elaboración, y por ende de selección, más detallado y riguroso<sup>107</sup>.

Como contracara a este esfuerzo, los estudios de seguimiento al uso de textos escolares indican que existe un porcentaje importante de profesores que no utilizan el texto escolar, o bien su uso no forma parte central de su actividad educativa, complementando sus clases con otro tipo de recursos. El estudio *Measuring Innovation* de la OCDE sitúa a Chile como el país que menos utiliza los libros de texto como principal ayuda en el proceso de aprendizaje<sup>108</sup>, pero como uno de los principales países que los utilizan de manera secundaria<sup>109</sup>.

En los estudios que cubren los años 2006 al 2013 para las diferentes asignaturas, entre las cuales están en algunos casos las del ámbito de la Historia y Ciencias Sociales, se señala reiteradamente que el porcentaje de uso de los libros de texto está alrededor del cincuenta por ciento<sup>110</sup>. Así por ejemplo, para el año 2007 se indicó que «se observa que la gran mayoría ha utilizado la mitad o más de la mitad en todos los cursos»<sup>111</sup>. Los datos actualizados del estudio del año 2013 muestran por su parte que «en términos generales, la tasa de uso se ubica sobre el 90% para todos los grupos»<sup>112</sup>, es decir, respecto a los estudios anteriores se sugiere un amplio crecimiento del uso de estas ayudas educativas.

---

<sup>107</sup> Ver Capítulo 3. La política pública de textos escolares en Chile. Aspectos generales y el caso de Historia y Ciencias Sociales.

<sup>108</sup> OECD, *Measuring innovation in education. A new perspective*, Educational Research and Innovation, OECD, 2014, p. 157.

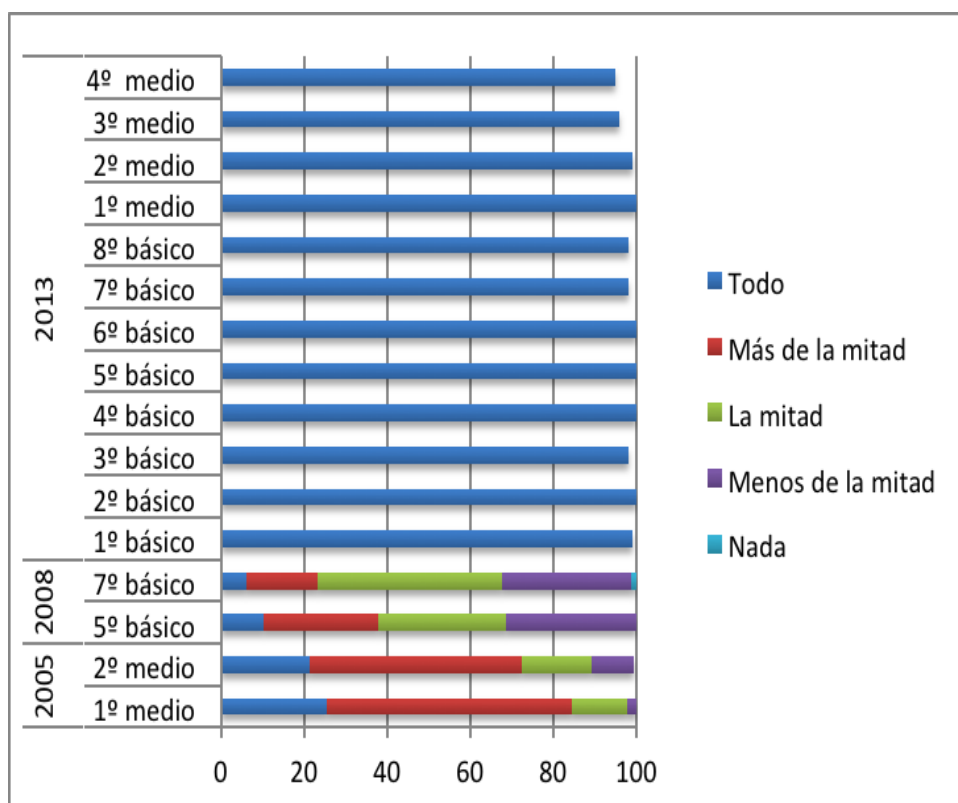
<sup>109</sup> *Ibid.*, p. 161.

<sup>110</sup> U. CURRÍCULUM Y EVALUACIÓN, *Estudio sobre uso de textos escolares en enseñanza media*, Ministerio de Educación, Chile, cit., p. 12; C. DE MICRODATOS, *Encuesta sobre calidad y uso de Textos escolares*, cit., p. 137; *Estudio de seguimiento al uso de textos escolares. Tomo 1: Informe final*, cit., p. 22; M. UC, *Informe final. Encuesta de seguimiento al uso de textos escolares*, cit., pp. 51, 61; *Informe final. Encuesta de seguimiento al uso de textos escolares 2008*, cit., p. 61.

<sup>111</sup> M. UC, *Informe final. Encuesta de seguimiento al uso de textos escolares*, cit., p. 55.

<sup>112</sup> C. DE MICRODATOS, *Servicio de implementación del sistema de seguimiento al uso de texto escolares en uso durante el 2013*, cit., p. 20.

Gráfico 4. Porcentaje de uso de libros de texto en el área de Ciencias Sociales.  
Elaboración propia.



Fuente: Elaboración propia<sup>113</sup>

Los datos que presenta el gráfico anterior plantean un panorama confuso, puesto que el porcentaje de uso del libro de texto del área de Ciencias Sociales baja significativamente desde 2005 a 2008 y vuelve a subir en 2013. Si en 2005 prima un uso de «la mitad» más de la mitad» o «todo», en 2008 lo hace «la mitad» y «menos de la mitad» y en 2013 casi en su totalidad. Otra de las contradicciones que presentan estos datos hace referencia a los niveles educativos, puesto que en los estudios que no se han considerado en esta gráfica —dado que no evalúan el ámbito de las Ciencias Sociales—, señalan que existe un mayor uso del libro de texto en cursos inferiores que en los superiores<sup>114</sup>. Asimismo, llama la atención la

<sup>113</sup> U. CURRÍCULUM Y EVALUACIÓN, *Estudio sobre uso de textos escolares en enseñanza media*, Ministerio de Educación, Chile, cit., p. 18; C. DE MICRODATOS, *Servicio de implementación del sistema de seguimiento al uso de texto escolares en uso durante el 2013*, cit., p. 30 y 32; M. UC, *Informe final. Encuesta de seguimiento al uso de textos escolares 2008*, cit., p. 61.

<sup>114</sup> C. DE MICRODATOS, *Encuesta sobre calidad y uso de Textos escolares*, cit., p. 276; M. UC, *Informe final. Encuesta de seguimiento al uso de textos escolares 2008*, cit., p. 159.

homogeneidad de los datos en el estudio de 2013. El porcentaje de uso es alto en comparación con los otros estudios que contemplan la asignatura de Historia, al igual que en el resto de las asignaturas del estudio. Los textos en evaluación en 2013 son los que corresponden a los nuevos requerimientos establecidos por el Ministerio descritos en el apartado anterior de este capítulo, con lo cual puede suponerse que su calidad ha mejorado y como consecuencia, los profesores los han incorporado ampliamente a su práctica docente<sup>115</sup>. Otra posible explicación para la diferencia de resultados podría radicar en las características de los estudios, así como en los instrumentos de recogida de datos, explicado por las instituciones que los realizan (Ministerio de Educación, MIDE UC y Centro de Microdatos).

Al margen de estas contradicciones, del gráfico se desprende que aunque el libro de texto no sea utilizado generalizadamente «mas de la mitad», la tendencia de uso es «la mitad o mas». Hay estudios que indican que la frecuencia de uso es mayoritariamente semanal (normalmente la mitad de las horas lectivas de Historia en Chile), aunque existen casos en los que se declara su empleo cada clase o casi cada clase<sup>116</sup>. Los estudios muestran que existe un alto porcentaje de uso del libro de texto complementado con otros materiales didácticos, especialmente guías elaboradas por profesores con fuentes diversas. Por ejemplo, en el año 2006 se concluye que son cerca de un 80% los profesores que usan el libro de texto en conjunto con otro tipo de material didáctico, cuestión que aparece también en los estudios de 2007, 2008 y 2009.

Esto tiene relación con otros datos que entregan los mismos informes. Los usos de los libros de texto se centran fundamentalmente en el desarrollo de contenidos y en los ejercicios y las actividades de aprendizaje. Así se muestra en el informe hecho por el Ministerio el año 2005, que las mayores frecuencias de uso se encuentran en las definiciones y conceptos y, en las actividades. Algo semejante ocurre en 2006 donde se plantea que «en todos los niveles y subsectores, una importante proporción de docentes declara utilizar las actividades disponibles en los textos escolares Mineduc [sic]»<sup>117</sup>. Conclusiones homólogas se obtienen en

---

<sup>115</sup> Sin embargo, los datos de este estudio, son contradictorios con los que entrega el citado informe *Measuring Innovation* de la OCDE, puesto que en el mismo nivel y asignatura (matemáticas 8º básico), el informe ministerial arroja un uso de 98%, y los datos de la OCDE indican que solo un 50% de los profesores en 2011 consideran que el libro es su principal herramienta educativa. C. DE MICRODATOS, *Servicio de implementación del sistema de seguimiento al uso de texto escolares en uso durante el 2013*, cit., p. 32; OECD, *Measuring innovation in education. A new perspective*, cit., p. 157.

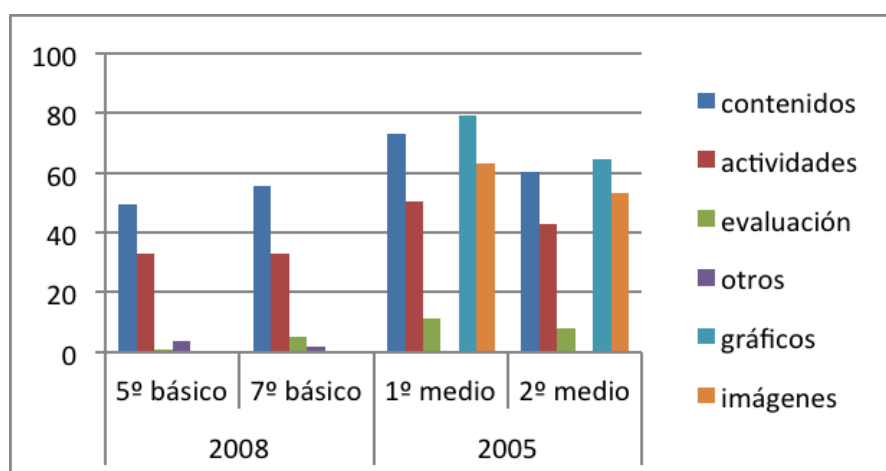
<sup>116</sup> C. DE MICRODATOS, *Estudio de seguimiento al uso de textos escolares. Tomo 1: Informe final*, cit., p. 18; *Servicio de implementación del sistema de seguimiento al uso de texto escolares en uso durante el 2013*, cit., p. 23; M. UC, *Informe final. Encuesta de seguimiento al uso de textos escolares*, cit., p. 51 y 61; *Informe final. Encuesta de seguimiento al uso de textos escolares 2008*, cit., p. 55.

<sup>117</sup> C. DE MICRODATOS, *Encuesta sobre calidad y uso de Textos escolares*, cit., p. 214.

2008, argumentando que «las partes de contenidos y actividades son las mas útiles de los textos de estudio en sus respectivas asignaturas»<sup>118</sup>, sin embargo en 2009 se indica que «si bien [los docentes] señalan que los ejercicios que trae el texto no son suficientes, utilizan estos como fuentes de actividades para la elaboración de guías a ser resueltas por los alumnos»<sup>119</sup>.

La tendencia general coincide con los datos que aparecen específicamente para el ámbito de las Ciencias Sociales. Los informes que abordan estas asignaturas, como se puede ver en el gráfico siguiente, indican un alto uso de los contenidos y de las actividades de aprendizaje, en desmedro de otros como la evaluación.

Gráfico 5. Aspectos mejor valorados en los libros de texto por los profesores expresados en porcentajes. Elaboración propia.



Fuente: Elaboración propia<sup>120</sup>

Otro aspecto en el que indagan algunos de los documentos revisados es las motivaciones por los que los profesores deciden no utilizar el libro de texto, aun disponiendo de él. En el año 2006 genéricamente se establece que «existen dos razones principales que llevan a tomar la decisión de no usar el texto Mineduc [sic]: su tratamiento inadecuado de los contenidos y que no se ajustan a las actividades que se suelen realizar en clases»<sup>121</sup>. Por su parte en 2009 se afirma que

<sup>118</sup> M. UC, *Informe final. Encuesta de seguimiento al uso de textos escolares 2008*, cit., p. 72.

<sup>119</sup> C. DE MICRODATOS, *Estudio de seguimiento al uso de textos escolares. Tomo 1: Informe final*, cit., p. 54.

<sup>120</sup> U. CURRÍCULUM Y EVALUACIÓN, *Estudio sobre uso de textos escolares en enseñanza media*, Ministerio de Educación, Chile, cit., p. 19; M. UC, *Informe final. Encuesta de seguimiento al uso de textos escolares 2008*, cit., pp. 73-75, 84-87.

<sup>121</sup> C. DE MICRODATOS, *Encuesta sobre calidad y uso de Textos escolares*, cit., p. 135.

el motivo mas habitual para no usar el libro de texto es que no se ajusta a la forma de trabajo de los docentes<sup>122</sup>. Sin embargo, en el año 2007 se integra otra dimensión: el nivel de dificultad. En establecimientos educacionales públicos se sostiene que el nivel de contenidos es muy elevado, mientras en aquellos particulares subvencionados (o concertados), es insuficiente<sup>123</sup>. La diferencia entre centros públicos y particulares subvencionados solo es destacada como algo importante en este último estudio<sup>124</sup>.

En términos generales, la valoración de los libros de texto, es buena. Aunque no todos comparten los mismos criterios para definir su calidad. En una escala de 1 a 7, donde 1 es muy malo y 7 muy bueno, la gran mayoría de ellos sitúan a los textos con una valoración de 5, que cualitativamente corresponde a un buen nivel. El generalizado uso de este material concuerda con esta valoración global, puesto que en cierto sentido de ello depende su utilización en las aulas por parte de los profesores.

A la hora de evaluar las actividades, los profesores en su valoración son críticos. Señalan que en la práctica son insuficientes<sup>125</sup>, lo cual se relaciona con que en casi todos los estudios se afirma la utilización de material complementario. Este material creado por los docentes con recursos provenientes de diverso origen, permite suponer que se adecúa mas a su práctica educativa que las actividades presentes en los libros de texto<sup>126</sup>.

Las características que tienen estos materiales complementarios están fundamentalmente asociadas a las actividades y ejercicios, mas que como guías de contenidos. Al menos así lo señalan los estudios de 2006 y 2009. En los estudios del año 2006 y 2007 se indicó explícitamente que existe una disconformidad

---

<sup>122</sup> C. DE MICRODATOS, *Estudio de seguimiento al uso de textos escolares. Tomo 1: Informe final*, cit., p. 20.

<sup>123</sup> M. UC, *Informe final. Encuesta de seguimiento al uso de textos escolares*, cit., p. 113.

<sup>124</sup> El tema de la equidad en la calidad de la educación en los centros educativos chilenos es un elemento ampliamente debatido entre la sociedad civil, el mundo intelectual y a nivel institucional. Estos datos contribuyen a corroborar la brecha en la calidad de la enseñanza que hay entre centros con distinto tipo de financiamiento.

<sup>125</sup> Es importante destacar que estos datos provienen de estudios que no cubren los libros de texto luego del año 2011, en el cual los requerimientos para las actividades se detalla y mejora como se observó en el segundo apartado de este capítulo.

<sup>126</sup> A partir de esta situación cabría preguntarse ¿hace falta mayor capacitación en el uso de estos materiales impresos?, ¿existen diferencias en algún momento del proceso educativo entre aquellos centros donde los docentes que los usan y los que no?, ¿qué diferencias existen en el uso de los libros de texto entre los centros que reciben los materiales por parte del Estado, y aquellos que los seleccionan y compran directamente en las editoriales de su interés?, ¿qué características tendrían para los docentes los libros de texto ideales? Dar respuestas a estas preguntas no es el objetivo de esta tesis, pero sí es interesante plantear estas cuestiones de cara a investigaciones posteriores.

respecto de las actividades, destacando que un porcentaje importante de profesores considera que son insuficientes. Mas tarde, en 2009, se precisó que «tanto los contenidos como los ejercicios presentados en el texto no estarían contextualizados a la realidad del alumnado» y que «los docentes solicitan que aumente la cantidad de actividades y ejercicios en los textos»<sup>127</sup>.

Sin embargo, a la hora de indagar en la valoración que los profesores hacen de las actividades, se observa un incremento en el nivel de percepción desde inadecuada en 2006 y 2007, hasta buena en 2008, aceptable en 2010 y, aceptable y buena en 2013, según el curso académico analizado. Con estos datos se intuye una tendencia a la mejora en la percepción que tienen los profesores sobre la calidad de las actividades. Esto podría estar vinculado con el esfuerzo que realiza el Ministerio de Educación de entregar año a año un material de mejor calidad al sistema público y particular subvencionado (concertado) o bien con factores relacionados con el instrumento de recogida de datos y la muestra.

### **3.4. COMENTARIOS FINALES**

En el caso chileno, si bien el libro de texto no es el único material, ni la guía central de la clase, constituye un elemento importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya sea por el uso que hagan de ellos los estudiantes o como una referencia para abordar los contenidos por parte de los profesores. Tal y como lo ha señalado la bibliografía constituye un referente para el quehacer docente en la sala de clases.

Bajo la premisa de que estos materiales son significativos a la hora de desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, el Ministerio de Educación y su división a cargo de los libros de texto, se ha esforzado en los últimos años por mejorar la calidad de los mismos, tanto de su contenido como de las actividades de aprendizaje y evaluación. Los requerimientos señalados en los procesos de compra y los estudios que realizan al respecto, dan cuenta de que esta política, sin duda, entrega a los estudiantes hoy materiales de mejor calidad que antaño. Aunque algunos aspectos de la calidad de estos materiales bajo una mirada minuciosa puedan ser cuestionables, es un material ampliamente utilizado durante las clases y constituye un gran apoyo a la tarea docente.

---

<sup>127</sup> C. DE MICRODATOS, *Estudio de seguimiento al uso de textos escolares. Tomo 1: Informe final*, cit., p. 47 y 45.

En la práctica los usos van desde un empleo directo, hasta una referencia para preparación de material o, como base para el desarrollo de actividades diseñadas por el mismo profesor. Este uso como señalan los estudios, no es total ni universal, aunque si se espera que tenga una mayor injerencia en las clases, esta política debiese ajustarse directamente a las necesidades de los docentes.

Se puede sostener en base al análisis realizado que existe una relación directa entre la valoración que tiene el apartado de las actividades en los libros de texto, su frecuencia de uso general y el empleo para tareas específicas. Si además consideramos que las teorías contemporáneas de enfoques de la enseñanza promueven un papel activo del estudiante, su estructura se debiese plantear en torno a las actividades y, por tanto, enfatizarlas.

---

### Síntesis

Este apartado ha tratado dos temas. El primero, el proceso de compra pública de los libros de texto; el segundo, los resultados de los informes que valoran la calidad de los textos escolares. Respecto al primero, se describió el programa de textos escolares, poniendo especial énfasis en los lineamientos referidos a la asignatura de Historia. Allí destaca la evolución positiva en cuanto a la rigurosidad planteada para la adquisición de estos recursos didácticos. En relación al segundo tema, desarrollado a partir de los informes de seguimiento del programa de textos escolares, se sostiene un alto grado de conformidad por parte de los profesores, una amplia cobertura y un uso frecuente en aula.

---

---





## **4. LAS INVESTIGACIONES EN LIBROS DE TEXTO. DISCUSIÓN BIBLIOGRÁFICA**

---

El presente capítulo presenta una panorámica general de las investigaciones en libros de texto en Latinoamérica y España. Comienza con una perspectiva global sobre las investigaciones en Europa durante la primer mitad del siglo XX. En seguida define los parámetros de selección de la bibliografía, a continuación se presenta el desarrollo de las investigaciones en libros de texto a lo largo de los distintos países Latinoamericanos y España y finalmente se realiza un balance general de los temas y perspectivas investigadas.

---

### **4.1. PERSPECTIVA GENERAL.**

A pesar de que la presencia de los libros de texto en la escuela tiene más de cien años, la aparición de ellos como un campo de investigación se produjo en un momento histórico específico durante la primera mitad del siglo XX. Después de la Primera Guerra Mundial, la Liga de Naciones consideró que los libros de texto eran, al mismo tiempo que ayudas educativas, promotores de prejuicios y estereotipos. Se consideró que a través de su revisión se podría evitar malentendidos entre los países, especialmente los vecinos<sup>128</sup>. Estas primeras experiencias en este campo fueron criticadas debido a varias razones relacionadas con los agentes implicados. Fue después de la Segunda Guerra Mundial que el tema adquirió mayor desarrollo y acuerdo entre las organizaciones internacionales. Una de las más importantes en ese momento fue la UNESCO, la cual promovió el estudio de la relación entre educación y comprensión internacional. Allí los libros

---

<sup>128</sup> F. PINGEL, *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*, cit.

de texto aparecieron como un tema importante<sup>129</sup>. Varias comisiones, conferencias e instituciones fueron creadas a partir de ese momento para fomentar el análisis de libros de texto, especialmente los de Historia y Geografía y en perspectiva comparada<sup>130</sup>.

Como señaló Borre Johnsen<sup>131</sup> este campo ha sido fructífero bajo enfoques y temas diversos, no solo dentro de las instituciones internacionales, sino también entre el colectivo de académicos e investigadores. Numerosas revisiones muestran las diferentes aproximaciones a este objeto de estudio<sup>132</sup>. Peter Weinbrenner<sup>133</sup> resumió que hay tres perspectivas principales sobre la investigación en libros de texto. En primer lugar la investigación orientado al proceso (*process-oriented school research*) centrada en el ciclo de vida del libro de texto; en segundo lugar, la investigación acerca del producto (*product-oriented school research*), focalizada en el propio libro de texto como un producto cultural; y finalmente la investigación orientada a la recepción del texto escolar (*reception-oriented schoolbook research*), que lo aborda en el contexto de la escolarización.

Desde Francia, Alain Choppi<sup>134</sup> por su parte señaló cuatro campos de investigación. En primer lugar, consideró que el aspecto legislativo y normativo en la producción de libros de texto es una arista importante, pues permite buscar la relación entre la producción editorial y el mundo institucional. En segundo lugar, propone el censo de la producción en la escuela, que pretende entregar información completa acerca de los libros utilizados en los centros escolares. En tercer lugar, señala el campo de las editoriales que proporcionan información sobre el desarrollo histórico de la producción editorial. Y en último lugar, la difusión de la producción, lo que permite a los investigadores acercarse a la relación entre la producción y los usos de los libros de texto.

---

<sup>129</sup> R. FAURE, "Connections in the History of textbook Revision, 1947-1952", *Education Inquiry*, vol. 2, 1, 2011.

<sup>130</sup> F. PINGEL, *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*, cit.; "Dealing with Conflict-New Perspectives in International Textbook Revision", en Lukas Perikleous, Denis Shemilt (eds.) *The future of the Past: Why History Education matters*, Association for Historical Dialogue and Research, Nicosia, 2011.

<sup>131</sup> E. BORRE JOHNSEN, *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*, cit.

<sup>132</sup> Revisar los trabajos de *Ibid.*; S. FOSTER, "Dominant Traditions in International Textbook Research and Revision", cit.; S. V. KNUDSEN, "La investigación internacional en ayudas educativas: Estado del conocimiento 2000-2011", cit.

<sup>133</sup> P. WEINBRENNER, "Methodologies of textbook analysis used to date", en Hilary Bourdillon (ed.) *History and Social Studies - Methodologies of Textbook Analysis. Report of the Educational Research Workshop Held in Braunschweig (Germany) 11-14 September 1990*, Swet & Zeitlinger, Amsterdam/Lisse, 1992.

<sup>134</sup> A. CHOPPIN, "Pasado y presente de los manuales escolares", cit.

Además de estas perspectivas generales sobre la investigación libros de texto, en el caso específico de Historia y Ciencias Sociales, Rafael Valls<sup>135</sup> señaló que la investigación sobre los libros de texto es un importante ámbito de pesquisa para la mejora de la enseñanza de la Historia, debido a la importante información que entregan y la diversidad de enfoques que permite. Él establece cuatro ámbitos en los que los libros de texto de investigación contribuyen a la Didáctica de la Historia. El primero de ellos es la información acerca de la relación entre la Historia que aparece en los libros de texto y el conocimiento académico en diferentes períodos. El segundo es el rango de correspondencia con las perspectivas didácticas. En tercer lugar, el objetivo de la enseñanza de la Historia, así como la forma de entender el proceso de enseñanza y aprendizaje. Y finalmente una contribución al debate sobre la pertinencia de la utilización de libros de texto para la enseñanza de la Historia, a pesar de que según el autor este ha sido un debate impreciso.

Al margen de estas cuestiones globales, algunos estudios sobre el estado del arte de la investigación de libros de texto han observado algunas tendencias. Estos estudios destacan que uno de los centros de interés ha sido el contenido en el libro de texto<sup>136</sup>. Borre Johnsen, en el momento de la publicación de su amplio estudio señaló que hay otras perspectivas, pero menos desarrollado que el análisis del contenido. Entre estas se puede destacar los usos de los libros de texto y su producción. Este diagnóstico es aún compartido por estudios recientes<sup>137</sup>.

En este contexto global, este apartado se centra en la última producción científica en la investigación libro de texto en América Latina y España dentro en el ámbito de la Historia y las Ciencias Sociales. Su propósito es identificar algunas tendencias en este campo de investigación y relacionan con los debates actuales de cara a proveer antecedentes sobre nuestro tema de estudio. En la última década, ha sido cada vez mas común que los países latinoamericanos incluyan políticas públicas de los libros de texto, lo cual se relaciona con la idea de que ellos contribuyen a la

---

<sup>135</sup> *Historiografía Escolar Española: Siglo XIX-XXI*, UNED, Madrid, 2007.

<sup>136</sup> E. BORRE JOHNSEN, *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*, cit.; C. J. GÓMEZ CARRASCO; R. CÓZAR GUTIÉRREZ; P. MIRALLES MARTÍNEZ, "La enseñanza de la historia y el análisis de libros de texto. Construcción de identidades y desarrollo de competencias", *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, vol. 29, 1, 2014; S. V. KNUDSEN, "La investigación internacional en ayudas educativas: Estado del conocimiento 2000-2011", cit.

<sup>137</sup> C. J. GÓMEZ CARRASCO Y OTROS, "La enseñanza de la historia y el análisis de libros de texto. Construcción de identidades y desarrollo de competencias", cit.; S. V. KNUDSEN, "La investigación internacional en ayudas educativas: Estado del conocimiento 2000-2011", cit.; R. VALLS; R. LÓPEZ FACAL, "El análisis y evaluación de los manuales escolares de Historia: un estado de la cuestión", en *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, vol. II, Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, Murcia, 2011.

equidad social y educativa. Pero según Rivas<sup>138</sup>, los países latinoamericanos tienen todavía una brecha importante en el acceso a la educación y su buena calidad, que depende de la situación económica y cultural de las familias.

Algunas de estas iniciativas son la creciente escolaridad obligatoria, la reestructuración de los sistemas educativos y la aplicación de la política de libros de texto en algunos de estos países<sup>139</sup>. Hay tres de ellos en que el tema de libros de texto no es nuevo. Chile, México y Brasil tienen la tradición más larga de libros prestados por el Estado. Pero en los últimos años algunos países han incluido esta estrategia. Perú, Colombia, Argentina y Uruguay ofrecen libros públicos para sus estudiantes en la forma en que se cita en la siguiente tabla.

Tabla 5. Distribución de libros de texto en países latinoamericanos

País	Modalidad	Principal política
Argentina	Compra y distribución	Distribución en primaria y secundaria Plan nacional de lectura
Brasil	Compra y distribución	Programa Nacional de libros de textos Programa nacional de biblioteca escolar
Chile	Compra y distribución	Política de libros de texto
	Predominancia del mercado privado (hasta 2010)	
Colombia	Compra descentralizada y distribución (por parte de las unidades sub nacionales)	Catálogo de libros de texto
	Elaboración estatal	Programa de libros de texto para preescolar, primaria y educación telesecundaria
México	Compra y distribución	Distribución de libros de texto para educación secundaria Programa de mejora de la calidad de la educación secundaria
Perú	Elaboración estatal	

<sup>138</sup> A. RIVAS, *América Latina después de PISA: Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*, CIPPEC-Natura-Instituto Natura, Buenos Aires, 2015.

<sup>139</sup> *Ibid.*

Uruguay	Elaboración estatal (Educación primaria)	Programa de mejora de la calidad de la educación primaria
	Compra y distribución (educación secundaria)	Programa de modernización de la educación secundaria y formación docente

Fuente: A. RIVAS, *América Latina después de PISA: Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*, CIPPEC-Natura-Instituto Natura, Buenos Aires, 2015, p. 88.

## 4.2. SELECCIÓN DE LA BIBLIOGRAFÍA

Para esta revisión empleamos algunas bases de datos especializadas, bibliotecas y revistas, así como en Google Scholar, con el fin de ampliar la búsqueda de la forma que se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 6. Listado de bases de datos y publicaciones revisadas sobre libros de texto

Tipo	Nombre	Interés
<b>Bases de dato</b>	Scielo	Reconocida base de datos en América Latina
	EBSCO	Reconocida base de datos en investigación educativa
	Scopus	Reconocida base de datos en América Latina y Europa
<b>Bibliotecas</b>	Georg Eckert Institut	Biblioteca especialidad en investigación en libros de texto
<b>Revistas</b>	IARTEM eJournal	Revista especializada en investigación en libros de texto
	JEMMS	
	Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación	Revistas sobre investigación en enseñanza de la Historia y Ciencias Sociales
	Enseñanza de las Ciencias Experimentales y Sociales Clio & Asociados Clio. History Teaching	
<b>Acta de congresos</b>	IARTEM Libros de congreso.	Compilación de investigaciones en libros de texto
	AUPDCS Libros de congreso.	Compilación de investigaciones en enseñanza de la Historia y Ciencias Sociales
<b>Buscadores</b>	Google Scholar	Buscador científico para cubrir otras posibles publicaciones

Tres criterios de selección se emplearon para elegir los textos revisados. En primer lugar, el tema de los estudios de libros de texto, dando prioridad a las ciencias sociales y temas de historia. En segundo lugar, la ubicación geográfica de los libros de texto analizados en el estudio, eligiendo solo estudios que trataran países latinoamericanos y España. Finalmente, se escogieron investigaciones publicada entre 2005 y 2015, abarcando un período de diez años. También se han incluido algunas investigaciones generales publicadas en el período y región considerada, pero sobre aspectos generales que contribuye a enmarcar las realidades locales.

Para analizar la bibliografía seleccionada, esta se organizó en tres categorías principales: la metodología empleada, los temas tratados y la perspectiva teórica declarada en los estudios, que se agregaron a la categoría de países para dibujar un mapa sobre las tendencias en la investigación de libros de texto. Otras categorías emergentes fueron incorporadas de acuerdo al contenido de los estudios revisados.

### **4.3. LAS INVESTIGACIONES DE LIBROS DE TEXTO EN LATINOAMÉRICA Y ESPAÑA**

#### **4.3.1. Mirada general**

El campo de investigación de libros de texto en América Latina y España está bastante consolidado. Mas de un centenar de artículos y libros han sido publicados desde el año 2005, principalmente procedentes de tres disciplinas: la historiografía -en el ámbito de la investigación de libros de texto de Historia-, la pedagogía y la enseñanza de la Historia. Estas investigaciones se han publicado principalmente en libros colectivos y compilaciones de Congresos internacionales en lugar de revistas científicas.

Nuestros resultados muestran que no todos los artículos y libros precisan el *corpus* documental de su análisis, lo que significa que hay varias investigaciones en las que no existe información explícita sobre el nivel de estudios, los años de publicación/uso o materia escolar referida. Pero dentro de las investigaciones que presentan las características o descripción de las fuentes, los niveles mas estudiados en toda América Latina y España son los de la educación primaria, mientras la educación secundaria es el nivel mas investigado en España y en Chile. En España, destacan los trabajos realizados en la Universidad de Murcia, y Valencia y también aquellas investigaciones centradas en el tema de la educación

para la ciudadanía, materia que en el país ibérico pertenece solo a este nivel educativo. Por lo tanto, una tendencia en los libros de texto de Historia y Ciencias Sociales en América Latina, es centrarse en la educación primaria, pero en España, en el nivel secundario. En este sentido nuestro estudio contribuye a aportar en un campo poco desarrollado en Chile

El interés declarado para centrarse en la investigación de libros de texto es el papel que este recurso educativo juega en la enseñanza y la educación. Los autores provenientes de corrientes críticas, además tienden a relacionarlos con la ontología de los sistemas educativos. En este sentido, para una perspectiva general de los libros de texto Martínez Bonafé<sup>140</sup>, José Gimeno Sacristán<sup>141</sup> y Agustín Escolano Benito<sup>142</sup> en España y, Teresa Oteiza y Darrin Pinto<sup>143</sup> en Chile, comienza sus argumentos partiendo de la base que los textos escolares no son recursos educativos, sino también dispositivos de poder. Están contruidos de acuerdo al plan de estudios, el principal instrumento para el desarrollo de un determinado tipo de ciudadano, el cual es definido desde lugares hegemónicos<sup>144</sup>. En este sentido, los libros de texto no podrían separarse de este origen. En esta línea teórica, las investigaciones normalmente utilizan el Análisis Crítico del Discurso<sup>145</sup>.

---

<sup>140</sup> J. MARTÍNEZ BONAFÉ, “¿De qué hablamos cuando hablamos de los libros de texto?”, en *Primer Seminario Internacional de Textos Escolares*, Ministerio de Educación de Chile, Santiago de Chile, 2007; J. MARTÍNEZ BONAFÉ, “Los libros de texto como práctica discursiva”, *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 1, 1, 2008.

<sup>141</sup> J. GIMENO SACRISTÁN, “Grandeza y miseria del libro de texto”, en Jesús Rodríguez Rodríguez, Mike Horsley, Susanne Knudsen (eds.) *10th International Conference on Textbook and Educational Media. Local, National and Transnational Identities in Textbook and Educational Media*, IARTEM, Santiago de Compostela, 2009.

<sup>142</sup> A. ESCOLANO BENITO, “El manual como texto”, *Pro-Posições*, vol. 23, 3, 2012.

<sup>143</sup> T. OTEÍZA; D. PINTO, “Introducción. En (re) construcción: Discurso, identidad y nación en los manuales escolares de historia y de ciencias sociales”, en Teresa Oteiza, Derrin Pinto (eds.) *En (Re)Construcción: discursos, identidad y nación en los manuales escolares de Historia y de Ciencias Sociales*, Cuarto Propio, Santiago de Chile, 2011.

<sup>144</sup> M. APPLE, *Ideología y Currículum*, Akal, Madrid, 1991; J. GIMENO SACRISTÁN, *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, cit.; T. S. POPKEWITZ, “La historia del currículum: la educación en los Estados Unidos a principios del siglo XX, como tesis cultural acerca de lo que el niño es y debe ser”, *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 11, 3, 2007.

<sup>145</sup> C. G. ARTEAGA MORA, “National identity and heroic history in Venezuelan primary textbooks”, en Jesús Rodríguez Rodríguez, Mike Horsley, Susanne V. Knudsen (eds.) *10th International Conference on Textbook and Educational Media. Local, National and Transnational Identities in Textbook and Educational Media*, IARTEM, Santiago de Compostela, 2009; E. ATIENZA CEREZO; T. A. VAN DIJK, “Identidad social e ideología en libros de texto españoles de Ciencias Sociales”, *Revista de Educación*, vol. 353, 2010; E. J. DÍEZ GUTIÉRREZ, “La memoria histórica en los libros de texto escolares”, *Enseñanza de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27, 2013; T. OTEÍZA, “Cómo es presentada la historia contemporánea en los libros de texto chilenos para la escuela media”, *Discurso & Sociedad*, vol. 3, 1, 2009; S. SOLER CASTILLO, “Pensar la relación análisis crítico del discurso y educación. El caso de la representación de indígenas y afrodescendientes en los manuales escolares de Ciencias Sociales en Colombia”, *Discurso & Sociedad*, vol. 2, 3, 2008; C. YAÑEZ CANAL, “Representaciones sociales de las identidades en los textos escolares de ciencias sociales en



Sin señalar abiertamente la adscripción a corrientes críticas, otros estudios emplean el análisis descriptivo y de contenido<sup>146</sup> para analizar y criticar la producción de los textos escolares.

Otros enfoques que también comparten la idea del importante papel que tienen los libros de texto en el aprendizaje, centran su atención en diversos aspectos presentes en los libros de texto, relacionándolos con mas frecuencia a cuestiones pedagógicas y didácticas. En estos estudios, el contenido y el análisis descriptivo y las metodologías cuantitativas son los mas empleados<sup>147</sup>.

La principal diferencia entre estas dos grandes aproximaciones, es el alcance de los resultados de sus investigaciones. Mientras el enfoque crítico relaciona los

---

Colombia”, *Cadernos de Educação*, 37, 2010; A. ZÁRATE PÉREZ, “Las representaciones sobre los indígenas en los libros de texto de Ciencias Sociales en el Perú”, *Discurso & Sociedad*, vol. 5, 2, 2011.

<sup>146</sup> C. F. GARRIDO GONZÁLEZ, “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*, Ministerio de Educación de Chile, Santiago de Chile, 2009; A. MINTE, “Mujer y educación. La imagen de las mujeres en los textos escolares de Historia de Chile. Análisis crítico”, Buenos Aires, 2010; L. RASERO SAMPER; J. BOCHACA GARRETA, “Muslims in Catalan Textbooks”, *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, vol. 3, 1, 2011; T. SANSÓN CORBO, “La construcción de la nacionalidad en los manuales de historia rioplatenses”, *Nuevo mundo mundos nuevos*, 2011, fecha de consulta 7 noviembre 2015, en <http://nuevomundo.revues.org/61419>.

<sup>147</sup> M. S. BALSAS, “Blackness and national identity in Argentine school textbooks”, en Jesús Rodríguez Rodríguez, Mike Horsley, Susanne V. Knudsen (eds.) *10th International Conference on Textbook and Educational Media. Local, National and Transnational Identities in Textbook and Educational Media*, IARTEM, Santiago de Compostela, 2009; T. M. BRAGA GARCIA; M. A. SCHMIDT; R. VALLS MONTÉS, *Didáctica. História e Manuais Escolares: Contextos Ibero-Americanos*, Editora Unijuí, Ijuí, Rio Grande do Sul, Brazil, 2013; S. CARRERA CASTRO, “¿Qué América Latina Enseñamos? Una Mirada crítica al texto escolar chileno”, *Nuevas Dimensiones. Revista electrónica de Didáctica de las Ciencias Sociales*, vol. 5, 2014; I. CARRILLO FLORES, “La educación en valores democráticos en los manuales de la asignatura Educación para la Ciudadanía”, *Revista de Educación*, vol. Numero extraordinario, 2011; I. CARRILLO, “Els manuals escolars com a representacions culturals de la ciutadania democràtica”, *Temps d'Educació*, vol. 44, 2013; R. GAZMURI STEIN, “Una aproximación al enfoque didáctico de textos escolares emblemáticos en la enseñanza de la historia de Chile durante la segunda mitad del siglo XX”, cit.; C. J. GÓMEZ CARRASCO Y OTROS, “La enseñanza de la historia y el análisis de libros de texto. Construcción de identidades y desarrollo de competencias”, cit.; E. GONZÁLEZ GARCÍA, “Estudio de las identidades múltiples en los manuales escolares de Educación para la Ciudadanía”, en Jesús Rodríguez Rodríguez, Mike Horsley, Susanne V. Knudsen (eds.) *10th International Conference on Textbook and Educational Media. Local, National and Transnational Identities in Textbook and Educational Media*, IARTEM, Santiago de Compostela, 2009; E. GONZÁLEZ GARCÍA, “Estudio de los conceptos de ciudadanía, identidades y cultura política en los libros de texto andaluces de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos”, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, vol. 26, 2012, fecha de consulta 22 julio 2015, en <http://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/1929>; A. MINTE; C. ORELLANA; D. TELLO, “Formación Ciudadana en los textos escolares de Historia de Chile”, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, vol. 75, 2013; M. MIRANDA BEAS; I. MUÑOZ GALIANO, “Global identity in Spanish textbooks”, en Jesús Rodríguez Rodríguez, Mike Horsley, Susanne V. Knudsen (eds.) *10th International Conference on Textbook and Educational Media. Local, National and transnational identities in textbook and Educational Media*, IARTEM, Santiago de Compostela, 2009; G. VILLALÓN; A. ZAMORANO, “La nueva historia y su aplicación en los textos escolares”, cit.

resultados de sus investigaciones con el contexto de la producción en un término político y reflexionan acerca del papel de la educación en la sociedad, la pedagógica y la perspectiva didáctica se centra en cómo se construye el aprendizaje situando sus resultados dentro de los límites educativos.

### 4.3.2. Situación por países

Bajo este panorama, también podemos establecer algunas tendencias en la investigación de los países de América Latina y España. En Argentina, la mayor parte de la producción de libros de texto se basa en la investigación sobre la historia de los libros de texto, pero a partir de diferentes temas. En este sentido, el análisis se basa en el libro de texto como fuente historiográfica, en la que autores revelan cómo algunas nociones se han construido en las escuelas. Destaca la construcción de la Nación en el discurso de los libros de texto, de una manera general<sup>148</sup> o a través de elementos específicos como la negritud<sup>149</sup>. Además de estos temas, también se estudia la relación entre el plan de estudios y los libros de texto<sup>150</sup> y la forma en que América Latina y sus procesos históricos comunes se presentan a los niños<sup>151</sup>. Alejándose de estas tendencias en el análisis del contenido, el artículo de María Paula González<sup>152</sup> se concentra en las características del aprendizaje histórico como tipo de formación a desarrollar en los estudiantes a través de los libros de texto.

En esta línea, Brasil también se han centrado en el tema de aprendizaje histórico, especialmente la presencia de la Significación Histórica<sup>153</sup>, pero el ámbito de

---

<sup>148</sup> L. A. ROMERO, "La idea de nación en los libros de texto de historia argentinos del siglo XX", en *Seminario Internacional: Textos Escolares de Historia y Ciencias Sociales, Santiago de Chile 2008*, Ministerio de Educación de Chile, Santiago de Chile, 2009; T. SANSÓN CORBO, "La construcción de la nacionalidad en los manuales de historia rioplatenses", cit.

<sup>149</sup> M. S. BALSAS, "Blackness and national identity in Argentine school textbooks", cit.

<sup>150</sup> G. DE AMÉZOLA, "Argentina. América Latina en el trayecto educativo obligatorio de Argentina. La historia en los manuales de la Escuela General Básica.", en Joaquin Prats, Rafael Valls, Pedro Miralles (eds.) *Iberoamérica en las Aulas: Qué Estudia y qué Sabe el Alumnado de Educación Secundaria*, Milenio, Barcelona, 2015; E. MARA PETITTI, "Política educativa y textos escolares en la provincia de Buenos Aires durante la gestión de Julio C. Avanza", *Historia de la educación-Anuario*, vol. 13, 2, 2012, fecha de consulta 11 julio 2015, en [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S2313-92772012000200005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S2313-92772012000200005&script=sci_arttext).

<sup>151</sup> G. DE AMÉZOLA, "Argentina. América Latina en el trayecto educativo obligatorio de Argentina. La historia en los manuales de la Escuela General Básica.", cit.

<sup>152</sup> M. P. GONZÁLEZ, "Conciencia Histórica y Enseñanza de la Historia: Una mirada desde los libros de texto", *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 5, 2006.

<sup>153</sup> M. A. MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT; T. M. FIGUEIREDO BRAGA GARCIA, "Los manuales escolares y la significación histórica de los jóvenes alumnos en América Latina", en Joaquin Prats, Rafael Valls,

investigación mas distintiva en este país es el estudio de los libros de texto para la enseñanza<sup>154</sup> con el fin de contribuir al desarrollo del código disciplinar de la Enseñanza de la Historia<sup>155</sup>. También hay investigaciones sobre los usos de los libros de texto<sup>156</sup> y las ideas que de ellos tienen los estudiantes<sup>157</sup>. Asimismo, el análisis de los libros de texto se desarrolla en Brasil bajo diferentes temas. La presencia de la música popular (música *caipira*)<sup>158</sup>, de la cultura afro<sup>159</sup>, los pueblos indígenas y la identidad<sup>160</sup>. Estos estudios concluyeron que la diversidad o tradiciones culturales no aparecen de forma permanente. En el caso de los afro americanos, su presencia es relegada a la esclavitud; mientras tanto la música popular no aparece en absoluto en los libros de texto. Es importante destacar que citadas investigaciones se centraron en la educación obligatoria con libros de texto institucionales.

En el caso de Chile algunos de los análisis de los libros de historia se centra en el aprendizaje específicamente promovido en la enseñanza de la Historia, su relación

---

Pedro Miralles (eds.) *Iberoamérica en las Aulas: Qué Estudia y qué Sabe el Alumnado de Educación Secundaria*, Milenio, Lleida, 2015.

<sup>154</sup> T. M. BRAGA GARCIA, "Os livros didáticos na sala de aula", en Tânia Maria Braga Garcia, Maria Auxiliadora Schmidt, Rafael Valls (eds.) *Didática. História e Manuais Escolares: Contextos Ibero-Americanos*, Editora Unijuí, Ijuí, Rio Grande do Sul, Brazil, 2013.

<sup>155</sup> M. A. MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT, "Lições de método: o ensino de História em manuais destinados à formação de professores no Brasil: 1930-1970", en Tânia Maria Braga Garcia, Maria Auxiliadora Schmidt, Rafael Valls (eds.) *Didática. História e Manuais Escolares: Contextos Ibero-Americanos*, Editora Unijuí, Ijuí, Rio Grande do Sul, Brazil, 2013; M. A. SCHMIDT; L. SANTIAGO BUFREM; T. M. BRAGA GARCIA, "Os manuais destinados a professores como fontes para a história das formas de ensinar", en Tânia Maria Braga Garcia, Maria Auxiliadora Schmidt, Rafael Valls (eds.) *Didática. História e Manuais Escolares: Contextos Ibero-Americanos*, Editora Unijuí, Ijuí, Rio Grande do Sul, Brazil, 2013; A. C. URBAN, "Manuais de Didática de Estudos Sociais como fontes para o Código disciplinar da Didática da História", en Braga Garcia Tânia Maria Braga Garcia, Maria Auxiliadora Schmidt, Rafael Valls (eds.) *Didática. História e Manuais Escolares: Contextos Ibero-Americanos*, Editora Unijuí, Ijuí, Rio Grande do Sul, Brazil, 2013.

<sup>156</sup> O. MAGALHAES, "Em torno da escolha do manual didático de História: opções de professores", en Tânia Maria Braga Garcia, Maria Auxiliadora Schmidt, Rafael Valls (eds.) *Didática. História e Manuais Escolares: Contextos Ibero-Americanos*, Editora Unijuí, Ijuí, Rio Grande do Sul, Brazil, 2013.

<sup>157</sup> M. R. CAINELLI; S. R. F. OLIVEIRA, "«Se está no livro de História é verdade»: as ideias dos alunos sobre os manuais escolares de História no ensino fundamental", en *Didática. História e manuais escolares: contextos Ibero-Americanos*, Editora Unijuí, Ijuí, Rio Grande do Sul, Brazil, 2013.

<sup>158</sup> E. APARECIDO CHAVES, "Livros didáticos de História e as culturas brasileiras: discutindo o lugar da música caipira", en Tânia Maria Braga Garcia, Maria Auxiliadora Schmidt, Rafael Valls (eds.) *Didática. História e Manuais Escolares: Contextos Ibero-Americanos*, Editora Unijuí, Ijuí, Rio Grande do Sul, Brazil, 2013.

<sup>159</sup> R. FERRARINI GEVAERD, "Conceito substantivo escravidão em manuais didáticos do ensino fundamental: um estudo comparativo", en *Desafios para superação das desigualdades sociais: o papel dos manuais didáticos e das mídias educativas*, NPPD/UFPR, Curitiba, 2013.

<sup>160</sup> T. M. BRAGA; É. SOARES MACIEL, "Livros didáticos de história e experiencia cultural dos alunos", en Pedro Miralles Martínez, Sebastián Molina Puche, Antoni Santisteban Fernández (eds.) *La Evaluación en el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales*, vol. II, Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, Murcia, 2011.

con la historiografía<sup>161</sup> y, la evaluación de aprendizaje<sup>162</sup>. La existencia de estas investigaciones, que se encuentra en el campo de Enseñanza de la Historia, se puede explicar por la influencia española. Algunos de estos autores hicieron su doctorado en universidades españolas (Universidad de Barcelona -UB- y Universidad Autónoma de Barcelona-UAB) con profesores de reconocido prestigio en el campo de la didáctica de las Ciencias Sociales. En esta misma línea, como resultado de un proyecto chileno-español (TRADDEC) sobre la enseñanza de la Historia contemporánea, dos tesis se han llevado a cabo sobre el tema del retorno a la democracia en Chile, abordando la manera cómo los maestros tratan el tema y el cómo los estudiantes lo aprenden. Allí se investigó la forma en que los libros de texto presentan este periodo de la Historia de Chile<sup>163</sup> y los usos que se hace de los libros de texto en la enseñanza de este período <sup>164</sup>. Renato Gazmuri Stein<sup>165</sup> fue mas allá, e indagó en la forma en la cual la Historia de Chile se ha enseñado en los textos tradicionales desde una perspectiva didáctica. Así como la tesis de Vásquez Leyton y Aceituno Silva, Gazmuri Stein concluyó que el tratamiento de la historia es tradicional, centrada en el relato de los eventos históricos sin una problematización.

Además de la mirada didáctica en el análisis de libros de texto, algunos investigadores procedentes de Historia han abordado el análisis de los libros de texto considerándolos como fuentes históricas. A través del análisis de diferentes temas como la imagen del indígena<sup>166</sup>, el género<sup>167</sup>, los estereotipos y valores<sup>168</sup> y

---

<sup>161</sup> A. R. MINTE, "Recent Historiographical Work on Chilean History Textbooks", *Eckert. Beiträge*, vol. 1, 2014, fecha de consulta 11 julio 2015, en <http://www.edumeres.net/urn/urn:nbn:de:0220-2014-00157>; G. VILLALÓN; J. PAGÉS, "¿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", *Clio & asociados*, 17, 2013; G. VILLALÓN; A. ZAMORANO, "La nueva historia y su aplicación en los textos escolares", cit.

<sup>162</sup> D. ACEITUNO, "La evaluación en los textos escolares de 2º medio de Historia y Ciencias Sociales de Chile en el tema de la transición de la dictadura a la democracia: una mirada desde el profesor", en Pedro Miralles Martínez, Sebastián Molina Puche, Antoni Santisteban Fernández (eds.) *La Evaluación en el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales*, vol. II, Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, Murcia, 2011.

<sup>163</sup> D. ACEITUNO SILVA, "La enseñanza de la transición dictadura-democracia en Chile. Un estudio sobre el profesorado de historia de 2º medio", 2012, Universidad de Valladolid, Valladolid.

<sup>164</sup> G. VÁSQUEZ LEYTON, "Concepciones de los estudiantes chilenos de educación media sobre el proceso de transición de la dictadura a la democracia", 2014, Universidad de Valladolid, Valladolid.

<sup>165</sup> R. GAZMURI STEIN, "Una aproximación al enfoque didáctico de textos escolares emblemáticos en la enseñanza de la historia de Chile durante la segunda mitad del siglo XX", cit.

<sup>166</sup> L. BENISCELLI, "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*, vol. 1, 1, 2013; A. RIEDEMANN, "Textos escolares y conciencia histórica publicada sobre la Ocupación de la Araucanía", en *Seminario Internacional: Textos Escolares de Historia y Ciencias Sociales, Santiago de Chile 2008*,

la construcción de la Nación<sup>169</sup> y la presencia de sujetos populares<sup>170</sup>, los autores demuestran que los libros de texto transmiten discursos conservadores y canónicos.

Una línea particular la investigación en textos escolares compartida por Chile México y Brasil es la política de los libros de texto. En Chile, estos estudios se centra en la descripción<sup>171</sup> y la valoración de esta política nacional, concluyendo que la calidad de los libros de texto, a pesar de que ha mejorado en los últimos años<sup>172</sup>, aún no alcanza el nivel deseado. En este ámbito de investigación destaca el libro de Soaje y Orellana<sup>173</sup> que, en una perspectiva comparativa evalúa la calidad de los libros de texto públicos, argumentando que en comparación con España e Italia, Chile no tiene un buen nivel de calidad. El Instituto Nacional de Derechos Humanos también valoró los textos escolares públicos a partir de la presencia o no de los Derechos Humanos<sup>174</sup> llegando a conclusiones similares a las que arribó Andrea Minte y otros<sup>175</sup> en el caso de la educación para la ciudadanía en textos escolares de Historia. El tema ha sido incluido, pero no tanto como lo permite la materia de Historia y Ciencias Sociales, desperdiciando el potencial formativo de la

---

Ministerio de Educación de Chile, 2009; S. SMITH, "Manuales escolares de Historia y Ciencias Sociales y subalternidad mapuche en un Chile multicultural", *Tinkuy*, 12, 2010.

<sup>167</sup> A. MINTE, "Mujer y educación. La imagen de las mujeres en los textos escolares de Historia de Chile. Análisis crítico", cit.

<sup>168</sup> P. BERCHENKO, "Funciones, estereotipos y valores de la imagen en el libro de texto chileno Saber (1982)", en Jean-Louis Guereña (ed.) *Image et transmission des Savoirs dans les Mondes Hispaniques et Hispano-Américains*, CIREMIA, Tours-France, 2006.

<sup>169</sup> C. F. GARRIDO GONZÁLEZ, "Mi vecino, ¿mi enemigo? Nacionalismo en los textos escolares de historia de educación básica en Chile (1981-2006)", cit.; A. LEÓN-DONOSO; P. ALVARADO-BARRÍA, "Territorio, familia y héroe: un análisis de textos escolares chilenos", *Educación y Educadores*, vol. 14, 1, 2011; R. LIRA, "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*, Ministerio de Educación de Chile, Santiago de Chile, 2009; P. OLIVARES FELICE, "Rapports «Texte-Image»: Quelques observations concernant des Manuels d'Histoire du Chili", en Jean-Louis Guereña (ed.) *Image et transmission des Savoirs dans les Mondes Hispaniques et Hispano-Américains*, CIREMIA, Tours-France, 2006.

<sup>170</sup> L. BENISCELLI, "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", cit.

<sup>171</sup> N. PÉREZ CISTERNAS, "La producción de textos escolares en Chile y en Brasil: relaciones entre currículum, contenidos geográficos y requerimientos técnicos", *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, vol. 3, 5, 2013.

<sup>172</sup> P. ORTÚZAR M., "Calidad, Formato y Mercado de Los Textos Escolares en Chile. Cuatro Claves para el debate", cit.

<sup>173</sup> R. SOAJE; P. ORELLANA, *Textos escolares y calidad educativa. Estudio de la calidad de textos escolares entregados por el MINEDUC en el periodo 2000-2010*, Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 2013.

<sup>174</sup> L. JARA MALES; M. DONOSO RIVAS; G. WATSON CASTRO, *Servicios de diagnóstico de la inclusión de la educación de Derechos Humanos en los Textos Escolares vigentes en el año 2011. Informe final*, Instituto Nacional de Derechos Humanos, Santiago de Chile, 2011.

<sup>175</sup> A. MINTE Y OTROS, "Formación Ciudadana en los textos escolares de Historia de Chile", cit.

## Historia y los textos escolares.

En Colombia, las investigaciones se centran en dos líneas principales. Una discursiva, centrada en temas como los mencionados anteriormente y otra pedagógica. El punto de vista discursivo desarrolla un análisis crítico de la construcción de la Nación<sup>176</sup>, la relación de nación e identidad<sup>177</sup>, la construcción de los sujetos subalternos -como los indígenas y afroamericanas-<sup>178</sup> y representaciones sociales e identidad<sup>179</sup>.

En el enfoque pedagógico, destacan los estudios realizados por la Universidad de Pereira que centran su atención en el tipo de conocimiento y el proceso cognitivo que los libros de texto promueven<sup>180</sup>, el aprendizaje y la evaluación<sup>181</sup> y los usos de los libros de texto<sup>182</sup>. En general, este grupo de investigadores considera libros de texto como un producto orientado al aprendizaje. Bajo este principio, tratan sus características a la vez que su uso en las aulas.

El caso de México en el escenario latinoamericano es particular. A pesar de que tienen una larga tradición en la política de los libros de texto, las bases de datos y revistas revisadas no arrojaron un *corpus* amplio de investigación acerca del tema. La mayoría de los artículos que fueron encontrados refieren a la política de los libros de texto y su historia<sup>183</sup> presentando sus principales características y

---

<sup>176</sup> M. M. MUÑOZ MONSALVE, "La construcción de la idea de ciudadanos desde los manuales escolares, en el proceso de formación de la Nación colombiana, 1910-1948", 2012, Universidad Nacional de Colombia, Medellín.

<sup>177</sup> L. A. MENESES; J. C. CALDERÓN, "Social Representations of National Territory and Citizenship in Nineteenth-century History and Geography Textbooks of the Colombian Caribbean Region", *Paedagogica Historica*, vol. 43, 5, 2007; S. SOLER CASTILLO, "La escuela y sus discursos. Los textos escolares como instrumentos de exclusión y segregación", *Sociedad y Discurso*, vol. 15, 2009.

<sup>178</sup> S. SOLER CASTILLO, "Pensar la relación análisis crítico del discurso y educación. El caso de la representación de indígenas y afrodescendientes en los manuales escolares de Ciencias Sociales en Colombia", cit.

<sup>179</sup> C. YAÑEZ CANAL, "Representaciones sociales de las identidades en los textos escolares de ciencias sociales en Colombia", cit.

<sup>180</sup> M. Á. GÓMEZ MENDOZA; M. V. ALZATE PIEDRAHITA; G. N. GALLEGU CORTEZ, *Saber y evaluación de libros de texto escolar. Una herramienta de reflexión y acción*, Editorial Papiro, Pereira, Colombia, 2009.

<sup>181</sup> M. V. ALZATE PIEDRAHITA; M. Á. GÓMEZ MENDOZA, "Usos de los libros de texto escolares de Ciencias Sociales de la educación básica primaria colombiana (1991-2006): funciones de las actividades", en *Seminario Internacional: Textos Escolares de Historia y Ciencias Sociales, Santiago de Chile 2008*, Ministerio de Educación de Chile, Santiago de Chile, 2009.

<sup>182</sup> M. V. ALZATE PIEDRAHITA; M. C. ARBELAEZ GÓMEZ; M. Á. GÓMEZ MENDOZA; F. ROMERO LOAIZA; H. GALLÓN, "Intervención, mediación pedagógica y los usos del texto escolar", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 37, 3, 2005, fecha de consulta 11 abril 2015, en <http://www.rieoei.org/deloslectores/1116Alzate.pdf>.

<sup>183</sup> T. ANZURES, "El libro de texto gratuito en la actualidad. Logros y retos de un programa cincuentenario", *RMIE*, vol. 16, 49, 2011; E. IXBA ALEJOS, "La creación del libro de texto gratuito en México (1959) y su impacto en la industria editorial de su tiempo. Autores y editoriales de ascendencia española", *RMIE*, vol. 18, 59, 2013.

resultados. Pero en el campo de la Didáctica de la Historia, destacan dos artículos recientes acerca de la Historia y Ciencias Sociales en libros de texto en México. Ambos textos, escritos por un mismo grupo de investigadores, quienes centran sus análisis en la presencia de aprendizaje histórico<sup>184</sup> y su uso en aula<sup>185</sup>. Como los libros de texto mexicanos son parte de una política nacional, los autores destacan que estos reflejan las principales directrices sobre la enseñanza de la Historia que se promueve desde el Estado, frente a lo cual se concluye que tanto en la didáctica dentro de los libros de texto como en la práctica de los maestros se evidencia la carencia de destrezas históricas.

Para el caso de Perú se dispuso aún menos investigaciones, puesto que es un tema de investigación muy reciente<sup>186</sup>. Augusta Valle Taiman es la autora que destaca en el contexto de la investigación de libros de texto con dos trabajos sobre los usos de las fuentes históricas como una herramienta para el pensamiento crítico<sup>187</sup> y para el aprendizaje<sup>188</sup>. En ambos artículos, a partir de un punto de vista didáctico, la autora sostiene que la presencia de las fuentes históricas en los libros de texto no se emplean para desarrollar el pensamiento ni aprendizajes históricos. En su lugar aparece un uso extenso de los textos para la comprensión de los fenómenos y las fuentes cumplen un papel ilustrativo en lugar de trabajar otras acciones complejas de aprendizaje. Desde una perspectiva crítica, Zárate Pérez<sup>189</sup> investiga la imagen de los indígenas en los textos de Ciencias Sociales revelando que están generalmente excluidos del discurso y, cuando aparecen, se presentan bajo términos negativos, desacreditándolos como actores sociales dentro del desarrollo del país.

En España las investigaciones que se centran en los grupos minoritarios, como los musulmanes<sup>190</sup>, develan la construcción de una imagen contraria a la modernidad

---

<sup>184</sup> L. LIMA MUÑOZ; V. ARISTA TREJO; F. BONILLA CASTILLO, "México. La enseñanza de la historia y la construcción de identidades culturales en los centros escolares mexicanos", en Joaquin Prats, Rafael Valls, Pedro Miralles (eds.) *Iberoamérica en las Aulas: Qué Estudia y qué Sabe el Alumnado de Educación Secundaria*, Milenio, Lleida, 2015.

<sup>185</sup> V. ARISTA Y OTROS, "Los manuales escolares y su uso en el aula", cit.

<sup>186</sup> A. ZÁRATE PÉREZ, "Las representaciones sobre los indígenas en los libros de texto de Ciencias Sociales en el Perú", cit.

<sup>187</sup> A. VALLE TAIMAN, "El trabajo con fuentes y el desarrollo del pensamiento crítico", en *Seminario internacional. Textos escolares de Historia y Ciencias Sociales. Santiago de Chile 2008*, Ministerio de Educación de Chile, Santiago de Chile, 2009.

<sup>188</sup> A. VALLE TAIMAN, "El uso de las fuentes escritas en la enseñanza de la Historia. Análisis de textos escolares para tercero y cuarto de secundaria", cit.

<sup>189</sup> A. ZÁRATE PÉREZ, "Las representaciones sobre los indígenas en los libros de texto de Ciencias Sociales en el Perú", cit.

<sup>190</sup> L. RASERO SAMPER; J. BOCHACA GARRETA, "Muslims in Catalan Textbooks", cit.

y a occidente, al mismo tiempo que exótica. Atienza y van Dijk<sup>191</sup> también mostraron que los libros de texto españoles presentan prejuicios ideológicos contra los migrantes y los sujetos no europeos. De la misma manera, en indagaciones sobre otros tópicos como el género, se señalan la presencia de una imagen estereotipada de los niños y las niñas<sup>192</sup>. El tema de la representación de los sujetos no es el tema más estudiado en los últimos diez años. La identidad, la Nación y los análisis procedentes de los estudios sobre el aprendizaje histórico son muy fructíferos en este periodo. La mayoría de ellos han sido realizadas por autores procedentes del campo de investigación de la Enseñanza de la Historia y tienden a mostrar la forma en que los libros escolares contribuyen a desarrollar un cierto tipo de identidad, útil para los intereses políticos<sup>193</sup>, la identidad nacional, al mismo tiempo que una europea y mundial<sup>194</sup>. Puntualmente en el caso de Andalucía González García<sup>195</sup> señaló que los textos promueven una identidad global, mientras en el País Vasco, confluye la construcción de una identidad cultural española, en paralelo a otra cultural vasca<sup>196</sup>.

Otro campo de investigación en España muy prolífico gracias a los trabajos de la Universidad de Murcia y la Universidad de Valencia, es el desarrollo del aprendizaje histórico a través de los libros de texto. En varias investigaciones, los autores han concluido que la didáctica más allá del contenido, tiende a desaprovechar el potencial formativo de la historia con el fin de centrarse en un conocimiento declarativo en lugar de procedimientos<sup>197</sup>.

---

<sup>191</sup> E. ATIENZA CEREZO; T. A. VAN DIJK, "Identidad social e ideología en libros de texto españoles de Ciencias Sociales", cit.

<sup>192</sup> A. SÁNCHEZ BELLO, "Gender stereotypes in textbooks", en Jesús Rodríguez Rodríguez, Mike Horsley, Susanne V. Knudsen (eds.) *10th International Conference on Textbook and Educational Media. Local, National and Transnational Identities in Textbook and Educational Media*, IARTEM, Santiago de Compostela, 2009.

<sup>193</sup> D. PARRA MONSERRAT, "Islam e identidad en la escuela franquista. Imágenes y tópicos a través de los manuales", *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, vol. 21, 2007.

<sup>194</sup> R. LÓPEZ FACAL, "Identificación e identidad nacional en los manuales de historia españoles", en Jesús Rodríguez Rodríguez, Mike Horsley, Susanne V. Knudsen (eds.) *10th International Conference on Textbook and Educational Media. Local, National and Transnational Identities in Textbook and Educational Media*, IARTEM, Santiago de Compostela, 2009.

<sup>195</sup> E. GONZÁLEZ GARCÍA, "Estudio de las identidades múltiples en los manuales escolares de Educación para la Ciudadanía", cit.

<sup>196</sup> G. EZKURDIA; B. BILBAO; K. PÉREZ, "Creation of identities at school: The local, state and global identity", en Jesús Rodríguez Rodríguez, Mike Horsley, Susanne V. Knudsen (eds.) *10th International Conference on Textbook and Educational Media. Local, National and Transnational Identities in Textbook and Educational Media*, IARTEM, Santiago de Compostela, 2009.

<sup>197</sup> Á. BLANCO REBOLLO, "La representación del tiempo histórico en los libros de texto de primero y segundo de la enseñanza obligatoria", cit.; C. GÓMEZ CARRASCO, "Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2o de la ESO", *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, vol. 29, 2014; C. J. GÓMEZ CARRASCO; A. M.



El tema de cómo algunos contenidos históricos son tratados en los libros de texto es otro ámbito de atención en los textos escolares en España. En los casos de la memoria histórica<sup>198</sup> y la historia de Galicia<sup>199</sup>, los estudios sostienen que estos contenidos están escasamente incluidos en el *corpus* de los textos analizados. De la misma manera, temas como la Prehistoria, la Antigüedad Clásica y la Edad Media, quedan reducidas a las características y momentos más distintivos<sup>200</sup>. También se ha observado la relación entre la historiografía y la enseñanza de la Historia<sup>201</sup>, concluyendo un restringido vínculo entre ambos.

Pero, probablemente, el campo más difundido en este país y que se ha convertido en una referencia en América Latina y España para la investigación libro de texto, es la historia y revisión de los libros de texto. En este campo destacan los trabajos de Rafael Valls sobre la historia de los libros de texto en España<sup>202</sup>, pero también los estudios acerca del adoctrinamiento<sup>203</sup> y la nación<sup>204</sup>. El arte de la investigación

---

LÓPEZ MARTÍNEZ, “Las imágenes de los libros de texto y su función en la enseñanza de la Historia. Diseño de un instrumento de análisis”, *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 13, 2014; J. SÁIZ SERRANO, “Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1º y 2º de ESO”, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 2011; J. SÁIZ SERRANO, “Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes”, cit.; “Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico”, *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, vol. 29, 1, 2014; J. SÁIZ SERRANO; J. C. COLOMER, “¿Se enseña pensamiento histórico en libros de texto de Educación Primaria? Análisis de actividades de historia para alumnos de 10-12 años de edad”, *CLIO. History and History teaching*, 40, 2014.

<sup>198</sup> E. J. DÍEZ GUTIÉRREZ, “La memoria histórica en los libros de texto escolares”, cit.

<sup>199</sup> J. ARMAS; J. CORTIZO, “A historia de Galicia nos manuais escolares da Comunidade Autónoma de Galicia: Cambios e continuidades”, en Jesús Rodríguez Rodríguez, Mike Horsley, Susanne V. Knudsen (eds.) *10th International Conference on Textbook and Educational Media. Local, National and Transnational Identities in Textbook and Educational Media*, IARTEM, Santiago de Compostela, 2009.

<sup>200</sup> J. QUINTEROS CORTÉS, “De la Prehistoria a la Edad Media en los libros de texto para 5º de Primaria: la historia enfrentada”, en Pedro Miralles Martínez, Sebastián Molina Puche, Antoni Santisteban Fernández (eds.) *La Evaluación en el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales*, vol. II, Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, Murcia, 2011.

<sup>201</sup> C. GÓMEZ CARRASCO, “Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2º de la ESO”, cit.; *Ibid.*

<sup>202</sup> N. MARTÍNEZ; R. VALLS; F. PINEDA, “El uso del libro de texto de Historia de España en bachillerato: diez años de estudio, 1993-2003, y dos reformas (LGE-LOGSE)”, *Enseñanza de las Ciencias Experimentales y Sociales*, vol. 23, 2009; R. VALLS MONTÉS, *Historiografía Escolar Española: Siglo XIX-XXI*, cit.; “Cambios recientes, carencias presentes y retos de futuro en los manuales escolares de Historia”, en Tânia Maria Braga Garcia, Maria Auxiliadora Schmidt, Rafael Valls (eds.) *Didáctica. História e Manuais Escolares: Contextos Ibero-Americanos*, Editora Unijuí, Ijuí, Rio Grande do Sul, Brazil, 2013; *Ibid.*; R. VALLS; R. LÓPEZ FACAL, “El análisis y evaluación de los manuales escolares de Historia: un estado de la cuestión”, cit.

<sup>203</sup> “El adoctrinamiento de los niños españoles mediante las imágenes de los libros de historia en la primera mitad del siglo XX”, en Jean-Louis Guereña (ed.) *Image et transmission des Savoirs dans les Mondes Hispaniques et Hispano-Américains*, CIREMIA, Tours-France, 2007.

<sup>204</sup> R. LÓPEZ FACAL, “Identificación e identidad nacional en los manuales de historia españoles”, cit.

de los libros de texto como ámbito internacional<sup>205</sup> ha sido también investigado en este país.

Finalmente, en Venezuela nos encontramos dos investigaciones sobre los libros de texto en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. Uno titulado «La identidad nacional y la historia heroica de los libros de texto de primaria venezolanos»<sup>206</sup> sobre la construcción de una identidad nacional a través de los héroes patrios y, el otro centrado en los aspectos didácticos y pedagógicos de los libros de texto de Venezuela<sup>207</sup>. Aquí se ha llegado a conclusiones similares que otras investigaciones en este campo: el predominio de un aprendizaje declarativo en lugar de altas exigencias cognitivas.

Como se puede ver, la situación de la investigación libro de texto presenta una producción dispar a lo largo de América Latina y España. España, Chile y Brasil tienen más desarrollado este campo de investigación, pero en España y Brasil la producción se concentra en un círculo académico delimitado, mientras que en Chile es un tema de interés de muchas disciplinas. En Argentina, Colombia, México, Perú y Venezuela está menos trabajado, pero también la concentración de los autores es menor, con la excepción de Colombia, donde la Universidad de Pereira tiene la mayor trayectoria.

### 4.3.3. Principales temáticas

Si nos centramos en los temas que aborda los estudios de libros de texto podemos ver que hay algunas tendencias generales. El ámbito más investigado prácticamente en todos los países analizados, con excepción de Perú y Brasil es la nación. Estos estudios que podemos encontrar en Chile<sup>208</sup>, Argentina<sup>209</sup>,

---

<sup>205</sup> C. J. GÓMEZ CARRASCO Y OTROS, “La enseñanza de la historia y el análisis de libros de texto. Construcción de identidades y desarrollo de competencias”, cit.

<sup>206</sup> C. G. ARTEAGA MORA, “National identity and heroic history in Venezuelan primary textbooks”, cit.

<sup>207</sup> D. CÓRDOVA, “El texto escolar desde una perspectiva didáctico/pedagógica, aproximación a un análisis”, *Investigación y Postgrado*, vol. 27, 1, 2012.

<sup>208</sup> L. BENISCELLI, “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”, cit.; C. F. GARRIDO GONZÁLEZ, “Mi vecino, ¿mi enemigo? Nacionalismo en los textos escolares de historia de educación básica en Chile (1981-2006)”, cit.; R. LIRA, “El fulcro de la nación: Cambios en el eje articulador del imaginario de nación en los textos escolares chilenos: del centenario al bicentenario”, cit.; A. RIEDEMANN, “Textos escolares y conciencia histórica publicada sobre la Ocupación de la Araucanía”, cit.

Colombia<sup>210</sup>, España<sup>211</sup> y Venezuela<sup>212</sup>, con frecuencia se centran en cómo se ha construido la nación a partir de los discursos dentro del texto principal o de las imágenes, tanto en manuales antiguos como en los actuales. Las investigaciones que centran su análisis en una perspectiva histórica, demuestran que las narrativas nacionales aparece articuladas de distinta manera. En el caso colombiano emplean héroes, mitos y rituales<sup>213</sup>, en España se construye a través de una imagen de la nación romántica y esencialistas<sup>214</sup> y gracias al adoctrinamiento de los niños<sup>215</sup>. En la zona de Río de la Plata -Argentina y Uruguay- la configuración del territorio ha tenido un papel importante<sup>216</sup> así como las narrativas sobre la historia nacional<sup>217</sup>. Las investigaciones desarrolladas en América Latina con los libros de texto actuales llegan a las mismas conclusiones sobre las narrativas nacionales basadas en el territorio, la historia nacional y sus grandes héroes<sup>218</sup>. Diferente es el caso de España, donde en una perspectiva histórica desde el siglo XIX hasta nuestros días se señala que la idea de una España nacional se ha sustituido paulatinamente por la idea de Europa<sup>219</sup>. En este sentido, la investigación de libros de texto muestran que a pesar de la globalización, la

---

<sup>209</sup> M. S. BALSAS, "Blackness and national identity in Argentine school textbooks", cit.; L. A. ROMERO, "La idea de nación en los libros de texto de historia argentinos del siglo XX", cit.; T. SANSÓN CORBO, "La construcción de la nacionalidad en los manuales de historia rioplatenses", cit.

<sup>210</sup> M. M. MUÑOZ MONSALVE, "La construcción de la idea de ciudadanos desde los manuales escolares, en el proceso de formación de la Nación colombiana, 1910-1948", cit.; L. T. ROMERO ABRIL, "Ideología y narrativa histórica en la enseñanza del Estado-Nación: un estudio de caso en Colombia y Chile", en *Seminario Internacional: Textos Escolares de Historia y Ciencias Sociales, Santiago de Chile 2008*, Ministerio de Educación de Chile, Santiago de Chile, 2009.

<sup>211</sup> C. J. GÓMEZ CARRASCO Y OTROS, "La enseñanza de la historia y el análisis de libros de texto. Construcción de identidades y desarrollo de competencias", cit.; R. LÓPEZ FACAL, "Identificación e identidad nacional en los manuales de historia españoles", cit.; R. RODRÍGUEZ PÉREZ; M. DEL M. SIMÓN GARCÍA, "La construcción de la narrativa nacional española en los manuales escolares de Educación Primaria", *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, vol. 29, 2014.

<sup>212</sup> C. G. ARTEAGA MORA, "National identity and heroic history in Venezuelan primary textbooks", cit.

<sup>213</sup> L. A. MENESES; J. C. CALDERÓN, "Social Representations of National Territory and Citizenship in Nineteenth-century History and Geography Textbooks of the Colombian Caribbean Region", cit.; M. M. MUÑOZ MONSALVE, "La construcción de la idea de ciudadanos desde los manuales escolares, en el proceso de formación de la Nación colombiana, 1910-1948", cit.

<sup>214</sup> R. LÓPEZ FACAL, "Identificación e identidad nacional en los manuales de historia españoles", cit.

<sup>215</sup> J. RUIZ BERRIO, "El adoctrinamiento de los niños españoles mediante las imágenes de los libros de historia en la primera mitad del siglo XX", cit.

<sup>216</sup> L. A. ROMERO, "La idea de nación en los libros de texto de historia argentinos del siglo XX", cit.

<sup>217</sup> T. SANSÓN CORBO, "La construcción de la nacionalidad en los manuales de historia rioplatenses", cit.

<sup>218</sup> R. GAZMURI STEIN, "Una aproximación al enfoque didáctico de textos escolares emblemáticos en la enseñanza de la historia de Chile durante la segunda mitad del siglo XX", cit.; R. LIRA, "El fulcro de la nación: Cambios en el eje articulador del imaginario de nación en los textos escolares chilenos: del centenario al bicentenario", cit.; P. OLIVARES FELICE, "Rapports «Texte-Image»: Quelques observations concernants des Manuels d'Histoire du Chili", cit.; L. T. ROMERO ABRIL, "Ideología y narrativa histórica en la enseñanza del Estado-Nación: un estudio de caso en Colombia y Chile", cit.

<sup>219</sup> R. LÓPEZ FACAL, "Identificación e identidad nacional en los manuales de historia españoles", cit.

puesta en peligro de las fronteras nacionales y los discursos sobre la ciudadanía global, los sistemas educativos, especialmente en América Latina todavía se centran en la Nación, de la misma forma como se concibió en el siglo XIX.

El segundo tema mas frecuente en la investigación en libros de texto a lo largo de América Latina y España es el tema de los grupos minoritarios. El colectivo específico estudiado, depende de la historia del país y las características de su sociedad. De esta manera, aquellas regiones que aún tienen importante presencia de los pueblos indígenas y/o afrodescendientes, frecuentemente omitidos por el Estado Nacional, centran su atención en cómo estos se presentan en los libros de texto. Este es el caso de los pueblos originarios en Chile<sup>220</sup> y Perú<sup>221</sup>, los afroamericanos e indígenas en Colombia<sup>222</sup> y Brasil<sup>223</sup> y afroamericanos en Argentina<sup>224</sup>. En general los autores destacan que a pesar de la diversidad cultural histórica y actual en sus países, los libros de texto tienden a homogeneizar la sociedad en torno a una imagen occidental y blanca. Esta conclusión estaría relacionada con el papel de la educación y de una de las motivaciones a largo plazo para la escolarización en los países de América Latina: civilizar en una sociedad perspectiva eurocéntrica<sup>225</sup>.

En el caso de España, los temas de preocupación acerca de los grupos minoritarios son en su mayoría inmigrantes. Como afirman Rasero y Bochaca<sup>226</sup>, la migración es un fenómeno europeo, lo que puede explicar la preocupación de algunos autores sobre este tema en los libros de texto. De esta manera, los estudios se centran en su imagen en términos generales<sup>227</sup> y, específicamente, en el caso de los musulmanes en el contexto actual<sup>228</sup> o en una perspectiva histórica<sup>229</sup>. Los autores

---

<sup>220</sup> L. BENISCELLI, "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", cit.; S. SMITH, "Manuales escolares de Historia y Ciencias Sociales y subalternidad mapuche en un Chile multicultural", cit.

<sup>221</sup> A. ZÁRATE PÉREZ, "Las representaciones sobre los indígenas en los libros de texto de Ciencias Sociales en el Perú", cit.

<sup>222</sup> S. SOLER CASTILLO, "Pensar la relación análisis crítico del discurso y educación. El caso de la representación de indígenas y afrodescendientes en los manuales escolares de Ciencias Sociales en Colombia", cit.; "La escuela y sus discursos. Los textos escolares como instrumentos de exclusión y segregación", cit.

<sup>223</sup> T. M. BRAGA; É. SOARES MACIEL, "Livros didáticos de história e experiencia cultural dos alunos", cit.

<sup>224</sup> M. S. BALSAS, "Blackness and national identity in Argentine school textbooks", cit.

<sup>225</sup> J. ZORAIDA VÁZQUEZ, "Textos de historia al servicio del nacionalismo", en Michael Riekenberg (ed.) *Latinoamérica: Enseñanza de la historia, libros de texto y conciencia histórica*, Alianza-Georg-Eckert Institut, Buenos Aires, 1991.

<sup>226</sup> L. RASERO SAMPER; J. BOCHACA GARRETA, "Muslims in Catalan Textbooks", cit.

<sup>227</sup> E. ATIENZA CEREZO; T. A. VAN DIJK, "Identidad social e ideología en libros de texto españoles de Ciencias Sociales", cit.

<sup>228</sup> L. RASERO SAMPER; J. BOCHACA GARRETA, "Muslims in Catalan Textbooks", cit.

constatan la existencia de prejuicios y estereotipos de la imagen de los inmigrantes en términos negativos, lo cual contrasta con el plan de estudios de español que, como afirman los autores, pretende ser inclusivo y orientado a una democracia global.

También el género ha sido estudiado en el contexto de los libros de texto, pero escasamente y se ha desarrollado en torno a la mujer<sup>230</sup> y los niños y las niñas<sup>231</sup>. En el caso específico de la mujer, se ha concluido que presencia es restringida y paradigmática, así como los niños y niñas menores son representados desde un punto de vista androcéntrico<sup>232</sup>. De esta manera, los artículos que abordan grupos minoritarios de la sociedad llegan a la conclusión que cuando aparecen lo hacen de una forma estereotipada contribuyendo al discurso de una sociedad homogénea. La construcción de una determinada sociedad no incluye, ni ha incluido en el pasado la diversidad social y cultural en términos positivos, lo que sugiere la perseverancia de una imagen anticuada de una sociedad blanca y civilizada. En este punto, los libros de texto serían enclaves conservadores sobre la significación de la sociedad.

El tercer tema mas extendido en América Latina y España es la historia de los libros de texto en el que incluimos la política y la producción de libros de texto. Estas investigaciones utilizan los libros de texto como fuentes históricas para analizar y explicar los conceptos mas globales. La mayor parte de estas investigaciones proceden de la lingüística o el la historiografía, pero también de la enseñanza de la Historia. En este ámbito Argentina<sup>233</sup> y España<sup>234</sup> tienen los mayores periodos reconstruidos sobre la producción de libros de texto desde el siglo XIX hasta los días actuales. Además en España los libros de texto de la época del franquismo ha sido un foco de la investigación orientada a la comprensión de

---

<sup>229</sup> D. PARRA MONSERRAT, "Islam e identidad en la escuela franquista. Imágenes y tópicos a través de los manuales", cit.

<sup>230</sup> A. MINTE, "Mujer y educación. La imagen de las mujeres en los textos escolares de Historia de Chile. Análisis crítico", cit.

<sup>231</sup> A. SÁNCHEZ BELLO, "Gender stereotypes in textbooks", cit.

<sup>232</sup> *Ibid.*

<sup>233</sup> M. S. BALSAS, "Blackness and national identity in Argentine school textbooks", cit.; E. MARA PETITTI, "Política educativa y textos escolares en la provincia de Buenos Aires durante la gestión de Julio C. Avanza", cit.; L. A. ROMERO, "La idea de nación en los libros de texto de historia argentinos del siglo XX", cit.; T. SANSÓN CORBO, "La construcción de la nacionalidad en los manuales de historia rioplatenses", cit.

<sup>234</sup> R. LÓPEZ FACAL, "Identificación e identidad nacional en los manuales de historia españoles", cit.; R. VALLS MONTÉS, *Historiografía Escolar Española: Siglo XIX-XXI*, cit.

esta etapa<sup>235</sup>. En el caso de los otros países, hay períodos mayormente investigados que otros. El final del siglo XIX y principios del XX es un tema de interés en Colombia<sup>236</sup>, mientras en Chile lo han sido los libros de texto de los años '70 y '80 bajo la dictadura<sup>237</sup>. También la política de los libros de texto aparece como un tópico en aquellos países que poseen este tipo de programas públicos como Chile<sup>238</sup> o México<sup>239</sup>.

La identidad es también otro tema indagado con frecuencia, pero con un significado diferente según el contexto de cada país. En España, que forma parte de la Unión Europea y comparte con otros países de la UE algunos principios educativos, encontramos que las investigaciones se centran principalmente en la identidad general y representaciones sociales<sup>240</sup>, la identidad global<sup>241</sup> y la construcción de una identidad nacional a través de contenidos de libros de texto<sup>242</sup>. En América Latina, el foco de la identidad está relacionada con algunas características específicas de la sociedad, sobre todo la identidad de los sujetos subalternos en Argentina, Colombia y Brasil<sup>243</sup>.

---

<sup>235</sup> D. PARRA MONSERRAT, "Islam e identidad en la escuela franquista. Imágenes y tópicos a través de los manuales", cit.; J. RUIZ BERRIO, "El adoctrinamiento de los niños españoles mediante las imágenes de los libros de historia en la primera mitad del siglo XX", cit.

<sup>236</sup> L. A. MENESES; J. C. CALDERÓN, "Social Representations of National Territory and Citizenship in Nineteenth-century History and Geography Textbooks of the Colombian Caribbean Region", cit.; M. M. MUÑOZ MONSALVE, "La construcción de la idea de ciudadanos desde los manuales escolares, en el proceso de formación de la Nación colombiana, 1910-1948", cit.

<sup>237</sup> L. BENISCELLI, "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", cit.; P. BERCHENKO, "Funciones, estereotipos y valores de la imagen en el libro de texto chileno Saber (1982)", cit.; C. F. GARRIDO GONZÁLEZ, "Mi vecino, ¿mi enemigo? Nacionalismo en los textos escolares de historia de educación básica en Chile (1981-2006)", cit.

<sup>238</sup> P. ORTÚZAR M., "Calidad, Formato y Mercado de Los Textos Escolares en Chile. Cuatro Claves para el debate", cit.; R. SOAJE; P. ORELLANA, *Textos escolares y calidad educativa. Estudio de la calidad de textos escolares entregados por el MINEDUC en el periodo 2000-2010*, cit.; C. A. THIBAUT PÁEZ Y OTROS, "Evaluación en aula de textos escolares: ¿una estrategia posible?", cit.

<sup>239</sup> E. IXBA ALEJOS, "La creación del libro de texto gratuito en México (1959) y su impacto en la industria editorial de su tiempo. Autores y editoriales de ascendencia española", cit.; N. VARGAS ESCOBAR, "La historia de México en los libros de texto gratuitos: evidencia de las transformaciones en los modelos de integración nacional", *RMIE*, vol. 16, 49, 2011.

<sup>240</sup> E. ATIENZA CEREZO; T. A. VAN DIJK, "Identidad social e ideología en libros de texto españoles de Ciencias Sociales", cit.; D. PARRA MONSERRAT, "Islam e identidad en la escuela franquista. Imágenes y tópicos a través de los manuales", cit.

<sup>241</sup> G. EZKURDIA Y OTROS, "Creation of identities at school: The local, state and global identity", cit.; E. GONZÁLEZ GARCÍA, "Estudio de las identidades múltiples en los manuales escolares de Educación para la Ciudadanía", cit.; M. MIRANDA BEAS; I. MUÑOZ GALIANO, "Global identity in Spanish textbooks", cit.

<sup>242</sup> R. LÓPEZ FACAL, "Identificación e identidad nacional en los manuales de historia españoles", cit.

<sup>243</sup> M. S. BALSAS, "Blackness and national identity in Argentine school textbooks", cit.; T. M. BRAGA; É. SOARES MACIEL, "Livros didáticos de história e experiência cultural dos alunos", cit.; L. A. MENESES; J. C. CALDERÓN, "Social Representations of National Territory and Citizenship in Nineteenth-century

Además de estos temas generales, evidenciamos otra línea de investigación que pone su interés en los aspectos específicos de la historia y la enseñanza de Ciencias Sociales, tales como los diferentes elementos de la educación ciudadana o cuestiones relativas a la Didáctica de la Historia. El tema ciudadano ha sido desarrollado en España y Chile con investigaciones que se han focalizado en las representaciones de la ciudadanía<sup>244</sup>, la presencia de elementos educativos de ciudadanía en los libros de texto<sup>245</sup> y los usos de los libros de texto de Historia para educar en ciudadanía<sup>246</sup>. En general estos estudios tienden a indicar que la formación ciudadana se aboca principalmente a la educación cívica a partir de las directrices del currículum específicamente planteadas para este ámbito formativo, pero se trabaja precariamente desde la enseñanza de la Historia.

También el tema de cómo se tratan los contenidos de Historia<sup>247</sup>, poniendo énfasis en la historia contemporánea<sup>248</sup>, concluyen que en general los contenidos tienden a seguir una narrativa secuencial con escasa problematización histórica. En esta línea, tal vez uno de los ámbitos más recientes de las investigaciones son los relacionados con los procedimientos propios de la enseñanza de la Historia. Ampliamente en España en los últimos años<sup>249</sup> aparece también en Argentina<sup>250</sup>,

---

History and Geography Textbooks of the Colombian Caribbean Region”, cit.; T. SANSÓN CORBO, “La construcción de la nacionalidad en los manuales de historia rioplatenses”, cit.; S. SOLER CASTILLO, “Pensar la relación análisis crítico del discurso y educación. El caso de la representación de indígenas y afrodescendientes en los manuales escolares de Ciencias Sociales en Colombia”, cit.; C. YAÑEZ CANAL, “Representaciones sociales de las identidades en los textos escolares de ciencias sociales en Colombia”, cit.

<sup>244</sup> I. CARRILLO FLORES, “La educación en valores democráticos en los manuales de la asignatura Educación para la Ciudadanía”, cit.; I. CARRILLO, “Els manuals escolars com a representacions culturals de la ciutadania democràtica”, cit.

<sup>245</sup> L. JARA MALES Y OTROS, *Servicios de diagnóstico de la inclusión de la educación de Derechos Humanos en los Textos Escolares vigentes en el año 2011. Informe final*, cit.

<sup>246</sup> A. MINTE Y OTROS, “Formación Ciudadana en los textos escolares de Historia de Chile”, cit.

<sup>247</sup> J. ARMAS; J. CORTIZO, “A historia de Galicia nos manuais escolares da Comunidade Autónoma de Galicia: Cambios e continuidades”, cit.; M. M. MUÑOZ MONSALVE, “La construcción de la idea de ciudadanos desde los manuales escolares, en el proceso de formación de la Nación colombiana, 1910-1948”, cit.; J. QUINTEROS CORTÉS, “De la Prehistoria a la Edad Media en los libros de texto para 5º de Primaria: la historia enfrentada”, cit.

<sup>248</sup> D. ACEITUNO SILVA, “La enseñanza de la transición dictadura-democracia en Chile. Un estudio sobre el profesorado de historia de 2º medio”, cit.; E. J. DÍEZ GUTIÉRREZ, “La memoria histórica en los libros de texto escolares”, cit.; T. OTEÍZA, “Cómo es presentada la historia contemporánea en los libros de texto chilenos para la escuela media”, cit.; G. VÁSQUEZ LEYTON, “Concepciones de los estudiantes chilenos de educación media sobre el proceso de transición de la dictadura a la democracia”, cit.

<sup>249</sup> Á. BLANCO REBOLLO, “La representación del tiempo histórico en los libros de texto de primero y segundo de la enseñanza obligatoria”, cit.; C. GÓMEZ CARRASCO, “Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2º de la ESO”, cit.; C. J. GÓMEZ CARRASCO; A. M. LÓPEZ MARTÍNEZ, “Las imágenes de los libros de texto y su función en la enseñanza de la Historia. Diseño de un instrumento de análisis”, cit.; J. SÁIZ SERRANO, “Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación:

Chile<sup>251</sup>, Colombia<sup>252</sup>, Perú<sup>253</sup> y recientemente en Venezuela<sup>254</sup>. Estos estudios tienden a concluir que los textos escolares de Historia promueven aprendizajes sencillos y trabajan poco el pensamiento histórico o procedimientos propios de la Historia.

#### **4.4. VALORACIÓN GENERAL DE LAS TENDENCIAS EN INVESTIGACIÓN EN LIBROS DE TEXTO**

La investigación en libros de texto de Historia y Ciencias Sociales en América Latina y España en los últimos diez años, muestra ciertas permanencias respecto al diagnóstico que señalaban investigaciones anteriores en el ámbito internacional<sup>255</sup>. El análisis de contenido es todavía un enfoque predominante especialmente en temas tales como Nación y colectivos minoritarios. De acuerdo con una visión general de estos estudios, las representaciones de estos temas en los libros de texto no han cambiado significativamente. La mayoría de los autores concluyen que, tanto en los libros de texto antiguos como en los actuales, aún se conserva la promoción de las perspectivas nacionales y de homogeneización social, incluidos los estereotipos y prejuicios. De esta manera, la pervivencia de perspectivas estas narrativas promoverían discursos más cercanos a los nacionalismos que al entendimiento internacional, tal y como fue propuesto este campo de estudio en su origen<sup>256</sup>.

Es interesante que los grupos minoritarios como objeto de análisis de los libros de

---

análisis de manuales de 1º y 2º de ESO”, cit.; “Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes”, cit.; “Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico”, cit.; J. SÁIZ SERRANO; J. C. COLOMER, “¿Se enseña pensamiento histórico en libros de texto de Educación Primaria? Análisis de actividades de historia para alumnos de 10-12 años de edad”, cit.

<sup>250</sup> M. P. GONZÁLEZ, “Conciencia Histórica y Enseñanza de la Historia: Una mirada desde los libros de texto”, cit.

<sup>251</sup> L. I. BRAVO PEMJEAN, “Textos escolares: su uso en la enseñanza de la historia”, en *Seminario internacional. Textos escolares de Historia y Ciencias Sociales. Santiago de Chile 2008*, Ministerio de Educación de Chile, Santiago de Chile, 2009.

<sup>252</sup> M. Á. GÓMEZ MENDOZA Y OTROS, *Saber y evaluación de libros de texto escolar. Una herramienta de reflexión y acción*, cit.; *Ibid.*

<sup>253</sup> A. VALLE TAIMAN, “El trabajo con fuentes y el desarrollo del pensamiento crítico”, cit.; “El uso de las fuentes escritas en la enseñanza de la Historia. Análisis de textos escolares para tercero y cuarto de secundaria”, cit.

<sup>254</sup> D. CÓRDOVA, “El texto escolar desde una perspectiva didáctico/pedagógica, aproximación a un análisis”, cit.

<sup>255</sup> E. BORRE JOHNSEN, *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*, cit.

<sup>256</sup> F. PINGEL, *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*, cit.



texto son los comúnmente excluidos en los procesos de construcción de lo «Nacional». Aquí han operado criterios como raza, cultura o estratificación social. Pero la mirada respecto a ellos es bastante restringida en este aspecto, centrándose en cierto tipo de sujetos (negritud, temas populares, indígenas y las religiones no-occidentales). Esto contribuye a construir un tipo específico de alteridad; uno histórico que pone de relieve a los históricamente excluidos en la construcción de las naciones. Pero en la sociedad actual hay otros grupos minoritarios, que se han vuelto visibles e incluso algunos de ellos han sido incluidos en los libros de texto, que no coinciden los de largada data, como la discapacidad, las mujeres o la migración dentro del continente e interna en los países. En este sentido, enfocarse también en otro tipo de discursos sobre todo proporcionaría un cierto tipo de información útil para mediante la escuela favorecer la integración de los diferentes grupos a las sociedades.

En relación con la situación establecida al comienzo de este capítulo, también podemos identificar algunas mejoras. Se han publicado varios textos relacionados con los usos de los libros de texto en las dos realidades observadas (América Latina y España), aquí se sugiere la necesidad de un uso más crítico por parte de los profesores, al mismo tiempo que se ha desarrollado el tópico de la política de los libros de texto y su calidad. Sin embargo, este tema es más frecuente en los países con una política nacional en la producción de libros de texto. Quienes los producen son además frecuentemente sujetos involucrados en el proceso editorial, con lo cual su objetividad puede ser cuestionable. Así, desarrollar investigaciones críticas acerca de la calidad de estos materiales podría contribuir a la mejora de este ámbito específico de investigación. Asimismo, elaborar investigaciones que contemplen el mercado editorial podría, a su vez contribuir a tener una panorámica más completa acerca de este tema de estudio.

En general las investigaciones han centrado su interés en los límites internos de los diferentes países. De esta manera se observa una tendencia al estudio de realidades nacionales restando las posibilidades de diálogo con otros contextos culturales con una historia común. Sería interesante, en este sentido, plantear investigaciones que propongan lugares geopolíticos más amplios o en perspectiva comparada, de cara a favorecer la comprensión entre naciones. De hecho, las investigaciones que indagaron en la presencia de América Latina en los libros de texto muestra la escasa aparición de países latinoamericanos o de todo el continente, destacando un discurso nacionalista por sobre uno continental<sup>257</sup>. Así,

---

<sup>257</sup> J. PRATS CUEVAS; R. VALLS; P. MIRALLES MARTÍNEZ (EDS.), *Iberoamérica en las Aulas: Qué Estudia y qué Sabe el Alumnado de Educación Secundaria*, 1, Editorial Milenio, Lleida, 2015.

las investigaciones sobre los libros de texto en América Latina son concordantes con el discurso nacional fundado en los libros de texto.

Los libros de texto de Historia y Ciencias Sociales son un campo de interés de las Ciencias Sociales y Humanidades en general y no exclusivamente de la educación, a pesar de que los enfoques están relacionados con la disciplina que los estudia. Por el momento, los aspectos didácticos sobre los libros de texto son un dominio casi exclusivo de la Didáctica de la Historia y Ciencias Sociales, pero también encontramos aquí algunos estudios procedentes de la pedagogía. En este punto es importante la influencia de Enseñanza de Historia de España sobre América Latina, que podemos identificar en la perspectiva teórica de los autores cuando se centran en sus orientaciones didácticas. Estos estudios en general son recientes. Dado que la Enseñanza de la Historia es un ámbito bastante nuevo al menos en España, la investigación sobre los libros de texto también es nuevo y contribuye a explicar la baja cantidad de estos estudios en América Latina. Sin embargo cabe destacar que las primeras investigaciones que se han encontrado en esta revisión, proceden de América Latina siguiendo las propuestas de la didáctica de las ciencias sociales española.

Otra de las tendencias que podemos identificar es el lugar donde estas investigaciones se llevan a cabo tanto para desarrollar estudios, así como para su difusión. En España, Brasil y Colombia, los investigadores pertenecen a grupos regulares y en términos generales, los textos se han diseminado a través ediciones de encuentros académicos.

#### **4.5. COMENTARIOS FINALES**

La producción en la investigación de los libros de texto de Historia y Ciencias Sociales a lo largo de América Latina y España está muy relacionada con el contexto de la producción. Como ha señalado Raymond Williams<sup>258</sup>, las acciones culturales -como las investigaciones- vienen de un lugar donde se combinan las experiencias de historia personal y colectiva o lo que él denomina *Estructura de sentimiento*. Estas experiencias permiten la comprensión de los temas de interés en la investigación de los libros de texto. Como se mostró en esta revisión, los aspectos tratados en varios países están relacionados con los antecedentes históricos en términos de una posición crítica. Los autores citados tratan de resaltar aspectos omitidos por la Historia Nacional, la Historia como materia

---

<sup>258</sup> R. WILLIAMS, *Marxismo y literatura*, 2a. edición, Península, Barcelona, 2000.

escolar y la Enseñanza de la Historia en los libros de texto, subyaciendo una idea crítica acerca de la homogeneización de la sociedad y la historia a través de la escolarización. La Historiografía y también la investigación de libro de textos muestran la manera de cómo era la construcción de un cierto discurso de blancura y civilización anuló la diversidad cultural que aun forma parte de la realidad de los países analizados. En este sentido, mirar la construcción de discursos dentro del *corpus* de libros de texto para temas específicos, contribuye a resaltar las implicancias políticas (en el mas amplio sentido de la palabra) de la preservación de narrativas acerca de la construcción de la sociedad.

Además de la posición explícitamente crítica en términos epistemológicos de ciertas investigaciones, aquellas que analizan la perspectiva didáctica de los manuales de historia presentan un cuestionamiento implícito hacia las formas mas frecuentes de enseñanza de la Historia. Los textos citados demuestran que a pesar que las propuestas teóricas en el campo de la enseñanza de la Historia sugieren la necesidad de desarrollar el pensamiento histórico, los libros de texto siguen empleando una forma tradicional de enseñanza. Se ha demostrado el uso difundido de métodos expositivos en las actividades, centradas en la repetición de hechos, en lugar de utilizar imágenes u otras fuentes históricas para desarrollar aprendizaje de segundo orden. Tampoco el uso de método histórico es significativo como herramienta para enseñar historia. De esta manera, la principal crítica que se hace desde un punto de vista didáctico, es que la enseñanza de la Historia como se propone en libros de texto, desperdicia el potencial de la materia para educar a ciudadanos críticos.

La existencia de una distancia importante entre el conocimiento historiográfico y el contenido de la enseñanza de la Historia es objeto de debate. Las investigaciones muestran que los contenidos históricos en los libros de texto están desligados de la producción histórica. Los resultados actuales de la historiografía y las nuevas perspectivas de la ciencia histórica, no aparecen reflejadas en el contenido o las actividades de los libros de texto. Por tanto, la historia presentada en los libros de texto se encuentra anclada en las formas tradicionales de la enseñanza y el conocimiento histórico, careciendo de los avances en ambas áreas.

---

### Síntesis

A lo largo de este capítulo se presentaron las principales tendencias en las investigaciones en libros de texto en Latinoamérica y España, mostrando que los análisis predominantes se centran en los contenidos con una creciente incorporación de perspectivas didácticas. Los resultados de las investigaciones en los distintos países analizados entre ellos Chile, indican que tanto los discursos como las perspectivas didácticas se ha mantenido estable a lo largo del tiempo más cercanas a sus formas tradicionales.

---

---



---

***SEGUNDA PARTE.***

***MARCO TEÓRICO***

---

---



## **5. MARCO TEÓRICO**

---

El presente desarrollo aborda el lugar epistemológico, ontológico y teórico desde donde se sitúa esta investigación. Este relato comienza con el sentido de la educación hasta llegar al tema de los libros de texto de Historia a través de temas curriculares y la Historia como materia escolar.

---

### **5.1. DEL SENTIDO DE LA EDUCACIÓN**

Si volvemos al origen, veremos que el concepto *educación* se vincula a la raíz *edo*, del griego alimentarse y del latín *edoceo*, instruir a fondo. En la tradición griega la *educatio*, se utilizaba para referirse a un proceso de construcción consciente de seres acordes a la preservación de los sistemas comunitarios a modo de ideal normativo<sup>259</sup>. Con el avanzar de las sociedades modernas, nuevos contextos han emergido y la educación ha cobrado nuevos sentidos. Tal como la concebimos en la actualidad, proviene del surgimiento de los Estados Nación modernos caracterizada por una patente normativización. A pesar de ello, el sentido primigenio se mantiene, mediante su definición se establece el tipo de sujeto social que se pretende formar.

Ha sido y sigue siendo la escuela la principal una de sus instituciones a través de la cual se materializan sus ideales. Es por ello, que al hablar de educación, muchos autores remiten a la escuela como su baluarte y desde aquí realizan sus análisis. Para Michael Apple las características de la sociedad actual están marcadas por la reproducción del sistema capitalista, jerárquico y centrado en el trabajo, que han llevado a concebir la escuela como un espacio constituido o diseñado, entre otras cosas, para transmitir el conocimiento técnico administrativo necesario para la

---

<sup>259</sup> A. PUIGGROS, "Educación", en Torcuato Di Tella, Hugo Chumbita, Susana Gamba, Paz Gajardo (eds.) *Diccionario de Ciencias Sociales y Políticas*, Ariel, Buenos Aires, 2004.



reproducción del sistema vigente. En última instancia y siguiendo el concepto de Bordieu, de formación de un capital cultural<sup>260</sup>. En este marco Apple señaló que las actividades pedagógicas, curriculares y evaluativas «se diseñan de tal forma que los estudiantes solo hacen intercambios persona a persona con el profesor, no unos con otros (excepto en los ‘descansos’). El profesor ‘organiza’ el sistema. Esto aumenta la eficacia y refuerza la disciplina»<sup>261</sup>.

Aunque sabemos que las tendencias en pedagogía y las innovaciones didácticas actuales -incluido el ámbito de la enseñanza de la Historia-, en general buscan romper con esta estructura descrita por Apple, incorporando así modelos didácticos más activos en los que el estudiante sea el protagonista de su aprendizaje, existe un reducto muy utilizado en el que se siguen desarrollando las lógicas planteadas por el autor: los libros de texto. Aquí el aprendizaje, como bien señala el citado autor, tiende a ser organizado de una forma en que el estudiante interactúa con el documento y con el profesor, produciendo y reproduciendo con el tiempo dinámicas individuales del aprendizaje.

Esta práctica llevaría a un condicionamiento del sujeto formado en la escuela. Es por esto que, en esta misma línea teórica, Louis Althusser indicó que a nivel de superestructura, la educación y la escuela conforma uno de los aparatos ideológicos del Estado. Mediante ellos se reprime, sutil y simbólicamente a los sujetos; siendo las cúpulas dominantes las que ejercen este poder. En última instancia esta represión o condicionamiento simbólico es ejercida con el fin de reproducir las condiciones del sistema (de explotación). Se logra por lo tanto que cada sujeto opere según el rol que le corresponde en la sociedad, convirtiéndose en una sociedad funcional a los intereses de los grupos dominantes. Dicho en términos de Paulo Freire<sup>262</sup>, la educación permite el duplicado de las condiciones de oprimidos y opresores en la sociedad actual.

De esta forma, la educación se perfila como un espacio de reproducción de la cultura dominante<sup>263</sup> y por tanto los productos de este sistema (como los libros de texto) también responden a esas características. En Chile la política pública de un texto por estudiante, junto a otros elementos fácilmente observables en la sala de

---

<sup>260</sup> M. APPLE, *Educación y Poder*, Paidós, Madrid, 1994, p. 37.

<sup>261</sup> *Ibid.*, p. 47.

<sup>262</sup> P. FREIRE, *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, Madrid, 1997.

<sup>263</sup> Raymond Williams en su vasta teoría cultural sostiene el aspecto dominante en una cultura es un tipo de interrelación dentro del sistema cultural caracterizado por lo hegemónico, pero que dados los procesos históricos que permiten la consolidación de este lugar, se relaciona con elementos residuales, o elementos del pasado que aunque no dominantes, actúan dinámicamente en el proceso cultural. Ver R. WILLIAMS, *Marxismo y literatura*, cit.

clases en general –disposición de los pupitres, el lugar físico que ocupa el profesor en el espacio del aula, etc.-, llevan a suponer que las lógicas que reproducen a un determinado ciudadano, en los términos de Apple, se siguen desarrollando en la cotidianeidad de las escuelas. Con ello se continúa produciendo un modelo de sujeto social, receptor del conocimiento técnico-administrativo. Así se mantiene la dominación de la vida cultural, que « incluye las prácticas cotidianas, como las escuelas, la enseñanza y los currículos que se encuentran en ellas»<sup>264</sup>. En este sentido, la escuela y la educación se transforman en instituciones de distribución de la cultura hegemónica. Así lo señaló Raymond Williams, «the educational institutions are usually the main agencies of the transmission of an effective dominant culture, and this is now a major economic as well as cultural activity; indeed it is both in the same moment»<sup>265</sup>.

Históricamente, Eric Hobsbawm ha sostenido que el rol de la educación en la creación de los Estado-Nación fue consciente y argumentó que «la lengua oficial o de cultura de los gobernantes y la élite, llegó a ser la lengua real de los estados modernos mediante la educación pública y otros mecanismos administrativos»<sup>266</sup>. Asimismo, se logró gracias a la educación de masas generar un sentimiento de «comunidad imaginada» que fue llevada a cabo en lengua vernácula, «mientras que la educación de una élite reducida puede efectuarse en una lengua que el grueso de la población no entienda ni hable»<sup>267</sup>. En este sentido Hobsbawm refiere para el pasado a lo planteado en otro ámbito por Henry Giroux, quien sostuvo que la enseñanza es un mecanismo de control social que ha logrado, hasta el momento, articular fórmulas para la dominación<sup>268</sup>.

Según estas perspectiva, cabría entonces preguntarse, ¿existe un conocimiento emancipador mediante la formación en historia desde los libros de texto?, o mediante sus actividades se reproduce un determinado conocimiento que apunta a ese saber técnico-administrativo que refiere Apple, ¿qué tipos de aprendizaje de la historia se fomentan en las actividades de los libros de texto escolares?, ¿qué tipo de ciudadano se busca formar a partir de la enseñanza de la Historia en las actividades de libros de texto?, ¿existe una coherencia entre lo planteado en el currículo y lo sugerido institucionalmente a trabajar en los libros de texto escolares en Historia en Chile?

---

<sup>264</sup> M. APPLE, *Ideología y Currículum*, cit., p. 12.

<sup>265</sup> R. WILLIAMS, "Base and Superstructure in Marxist Cultural Theory", *New Left Review*, vol. I, 82, 1973, p. 9.

<sup>266</sup> E. HOBBSAWM, *Naciones y nacionalismo desde 1780*, Crítica, Barcelona, 1998, p. 70.

<sup>267</sup> *Ibid.*, p. 102.

<sup>268</sup> H. GIROUX, *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica*, Amorrotu, Buenos Aires, 2003, p. 111.

## 5.2. PRODUCTOS MATERIALES DEL SISTEMA EDUCATIVO

Como diría uno de los fundadores de una de las escuelas historiográficas más significativas en las primeras décadas del siglo XX, *la historia es la ciencia de los hombres en el tiempo*. Ciencia que construye su conocimiento a partir del legado de esos hombres en el tiempo. Si tuviésemos que hacer la historia de la educación, ciertamente recurriríamos a esa herencia para reconstruirla, analizarla y explicarla. Aunque no es menester de esta tesis profundizar en el asunto, creemos que es importante para sus objetivos dejar de manifiesto que los temas y sus productos materiales como el currículum, los libros de texto y sus actividades, son concebidos desde esta perspectiva.

El materialismo cultural ha superado la perspectiva historiográfica de esos primeros años del siglo XX, aportando nuevos enfoques sobre los que reconstruir procesos históricos y entender finalmente la sociedad. Considera que los elementos que conforman la cultura<sup>269</sup>, son los órdenes sociales, en conjunto con las prácticas culturales y sus productos. Es finalmente aquí, desde donde se permiten abordar la sociedad y sus procesos históricos. Nos valemos de esta perspectiva, y en particular de los aportes de Raymond Williams, para aprehender ontológicamente los currículos, los libros de texto y sus actividades, puesto que los asumimos como productos culturales. Bajo esta teoría lo cultural y su materialidad son aspectos constitutivos de la sociedad, por lo tanto representan una parte ella. En su proceso de producción existen diversos agentes -entre los que encontramos las instituciones- y fuerzas en tensión que les dan forma: la hegemonía y la contrahegemonía.

Al llevar esto al campo educativo, y a nuestro tema, vemos que nos concentramos en el ámbito hegemónico, dominante, ya que es aquí que se gestan los currículos, los libros de texto y sus actividades. Sin embargo, su uso y la aplicación práctica que de ellos hacen los profesores, se sitúa en el opuesto, en un lugar contrahegemónico, en tanto hay construcciones simbólicas de los sujetos que las reciben (los profesores y estudiantes) que pueden no necesariamente seguir los lineamientos como desde la institucionalidad son producidos<sup>270</sup>. Aquí es donde cobra sentido el llamado currículum oculto<sup>271</sup>.

---

<sup>269</sup> R. WILLIAMS, *Sociología de la cultura*, Paidós, Barcelona, 1981, p. 12.

<sup>270</sup> Consideramos importante la posibilidad de actitud crítica que tienen los profesores respecto a los materiales que reciben, la flexibilidad de seleccionar los recursos del libro de texto que les son útiles, y las estrategias didácticas que empleen más allá de las sugerencias otorgadas por las guías para el docente. Un trabajo de campo que aborde el uso que de se hace en la sala de clases, permitiría establecer hipótesis y conocerlo desde dentro del aula la existencia de perspectivas

Para explicar las dinámicas de la producción cultural de una determinada sociedad, Raymond Williams acuñó el concepto de *estructura de sentir* o *estructura de sentimiento*, que los concibe como inacabados. Emergen en un determinado contexto y son recepcionados en otro, igualmente específico, pero en el cual la carga histórica de los sujetos que los producen e intervienen, los codifica y decodifican de modos determinados<sup>272</sup>. Siguiendo esta propuesta teórica, en este trabajo concebimos los productos materiales y simbólicos de los sistemas educativos, como el currículum, los libros de texto y sus actividades, como productos culturales, puesto que son fruto –visible y tangible– de ciertos ordenes sociales y culturales<sup>273</sup>.

La importancia de reflexionar y plantear estas cuestiones deriva de las implicancias sociales que se encuentran en los discursos que articula el currículum y otros recursos escolares institucionales –como los libros de texto y sus actividades en el caso chileno. Allí finalmente adquieren una materialidad que opera en el cotidiano de los sistemas educativos. De esta forma, si nuestra misión fuese escribir la historia de un determinado sistema educativo, sin duda los currículums escolares –y el marco legislativo al cual está sujeto– serían nuestras principales fuentes, especialmente para analizarlo desde la perspectiva institucional. Eso es porque si homologáramos el currículum al acto comunicativo<sup>274</sup>, veríamos que su producción es emitida desde un determinado *lugar de enunciación*, con un mensaje específico, recepcionado también desde una especificidad. Todos estos lugares, son fruto de una serie de experiencias históricas, construcciones ideológicas y concepciones simbólicas que circulan al interior de una determinada sociedad.

---

críticas o no frente al material dado, y finalmente los ideales que tienen para formar en sus estudiantes.

<sup>271</sup> No es nuestra intención indagar en el currículum oculto de la enseñanza de la Historia, pero su reconocimiento permite ir más allá de lo establecido sobre la enseñanza en el currículum formal. Un trabajo sobre currículum oculto para la realidad chilena se puede revisar en Francisco Cisterna F. CISTERNAS CABRERA, “La enseñanza de la historia y currículum oculto en la educación chilena”, *Revista Docencia*, vol. 23, 2004.

<sup>272</sup> R. WILLIAMS, *Marxismo y literatura*, cit., pp. 150-158.

<sup>273</sup> Sobre esta discusión pueden revisarse su las obras de Raymond Williams *Marxismo y literatura*, cit., *Sociología de la cultura*, cit. y *Keywords. A vocabulary of culture and society*, Oxford University Press, Estados Unidos, 1983.

<sup>274</sup> La teoría de la enunciación, que refiere a un aspecto del acto comunicativo, señala un modelo de funcionamiento, en el que destaca el que «es producida y recibida en los mismos valores de referencia entre todos los miembros de la comunidad» E. BENVENISTE, *Problemas de la lingüística general*, vol. II, Siglo XXI, España, 1989, p. 65.

### 5.3. CURRÍCULUM. PUNTO DE PARTIDA

El tema del currículum es objeto de investigaciones, análisis y debates políticos, académicos y educativos. En la actualidad existen múltiples miradas, interpretaciones e investigaciones que van desde lo puramente disciplinar a lo político<sup>275</sup>. Al margen de este debate, es posible sostener que estas coinciden en las ideas de matriz y de acción que encajan con la naturaleza del acto de educar: ¿para qué educar?, ¿a quién educar? y ¿cómo educar?

Estas preguntas no son arbitrarias o circunstanciales. Como señala Popkewitz<sup>276</sup>, el tema del currículum se hace patente con la incorporación de la educación de masas a finales del siglo XIX, por lo tanto emergió como una delimitación de los sistemas educativos orientados a homogeneizar la sociedad en torno a la nación. Como indica Eric Hobsbawm, «los estados y los regímenes tenían todos los motivos para reforzar, si podían, el patriotismo de estado con los sentimientos y los símbolos de ‘comunidad imaginada’ [...] hizo que fuera esencial ‘educar a nuestros amos’, ‘hacer italianos’, convertir ‘campesinos en franceses’ y unirlo todo a la nación y la bandera»<sup>277</sup>. En este contexto histórico fue necesario por lo tanto, delinear en última instancia el modelo de sociedad que se esperaba, acorde a los principios de la modernidad.

El currículum por tanto, como documento en la actualidad es heredero de una continuidad histórica. Se configura como una definición prescriptiva acerca de la educación -que se encontraría por sobre el quehacer cotidiano del aula- en lo que en términos de José Gimeno Sacristán, definió como el modelo de ciudadano que se quiere formar<sup>278</sup>. Esta característica ontológica –y decimonónica- aun tiene vigencia, a pesar de que los investigadores, pedagogos y teóricos de la educación también han abierto otras vías acerca de su conceptualización mas relacionadas

---

<sup>275</sup> Aunque no es objeto de este trabajo profundizar en los debates intelectuales y políticos respecto al currículum, la discusión puede ser sintetizado, como lo señala García Media y Parra Ortíz, en seis enfoques: aquellos que lo consideran como los contenidos de la enseñanza, otros que lo conciben como un sistema tecnológico de producción, luego están quienes lo ven como un plan de instrucción, los que lo ven como un conjunto de experiencias de aprendizaje, aquellos que lo conciben como medio de resolución de problemas y finalmente otros como instrumento de cambio social. Ver R. GARCÍA MEDINA; J. M. PARRA ORTÍZ, *Didáctica e innovación curricular*, Los libros de la Catarata, Madrid, 2010.

<sup>276</sup> T. S. POPKEWITZ, “La historia del currículum: la educación en los Estados Unidos a principios del siglo XX, como tesis cultural acerca de lo que el niño es y debe ser”, cit.

<sup>277</sup> E. HOBSBAWM, *Naciones y nacionalismo desde 1780*, cit., pp. 99, 100.

<sup>278</sup> J. GIMENO SACRISTÁN; Á. PÉREZ GOMEZ, *Comprender y transformar la enseñanza*, Morata, Madrid, 1992, p. 174.

con la práctica educativa<sup>279</sup>.

El sentido del currículum no es la única continuidad histórica que se observa. Fueron y siguen siendo desde el siglo XIX las élites –grupos dominantes en el sentido gramsciano- quienes establecieron qué tipo de educación masiva se debía entregar a los miembros del Estado-Nación. Hoy el sentido no ha cambiado, estas decisiones emanan desde los sujetos que detentan el poder político. En este sentido, Michael Apple indica así que es creado y legitimado desde un lugar hegemónico<sup>280</sup>. El currículum por tanto, es un producto histórico y en consecuencia fruto de un momento con determinadas necesidades, características, ideologías, sistemas de pensamiento, producido por sujetos específicos. Así, la especificidad de cada una de las realidades en la que se articulan, son las que le dan forma.

Allí se plantea tanto el objetivo de la educación para una determinada sociedad y también los aprendizajes asociados. Genéricamente definen en primer lugar, *los sujetos* a los que va dirigido. Tácitos o no, están los estudiantes y/o alumnos y los docentes. Los primeros son los que viven la aplicación que hacen del currículum los segundos. En segundo lugar, están los *objetivos* que a su vez tiene dos elementos. A) la dimensión del *qué sustantivo*, de los contenidos, que independiente de su denominación (contenidos, plan de contenidos, materias, programa de conocimientos, entre otras) aparecen en gran parte de las definiciones de forma explícita. B) El *qué verbo*, la acción, el aprendizaje. En este punto aparecen distinciones epistemológicas entre investigadores y teóricos respecto a la forma que debe adquirir la enseñanza. Aunque muchas veces no hacen referencia al asunto, no es lo mismo hablar de aprendizaje del estudiante, como de enseñanza del alumno o la enseñanza o aprendizaje que entrega la escuela. En tercer lugar, el *cómo*. Aquí se definen los pasos planteados para cumplir los objetivos. Hay definiciones que hablan del currículum como experiencias, otras de esfuerzo, otros de preparación, oportunidades, entre muchas otras formas. En último lugar está el *dónde*. La gran mayoría de las definiciones de currículum que hay hasta la década de 1970, precisan que ese lugar es la escuela, mientras las definiciones que se dan a partir de la década de 1980, hablan mas bien de sistema escolar y en algunos casos son extrapolados a la sociedad<sup>281</sup>.

---

<sup>279</sup> Ver capítulo 6. Definiciones conceptuales.

<sup>280</sup> M. APPLE, *Ideología y Currículum*, cit.

<sup>281</sup> Grandes referentes en la educación para tema del currículum a nivel teórico y que plantean el tema de la escuela los encontramos en C. COLL, *Psicología y currículum*, Laia, Barcelona, 1987; C. V.

Aunque las ciencias de la educación y las discusiones teóricas respecto al currículum han avanzado bastante en las últimas décadas, incorporando las cuestiones políticas e ideológicas en su enfoque, sigue teniendo epistemológicamente una correlación importante con su origen histórico. Vale recordar que los temas de currículum se asocian a la tradición anglosajona, puesto que otras tradiciones como la alemana o italiana hablan de programas de estudio en lugar de currículum. De esto no hay que sorprenderse, puesto que ha sido el mundo anglosajón el que también ha comenzado a configurar las características materiales y sociales del mundo moderno. Fue en Inglaterra donde comenzó a producirse la revolución industrial, hecho con el cual se da inicio a la modernidad. Allí comenzó una nueva configuración económica y política en occidente que requirió un sistema educativo unificado y acorde a estos principios. La definición y articulación de directrices educativas, organizadas en el currículum fue una de sus consecuencias, por lo que es comprensible en su dimensión histórica que provenga de aquí este ámbito, tanto en lo científico como en lo práctico. En este sentido, es clarificadora la definición de currículum que establece Good, «plan general del contenido los materiales específicos de la instrucción que la escuela ha de ofrecer a los estudiantes de cara a prepararlos para su graduación y su ingreso al mundo profesional o vocacional»<sup>282</sup>.

Así en lo práctico actualmente se concibe como toda una serie de prescripciones respecto a las características de cómo el sistema escolar debe formar a los ciudadanos para su desenvolvimiento en la sociedad. Con ello se establece algo que hemos desarrollado previamente que es el modelo de ciudadano y de sociedad que se espera construir. Es por ello que el currículum además de situarse al nivel educativo, y encontrarse en constante diálogo con la práctica escolar, se sitúa a nivel político e ideológico como lo han señalado autores como Michael Apple, Henry Giroux, o José Gimeno Sacristán.

---

GOOD, *Dictionary of education*, Mc Graw Hill, Estados Unidos, 1959. Entre aquellos investigadores que lo plantean en términos de sistema educativo, encontramos a J. GIMENO SACRISTÁN, *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, cit.; J. GIMENO SACRISTÁN; Á. PÉREZ GOMEZ, *Comprender y transformar la enseñanza*, cit.; L. STENHOUSE, *Cultura y educación*, Morón, Sevilla, 1997.

<sup>282</sup> C. V. GOOD, *Dictionary of education*, cit., p. 63.

## 5.4. CURRÍCULUM, LIBROS DE TEXTO Y SUS ACTIVIDADES COMO MATERIALIDAD

Si pensamos que el currículum ha sido desde hace más de dos siglos el marco normativo bajo el que operan los procesos educativos de masas, su definición es producto de determinados procesos históricos y por tanto mentalidades y sistemas simbólicos. Así, su producción y recepción tienen lugar en ese ámbito. Al provenir y funcionar desde los grupos dominantes, compartimos el sentido político e ideológico que autores como Michael Apple le han dotado a este producto de los sistemas educativos. Aunque Apple señaló que son legitimados desde un lugar hegemónico, es posible intuir que, también socialmente, se les ha permitido ser legitimados desde este lugar, en tanto conforman un ordenamiento que proviene desde los sectores dominantes.

Si vamos más allá y lo vinculamos directamente con nuestro tema de estudio, veremos que si 1) los libros de texto son el material «natural» utilizado por excelencia en las aulas escolares para apoyar el aprendizaje; 2) que en el caso chileno (también en otros lugares de América Latina) los libros de texto son entregados a los centros educativos gratuitamente por el Ministerio de Educación; 3) en base a los libros de texto se articula parte importante de las clases y sus actividades; existe una experiencia social compartida, una *estructura de sentir*, en el fondo una concepción social legitimadora del currículum y de los materiales que lo aterrizan a nivel de aula<sup>283</sup>.

Por tanto estamos señalando que los libros de texto, tal como muchas otras producciones materiales, emanan de una determinada cultura, en este caso la dominante. Pero entendemos aquí la cultura no como un producto estático, sino en el sentido que propone Raymond Williams<sup>284</sup>, es decir como sistemas simbólicos y materiales dinámicos. En este caso, los libros de texto se enmarcan en un determinado currículum definido por la institucionalidad política. Conforman un

---

<sup>283</sup> Aquí podría también reflexionar en torno a la capacidad de condicionar que tiene el poder hegemónico que ha llevado a esta legitimación, con una escasa crítica por parte de los actores sociales involucrados directamente en las prácticas educativas (estudiantes y profesores). ¿Podría suponerse entonces una aceptación absoluta respecto de los elementos discursivos que subyacen a estas materialidades?, ¿existen indicios de una crítica a estos materiales en lo concreto y al sistema en general por parte de los sujetos involucrados? Dar respuesta a preguntas de esta índole, implican un estudio de campo acerca con los mismos sujetos que escapan a los objetivos de la presente tesis, pero que sin duda contribuirían a un mejor conocimiento de nuestros sistemas educativos desde las bases.

<sup>284</sup> R. WILLIAMS, *Keywords. A vocabulary of culture and society*, cit.; *Marxismo y literatura*, cit.



producto de las relaciones de dominación de la cultura dominante hacia la dominada. Por tanto constituyen el resultado de una serie de definiciones, de decisiones en última instancia históricas, que mediante sistemas de reproducción (e instituciones siguiendo a Williams) adquieren la forma de este determinado producto cultural. Son representantes de su tiempo<sup>285</sup>, de los parámetros histórico-culturales del momento de producción ya que como señala la teoría de la enunciación, todo texto, discurso o producto cultural, proviene de un lugar de específico marcado por las experiencias personales y colectivas, el sistema de creencias y valores, finalmente la historia<sup>286</sup>.

Su naturalización como parte de los sistemas escolares modernos y actuales, no implica en absoluto que sean objetos neutros y estables. Es mas, por este mismo motivo deben ser vistos con ojo crítico. Como productos de una determinada cultura, la occidental y de unos determinadas directrices, las políticas. Los currículums y su ideología responden a lógicas de procesos sociales de larga duración que hemos planteado previamente en este capítulo. Como señaló Michael Apple, «it makes studying the dominant cultural products -films, to books, to television, to music- decidedly slippery, for there are sets of relations behind each of these «things»»<sup>287</sup>.

Los libros de texto en consecuencia tienen un sentido y función política, inherentemente ideológicos, cargados de hegemonía en el sentido gramsciano. En particular, es más sensible en el caso de los textos de Historia y Ciencias Sociales, puesto que su enseñanza es ontológicamente política. La definición sobre ¿qué historia es trabajada mediante este material impreso?, ¿con qué fin es trabajada de esa manera en el aula?, ¿mediante qué estrategias y actividades?, son decisiones de naturaleza política rastreables en sus páginas. Deja por tanto de ser un elemento puramente pedagógico y educativo, para incorporar esta vertiente mas abstracto y directamente relacionado con el sentido que se le dota a la educación.

De esta forma, si miramos con detención lo que existe tras las actividades, veremos que responden a ciertas demandas, como por ejemplo los objetivos de enseñanza y aprendizaje, una determinada estructura de contenidos, las habilidades y actitudes que los estudiantes deben desarrollar a lo largo de su formación escolar. Este entramado de elementos, fundamentalmente normativo, en tanto prescribe una norma explícita o no, conforma el currículum. Este marco determina no solo las actividades de los libros de texto, sino que guía también parte importante del

---

<sup>285</sup> Y. TORRES; R. MORENO, "El texto escolar, evolución e influencias", cit.

<sup>286</sup> E. BENVENISTE, *Problemas de la lingüística general*, cit., vol. II.

<sup>287</sup> M. APPLE; L. CHRISTINA-SMITH (EDS.), *The politics of the Textbook*, cit., p. 22.

proceso educativo de los estudiantes, del quehacer de los profesores y las instituciones educativas.

En el fondo, los libros de texto, especialmente como en el caso chileno, emanados desde la institucionalidad, permiten observar en términos concretos las propuestas curriculares hegemónicas. Como herramientas oficiales distribuidos por el Estado a través de sus órganos, establecen entre sus líneas las versiones oficiales, los relatos legitimados y las narrativas hegemónicas<sup>288</sup>. En palabras de Alain Choppin, «se presenta como el soporte, el depositario de los conocimientos y de las técnicas que en un momento dado una sociedad cree oportuno que la juventud debe adquirir para la perpetuación de sus valores. Los programas oficiales, cuando existen, constituyen la estructura sobre la cual los manuales deben conformarse estrictamente»<sup>289</sup>.

## 5.5. LA HISTORIA Y LA HISTORIA ESCOLAR

La transmisión y registro de la historia de las comunidades ha sido inherente a las sociedades, las que de una forma u otra han recogido y transmitido el pasado hacia las nuevas generaciones. Sin embargo ha sido tarea de los historiadores y de la historiografía sistematizar ese pasado para devolverlo a las comunidades<sup>290</sup>. Concordamos con Mariana Achugar<sup>291</sup> cuando sostiene que la Historia actualmente es un discurso que emerge como una interrelación entre las interpretaciones de los miembros de un colectivo y sus acciones en base a una serie de procedimientos, los cuales son posteriormente validados por los historiadores y la comunidad sobre la que ella refiere.

Actualmente no se la considera un relato acabado, sino un proceso activo y dinámico que difiere de la epistemología que tuvo al momento en que se delimitó como disciplina científica<sup>292</sup>. Allí se tendió principalmente a concebirla como la memoria oficial de los estados<sup>293</sup> definida como relatos cerrados. De esta manera,

---

<sup>288</sup> A. LEÓN-DONOSO; P. ALVARADO-BARRÍA, "Country, Family and Hero", cit.

<sup>289</sup> A. CHOPPIN, "Pasado y presente de los manuales escolares", cit., p. 109.

<sup>290</sup> E. TREJO, "Historiografía, hermenéutica e historia. Consideraciones varias", *Historicas*, vol. 87, 2010.

<sup>291</sup> M. ACHUGAR, "Aproximaciones discursivas a la transmisión del pasado reciente: síntesis cualitativa", en Teresa Oteíza, Pinto (eds.) *En (Re)Construcción: discursos, identidad y nación en los manuales escolares de Historia y de Ciencias Sociales*, Cuarto Propio, Santiago de Chile, 2011, p. 46.

<sup>292</sup> J. ZORAIDA VÁZQUEZ, *Historia de la Historiografía*, Ediciones Ateneo, México D.F., 1978.

<sup>293</sup> E. IBÁÑEZ ROJO, "Los silencios de la «ciencia». Notas para repensar el debate sobre la enseñanza de la historia nacional", *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, vol. 11, 2012.

aquella historia decimonónica, especialmente importante en los Estado Nación en Europa y las nacientes repúblicas latinoamericanas, articuló un pasado oficial conformado por discursos y sujetos legitimados desde las élites<sup>294</sup>. Ellas emplearon la Historia con una finalidad política<sup>295</sup>, de esta manera George Duby indicó que la Historia se ha orientado a

«mantener un poder, legitimarlo, justificar su acción; por ejemplo una agresión nacionalista (hemos visto en los países que nos rodean para qué ha servido la historia y para qué sirve aún); a menos que se trate, por el contrario, de destruir el poder actual para remplazarlo por otro; aquí entra en juego la historia subversiva bajo todas sus formas, ya sean panfletos o tratados aparentemente objetivos»<sup>296</sup>.

Al tiempo que la ciencia histórica se conformaba en este contexto específico, también lo hacía la Historia como disciplina escolar. Partía de la premisa que la educación y la escuela era un espacio idóneo para forjar la memoria nación<sup>297</sup>. Así con el tiempo pretendió la futura adhesión política de los estudiantes a la Nación<sup>298</sup>, que tal como ha demostrado Marc Ferro basó sus contenidos en la Historia Nacional<sup>299</sup>.

Así, la historia escolar fragmentó los saberes en la escuela, dando lugar a las materias escolares<sup>300</sup>. Como bien señala Raimundo Cuesta<sup>301</sup> esto no significó que la Historia escolar fuese una rama de la Historia como disciplina, sino que se

---

<sup>294</sup> T. OTEÍZA; D. PINTO, "Introducción. En (re) construcción: Discurso, identidad y nación en los manuales escolares de historia y de ciencias sociales", cit.

<sup>295</sup> Sergio Grez en su texto "Historia, memoria y política. Observaciones para un debate" "Historiografía, memoria y política. Observaciones para un debate", *Cuadernos de Historia*, vol. 24, 2005. presenta distintas situaciones en las cuales la Historia se ha construido al servicio de las élites políticas.

<sup>296</sup> G. DUBY, "Escribir la Historia", *Revista Reflexiones*, vol. 25, 1, 1994, p. 1, fecha de consulta 23 julio 2015, en <http://www.reflexiones.fcs.ucr.ac.cr/index.php/descarga-de-articulos/A%C3%B1o-1994/Edici%C3%B3n-25/Escribir-la-Historia/>.

<sup>297</sup> S. SERRANO, "Enseñanza de la historia e identidad nacional: Un vínculo a historizar desde la experiencia chilena, 1850-1930", cit.

<sup>298</sup> J. FONTANA, "¿Qué historia enseñar?", cit.; J. PRATS, *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*, Junta de Extremadura, Mérida, 2001.

<sup>299</sup> M. FERRO, *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*, Fondo de Cultura Económica, México, 1995.

<sup>300</sup> T. S. POPKEWITZ, "Curriculum studies the reason of «Reason», and schooling", en Thomas S. Popkewitz (ed.) *The «Reason» of Schooling. Historicizing Curriculum Studies, Pedagogy, and Teacher Education*, Routledge, New York, 2015.

<sup>301</sup> R. CUESTA FERNÁNDEZ, "La historia como disciplina escolar: Génesis y metamorfosis del conocimiento histórico en las aulas", en Carlos Forcadell, Ignacio Peiró (eds.) *Lecturas de la Historia: Nueve Reflexiones Sobre Historia de la Historiografía*, Institución «Fernando el Católico», Zaragoza, 2002.

articuló de manera mas o menos independiente, aunque es preciso contemplar el matiz planteado por David Parra cuando sostenía que las

«concepciones de la historiografía académica no estuvieron completamente al margen de la configuración del *código disciplinar* de la Historia escolar (aunque pudieran diferir en sus finalidades socioeducativas y políticas) ni de las representaciones mas o menos simples, mas o menos populares, que, de la misma, se han ido conformando con el paso del tiempo»<sup>302</sup>.

Entonces la historia escolar forjó un camino propio y autónomo en relación a la disciplina de referencia, conformando una tradición social instaurada que implicó una selección cultural comprensible en su existencia histórica<sup>303</sup>. Intrínsecamente ligada a los objetivos de la educación, la enseñanza de la Historia en la escuela se convirtió en un dispositivo de transmisión de visiones del pasado oficiales<sup>304</sup>. En la práctica se caracterizó por una transmisión de acontecimientos como narraciones sin mediar otras estrategias didácticas en su enseñanza<sup>305</sup> teniendo como principal función la adhesión política futura de los estudiantes a la Nación<sup>306</sup> con contenidos fundamentalmente asociados a la Historia Nacional<sup>307</sup>.

Estas características siguen presentes en la actualidad en muchas realidades incluida la chilena<sup>308</sup>, en las que prima en el currículum una Historia basada en contenidos por sobre el análisis de la realidad social<sup>309</sup>. Consideramos que esta

---

<sup>302</sup> D. PARRA MONSERRAT, "La conceptualización de la Historia escolar y sus implicaciones didácticas. Un estudio a partir del recuerdo de estudiantes de BUP", *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, vol. 27, 2013, p. 4, fecha de consulta 18 septiembre 2015, en <http://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/2653>.

<sup>303</sup> R. CUESTA FERNÁNDEZ, "Sueños de la Razón, Historia Crítica y Didáctica Genealógica", en Carlos Forcadell, Gonzalo Pasamar, Ignacio Peiró, Alberto Sabio, Rafael Valls (eds.) *Usos de la Historia y Políticas de la Memoria*, Pressas Universitarias de Zaragoza, Zaragoza, 2004.

<sup>304</sup> T. OTEÍZA; D. PINTO, "Introducción. En (re) construcción: Discurso, identidad y nación en los manuales escolares de historia y de ciencias sociales", cit.

<sup>305</sup> J. A. MICHEL SALAZAR, "El estudio y la enseñanza de la Historia en Escuelas y Liceos de Chile en la segunda mitad del siglo XX", *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, vol. 6, 2001.

<sup>306</sup> R. LÓPEZ FACAL, "El pensamiento crítico debe ser, en primer lugar, autocrítico.", *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 3, 2004; J. PRATS, *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*, cit.

<sup>307</sup> M. BALLARD, MARTIN, "Change and curriculum", en Martin Ballard, Martin (ed.) *New Movements in the Study and Teaching of History*, Nayruce Temple Smith, Bristol, 1970; R. LÓPEZ FACAL, "Identificación e identidad nacional en los manuales de historia españoles", cit.

<sup>308</sup> G. VILLALÓN GÁLVEZ, "Creencias, propósitos y prácticas de la enseñanza de la historia: el caso de Mariana", *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, vol. 14, 2015.

<sup>309</sup> Algunos estudios que sugieren estas conclusiones los podemos encontrar en I. BELLATTI; V. GÁMEZ CERUELO; C. TREPAT CARBONELL, "Los contenidos curriculares de historia en los países iberoamericanos: una aproximación cuantitativa", en *Iberoamérica en las Aulas: Qué Estudia y qué Sabe el Alumnado de Educación Secundaria*, Milenio, Lleida, 2015; S. CASAL, "Aprender historia en la

perspectiva del currículum –y también de la enseñanza- deriva en la práctica en una concepción de la Historia que pone énfasis en grandes acontecimientos y personajes, lo que permitiría entender en cierta medida los resultados de algunas investigaciones con estudiantes que han demostrado la alta pervivencia de concepciones narrativas y episódicas sobre esta materia en la escuela<sup>310</sup>.

A pesar de la pervivencia de esta concepción de la Historia escolar al menos en lo curricular y en algunas prácticas docentes<sup>311</sup>, la historiografía durante el siglo XX ha superado el mero relato de sucesos principalmente políticos estructurados en un orden cronológico, para adentrarse en otro tipo de análisis y sujetos/objetos<sup>312</sup>. Perspectivas estructurales o la consideración del sujeto común son algunos ejemplos de la inclusión de nuevos elementos a la ciencia histórica que el aula escasamente ha contemplado hasta ahora<sup>313</sup>. En el caso concreto de la historiografía chilena se ha dejado de contribuir a la construcción de relatos hegemónicos para historiar al sujeto común. Los historiadores adherentes a la Nueva Historia Social además de centrarse en temáticas muy distintas a las tradicionales de la historia conservadora, han adoptado un papel político activo (comprometido si se quiere) ya que consideran que

«la sociedad no es sólo una demandante (ignorante) o un cliente (comprador) de los conocimientos que la ciencia pueda o quiera ofrecer, sino también un conglomerado de sujetos cognoscentes que también pueden *producir conocimiento*, [...] de modo que el Historiador –en tanto funcionario social que trabaja ‘para’ la sociedad- no puede, tratándose del presente, sino dialogar con

---

escuela secundaria. El caso de Morelia, Michoacán (México)”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, 48, 2011; M. I. TOLEDO JOFRÉ; A. MAGENDZO KOLSTREIN; V. GUTIÉRREZ GIANELLAD; R. IGLESIAS SEGURA; R. LÓPEZ-FACAL, “Enseñanza de «temas controversiales» en el curso de historia, desde la perspectiva de los estudiantes chilenos”, *Revista de Estudios Sociales*, vol. 35, 52, 2015; M. I. TOLEDO JOFRÉ; RENATO GAZMURI STEIN, “Obedientes memoriones o reflexivos pensantes: tensiones entre objetivos identitarios y cognitivos en enseñanza de la Historia reciente de Chile en 6º año de enseñanza básica”, cit.

<sup>310</sup> N. FINK, “Pupil’s conceptions of History and History Teaching”, *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, vol. 5, 1, 2005, fecha de consulta 22 septiembre 2015, en <http://centres.exeter.ac.uk/historyresource/journal9/papers/fink.pdf>; C. FUENTES MORENO, “Concepciones de los alumnos sobre la historia”, *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, vol. 3, 2004; O. HALLDÉN, “On the Paradox of Understanding History in an Educational Setting”, en Gaea Leinhardt, Isabel L. Beck, Catherine Stainton (eds.) *Teaching and Learning in History*, Routledge, New York, 2010; F. SOSA Y OTROS, “Representaciones sociales de la Historia: Creencias, Sentimientos e importancia de figuras de la Historia Argentina”, *Anuario de Investigaciones. Facultad de Psicología UBA*, vol. XX, 2013.

<sup>311</sup> E. IBÁÑEZ ROJO, “Los silencios de la «ciencia». Notas para repensar el debate sobre la enseñanza de la historia nacional”, cit.

<sup>312</sup> E. HOBSBAWM, *Sobre la historia*, Crítica, Barcelona, 1998.

<sup>313</sup> Una buena síntesis de las diferencias entre la Historia tradicional y lo que en genérico se denomina La Nueva Historia pueden localizarse en el Primer capítulo del libro de Peter Burke *Formas de hacer Historia*, Alianza, Madrid, 1996.

él, y convertir su ciencia en una complicidad trabajada con la misma rigurosidad de siempre, pero con *otra* responsabilidad social y otras metodologías»<sup>314</sup>

De esta manera,

«el campo de acción del historiador no debería estar limitado solamente a su alumnado, a la circulación de su producción a través de los medios más clásicos como los libros y revistas especializadas. Hay otros canales mediante los cuales los historiadores pueden llegar con su palabra, con productos de su trabajo profesional a sectores más amplios. Su labor puede proyectarse a través de la acción de múltiples instituciones que requieren un soporte histórico, como las ONGs, municipalidades y organizaciones sociales. Y por último está también –y es un campo no menor– la acción ciudadana, la incidencia política que podemos tener con nuestra opinión profesional respecto de hechos trascendentes de la historia reciente. Ese ha sido el caso de los manifiestos de historiadores que desde 1999 hemos venido preparando y haciendo circular un grupo de colegas pertenecientes a la llamada «Nueva Historia Social»<sup>315</sup>.

Su trabajo, además de concentrarse en continuar produciendo conocimiento científico sobre el pasado, ha contribuido a dotar al pueblo de una memoria que no es concordante con la memoria oficial decimonónica. Por ejemplo en el trabajo de Gabriel Salazar *En nombre del Poder Popular Constituyente (Chile, Siglo XXI)* el autor señala que el sistema educativo de hoy

«ha existido 200 [sic] años enseñando a los chilenos las ciencias y las artes de la cultura occidental [...] intentando educar a ese pueblo marginal en base a la cultura y las expectativas de las *élites mercantiles dominantes* y de sus socios comerciales de ultramar; o sea, según el mercado mundial»<sup>316</sup>.

La Historiografía por tanto ya no se localiza exclusivamente, al menos en este país bajo los ideales de la Historia decimonónica, sino que se pretende que contribuya a la generación de un cambio social.

Si bien esto ha ocurrido en Chile desde hace un par de décadas, el mundo educativo no han logrado concretar un vínculo entre ella y la enseñada en la

---

<sup>314</sup> G. SALAZAR, "Historiografía chilena siglo XXI: Transformación, Responsabilidad, Proyección", en Luis G. de Mussay R. (ed.) *Balace historiográfico chileno. El orden del discurso y el giro crítico actual*, Ediciones Universidad Finis Terrae, Santiago de Chile, 2007, p. 105.

<sup>315</sup> P. ARAVENA NÚÑEZ, "Historiografía, ciudadanía y política. Conversación con Sergio Grez Toso", *Analecta. Revista de Humanidades*, vol. II, 1, 2007, p. 153.

<sup>316</sup> G. SALAZAR, *En nombre del Poder Popular Constituyente (Chile, Siglo XXI)*, LOM, Santiago de Chile, 2011, p. 95.

escuela, prevaleciendo en las aulas la Historia Nacional según sostuvo Rodrigo Henríquez en su balance sobre la investigación en didáctica en Chile<sup>317</sup>. La lejanía entre la Historia investigada y la Historia enseñada, ha sido objeto de amplia crítica por parte de los investigadores argumentando la necesidad de acercar estas dos fuentes de conocimiento<sup>318</sup>. En general los fundamentos para plantear la necesidad de una suerte de actualización en la historia enseñada que considere la Historia académica versan sobre los contenidos curriculares<sup>319</sup>, aunque también sobre los aspectos didácticos de su enseñanza<sup>320</sup> y no refieren necesariamente a una desvinculación genérica de ambas ramas como lo argumentó Ana Zavala<sup>321</sup>.

Reconociendo la individualidad de la enseñanza de la Historia respecto a la ciencia de referencia, pero bajo un proyecto que pretendía alejar la historia escolar del estudio sucesivo de acontecimientos, la Didáctica de la Historia generó en España en la década de los años setenta propuestas que apuntaron a acercar al aula el trabajo del historiador. Los entonces proyectos *Germania 75*, *Historia 13-16* y *Cronos* entre otros, emergieron –aunque con escasa difusión– nutriéndose de la Ciencia Histórica de influencia francesa<sup>322</sup> como una alternativa a los programas

---

<sup>317</sup> R. HENRÍQUEZ VÁSQUEZ, “Un balance provisional de la investigación en enseñanza y aprendizaje de la historia en Chile en los últimos 30 años”, *Clio & asociados*, vol. 15, 2011. Los motivos de esta situación escapan a los objetivos de esta tesis, aunque respuestas podrían encontrarse en un análisis profundo sobre los discursos y contextos que vive la sociedad chilena en la actualidad.

<sup>318</sup> G. DE AMÉZOLA, “Historia enseñada e historia investigada: relaciones peligrosas. El tratamiento escolar de la última dictadura militar y la necesidad de una actualización académica en la formación de profesores”, *PolHis*, vol. 8, 2, 2011; R. CUESTA FERNÁNDEZ, “Genealogía y cambio conceptual. Educación, historia y memoria”, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 22, 23, 2014.

<sup>319</sup> G. DE AMÉZOLA, “Historia enseñada e historia investigada: relaciones peligrosas. El tratamiento escolar de la última dictadura militar y la necesidad de una actualización académica en la formación de profesores”, cit.; C. GÓMEZ CARRASCO, “Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2o de la ESO”, cit.; J. LUIZ CALLAI, “El difícil diálogo entre los textos escolares de Historia y los avances de la historiografía”, en *Seminario Internacional: Textos Escolares de Historia y Ciencias Sociales, Santiago de Chile 2008*, Ministerio de Educación de Chile, Santiago de Chile, 2009; G. VILLALÓN; J. PAGÉS, “¿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”, cit.; G. VILLALÓN; A. ZAMORANO, “La nueva historia y su aplicación en los textos escolares”, cit.

<sup>320</sup> C. GÓMEZ CARRASCO, “Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2o de la ESO”, cit.; G. VILLALÓN; J. PAGÉS, “¿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”, cit.; G. VILLALÓN; A. ZAMORANO, “La nueva historia y su aplicación en los textos escolares”, cit.

<sup>321</sup> A. ZAVALA, “Y entonces, ¿La Historia enseñada qué es? Reflexiones en torno a las relaciones entre lo que sabemos y lo que enseñamos”, *Clio & asociados*, vol. 18-19, 2014.

<sup>322</sup> N. SALLÉS TENAS, “La Enseñanza de la Historia a través del aprendizaje por descubrimiento: evolución del proyecto treinta años después”, *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, vol. 11, 2011.

oficiales<sup>323</sup>. Sin embargo estas experiencias no lograron tener un alcance significativo que permitiese generar un cambio en la práctica de la mayoría de las aulas por varios motivos entre los que destacamos el cambio de prioridades de quienes desarrollaron dichos proyectos, así como la escasa apertura de las iniciativas que les sucedieron en manos de la didáctica crítica<sup>324</sup>.

A pesar de lo anterior en los últimos años, de forma frecuente al menos en la investigación, ha aparecido en distintas realidades del globo reflexiones y propuestas que bogan por la enseñanza de la Historia que además de contemplar contenidos, contemple el método y el trabajo con fuentes de información como sus rasgos principales<sup>325</sup>. La visión de la Historia escolar que se encuentra detrás de estas propuestas considera que su función no es meramente el conocer el pasado, sino en última instancia la formación de ciudadanos partícipes de la sociedad<sup>326</sup>.

Por tanto y a pesar de que tanto la ciencia histórica y la historia escolar constituyan dos ámbitos particulares y específicos de conocimiento, forman parte de un origen común con objetivos compartidos, que la didáctica e historiografía de los últimos años ha comenzado a acercar.

---

<sup>323</sup> J. PRATS, "Las experiencias didácticas como alternativas al cuestionario oficial: reflexiones críticas sobre las experiencias «Alemania-75» e 'Historia 13-16'", en Mario Carretero, Mario, Juan Ignacio Pozo, Mikel Asenso (eds.) *La Enseñanza de las Ciencias Sociales*, Visor, Madrid, 1989.

<sup>324</sup> R. LÓPEZ FACAL, "El pensamiento crítico debe ser, en primer lugar, autocrítico.", cit.

<sup>325</sup> Algunos trabajos que ejemplifican esta afirmación pueden encontrarse en los siguientes autores: L. I. BRAVO PEMJEAN, "Textos escolares: su uso en la enseñanza de la historia", cit.; M. CARRETERO RODRÍGUEZ; C. LÓPEZ RODRÍGUEZ, "Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica", *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 8, 2009; P. LEE, "Historical literacy and transformative History", en Lukas Perikleous, Denis Shemilt (eds.) *The future of the Past: Why History Education matters*, Association for Historical dialogue and research, Chipre, 2011; I. MATTOZZI, "Enseñar a escribir sobre la Historia", *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, vol. 3, 2004; J. SÁIZ SERRANO, "Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1º y 2º de ESO", cit.; "Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes", cit.; R. SALAZAR-JIMÉNEZ; E. BARRIGA-UBED; Á. AMETLLER-LÓPEZ, "El aula como laboratorio de análisis histórico: el nacimiento del facismo en Europa", *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, vol. 8, 2, 2015; P. SEIXAS; T. MORTON, *The Big Six Historical Thinking Concepts*, Nelson Education, Toronto, 2013; A. VALLE TAIMAN, "El trabajo con fuentes y el desarrollo del pensamiento crítico", cit.; "El uso de las fuentes escritas en la enseñanza de la Historia. Análisis de textos escolares para tercero y cuarto de secundaria", cit.

<sup>326</sup> S. CASAL, "Aprender historia en la escuela secundaria. El caso de Morelia, Michoacán (México)", cit.; J. PAGÉS, "¿Qué se debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria?, ¿qué deberían aprender, y cómo, los niños y las niñas y los y las jóvenes del pasado?", *Revista Escuela de Historia*, vol. 1, 6, 2007; J. PRATS, "En defensa de la Historia como materia educativa", *Tejuelo*, vol. 9, 2010; A. VALLE TAIMAN, "El uso de las fuentes escritas en la enseñanza de la Historia. Análisis de textos escolares para tercero y cuarto de secundaria", cit.



## 5.6. LOS LIBROS DE TEXTO DE HISTORIA COMO TRANSMISORES DE DISCURSOS

Para los estudios críticos en educación, el libro de texto junto al currículum constituyen los principales rastros a través de los cuales puede estudiarse la Historia de la Historia como disciplina escolar<sup>327</sup>. Si se parte de la base que es el recurso más utilizado en las aulas, estas fuentes podrían acercarnos bastante a la cotidianeidad de la enseñanza de la Historia en la escuela convirtiéndolos en un material valioso para indagar en los contenidos tratados en clases y los discursos subyacentes, además de la didáctica tras el contenido<sup>328</sup>. Cuando el estudio sobre la enseñanza de la Historia considera además los documentos normativos en su calidad de representaciones de la aspiración de las instituciones sobre los conocimientos que debe promover la Historia como materia escolar, y se emplea para ello entre otros documentos los libros de texto como retoma Valls<sup>329</sup>, nos encontramos ante la «Historia Regulada». Aquí no tienen especial lugar los usos de la Historia («Historia enseñada») o las aspiraciones de los historiadores y docentes sobre lo que debería enseñarse en la asignatura («Historia pretendida»).

La investigación sobre los libros de texto desde una perspectiva institucional -en última instancia acerca de la enseñanza de la Historia-, implica asumir entre otras cosas, la legitimación de ciertos discursos e interpretaciones sobre la historia que el manual como instrumento, será uno de los encargados de transmitir. De esta manera, los textos escolares -tanto su dimensión didáctica como de discurso explícito- albergan una determinada articulación sobre la memoria identificable a partir de los elementos presentes y los ausentes. Los discursos explícitos y los silencios son parte del tejido definido previamente por diversos agentes: el Estado a través del currículum, los autores y las editoriales.

Los investigadores sobre libros de texto, suelen atribuir un papel muy importante en la construcción de dichos relatos a las editoriales y sus autores puesto que en ellas recae la responsabilidad final de estructurar las narrativas<sup>330</sup>. Sin embargo en el caso de los centros públicos y concertados de Chile, al igual que en Brasil,

---

<sup>327</sup> A. VIÑAO, "La historia de las disciplinas escolares", *Historia de la Educación*, vol. 25, 2006.

<sup>328</sup> F. PINGEL, *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*, cit.

<sup>329</sup> R. VALLS MONTÉS, *Historiografía Escolar Española: Siglo XIX-XXI*, cit.; R. VALLS, "La historiografía escolar española en la época contemporánea: de los manuales de historia a la historia de la disciplina escolar", en Carlos Forcadell, Ignacio Peiró (eds.) *Lecturas de la Historia: Nueve Reflexiones Sobre Historia de la Historiografía*, Institución «Fernando el Católico», Zaragoza, 2001.

<sup>330</sup> E. BORRE JOHNSEN, *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*, cit.; A. CHOPPIN, "Pasado y presente de los manuales escolares", cit.

México y recientemente Perú, dichas reflexiones no se pueden aplicar de manera directa, puesto que en estas realidades, el Estado es un agente activo dentro de su elaboración<sup>331</sup>. Así, libros de texto emergidos desde estas políticas son representaciones directas del saber -en el mas amplio sentido del concepto- y de las perspectivas sobre la Historia que se debe enseñar, el cómo aprenden los estudiantes y los recursos con los cuales se debe promover dicho aprendizaje, entre otras cosas<sup>332</sup>.

Si nos acogemos a lo que indican los estudios en Europa en general y en Chile en particular en los que se sostiene que el libro de texto es el principal recurso empleado en el aula, la Historia enseñada bajo la perspectiva que prima en estos materiales educativos sería hegemónica en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los docentes que se acogen a su uso frecuente, aprovechando los contenidos y las actividades, promueven la implementación en el alumnado de las perspectivas institucionales de enseñanza de la Historia. La posibilidad de los profesores de interpelarla, dependerá entre otras cosas de sus capacidades críticas y del tiempo que dispongan para implementar el currículum en el aula<sup>333</sup>. De esta manera, la Historia enseñada a los alumnos correlaciona con los objetivos políticos para la integración de ciertos discursos o aprendizajes.

Las investigaciones sobre sobre libros de texto de Historia y Ciencias Sociales en Iberoamérica, confirman la estrecha relación entre los discursos políticos hegemónicos y los contenidos en los libros de texto. Los análisis de contenido y discurso han demostrado que estos materiales didácticos transmiten narraciones que se relacionan con las conceptualizaciones de la Historia y sociedad de dichas sociedades, incluyendo ciertos sujetos como los grandes héroes y excluyendo otros como los sectores subalternos<sup>334</sup>. No podemos desconocer que, si bien estos libros tienen como fundamento el currículum, también corresponden a interpretaciones que hacen de él las editoriales que incluyen a su vez las lógicas de mercado. En nuestro caso, dado que en el proceso de construcción de los libros interviene intensamente el Estado a partir de la entrega de directrices hasta su selección y

---

<sup>331</sup> Ver Capítulo 3. La política pública de textos escolares en Chile. Aspectos generales y el caso de Historia y Ciencias Sociales.

<sup>332</sup> Desde el Ministerio de Educación de Chile se ha publicado una serie de textos que sitúan al texto escolar como principal propuesta didáctica en el aula, a pesar que la propuesta didáctica estatal la constituyen los «Programas de Estudio». Ver los textos de Loreto Fontaine “Por qué es importante el texto escolar”, *Estudios Públicos*, 68, 1997. y Thibaut et al. “Evaluación en aula de textos escolares: ¿una estrategia posible?”, cit.

<sup>333</sup> N. PÉREZ CISTERNAS, “La producción de textos escolares en Chile y en Brasil: relaciones entre currículum, contenidos geográficos y requerimientos técnicos”, cit.

<sup>334</sup> Ver Capítulo 4. Las investigaciones en libros de texto. Discusión bibliográfica.

distribución, el principio sobre las tensiones en los mercados editoriales debe ser parcialmente aceptado.

De esta manera, los discursos que albergan las páginas de los libros de texto se articulan en un tejido compuesto por una serie de construcciones simbólicas provenientes de distintos lugares entre los que, siguiendo la categorización de Raymond Williams<sup>335</sup> (Dominante, residual y emergente), podríamos aplicar a nuestros textos de la siguiente manera. Los discursos sobre la Historia Enseñada que transmiten los libros de texto son de carácter dominante, en el sentido que es el espacio político legitimado el lugar desde donde se enuncian. Al mismo tiempo, las editoriales con un poder tácito, o emergente, validado desde el poder que el mercado le atribuye (asimetría en términos de Williams), plasman en las páginas de los libros mediante el texto, recursos, actividades y ciertas nociones de la Historia. Estas ideas sobre lo que el estudiante debe aprender a lo largo de su escolarización a través del uso de los libros de texto, podemos situarlo fundamentalmente en el ámbito de lo residual, o lo aprovechable del pasado, que han configurado determinadas formas de la concepción de la enseñanza de la Historia que se continúan transmitiendo en los libros de texto. Esto permite entender las configuraciones culturales que favorecen la pervivencia de determinadas percepciones de la Historia Escolar en los libros de texto.

## 5.7. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EDUCACIÓN BÁSICA

La enseñanza de la Historia como materia escolar ha sido ampliamente reflexionada por la didáctica y planteada en los currículums contemporáneos como asignatura para la educación secundaria (o media). En el caso de primaria (o básica), los currículums la han introducido dentro de los estudios sociales en general como fue el caso del currículum chileno vigente hasta 2013, que comprendía entre 1º y 4º curso (primer ciclo básico) una asignatura denominada «Estudio del medio natural, social y cultural» y desde 5º a 8º básico (segundo ciclo básico), el «Estudio y comprensión de la sociedad». En la práctica en este último ciclo, los contenidos abordaban fundamentalmente el estudio de la Historia y la Geografía, a pesar de que su denominación apuntaba hacia otra dirección<sup>336</sup>. En la actualidad la educación básica (1º a 6º básico) contempla la asignatura

---

<sup>335</sup> R. WILLIAMS, *Marxismo y literatura*, cit.

<sup>336</sup> M. I. TOLEDO JOFRÉ; RENATO GAZMURI STEIN, "Obedientes memoriones o reflexivos pensantes: tensiones entre objetivos identitarios y cognitivos en enseñanza de la Historia reciente de Chile en 6º año de enseñanza básica", cit.

denominada «Historia, Geografía y Ciencias Sociales», en la que coherentemente con su nombre, prima la enseñanza de la Historia en el sentido más convencional del término<sup>337</sup>.

Desde la educación, la corriente piagetiana sostiene que la enseñanza de la Historia es complicada en los niños, puesto que no poseen un aparato cognitivo lo suficientemente abstracto como para comprender los conceptos propios de la enseñanza de la Historia<sup>338</sup>. Sin embargo, las investigaciones realizadas desde la didáctica sugieren lo contrario. Es posible enseñar Historia a niños pequeños siempre y cuando los contenidos y procedimientos sean acordes a los niveles de desarrollo de los estudiantes<sup>339</sup> y se fundamente más bien en la investigación histórica más que en las grandes narrativas<sup>340</sup>. En este punto conviene precisar que no adscribimos a una enseñanza de la Historia tradicional basada en la memorización de acontecimientos cronológicos de la Historia Patria, sino más bien nos acogemos a lo que se ha denominado en términos generales Pensamiento Histórico<sup>341</sup>. Esto implica ir más allá de la concepción de la Historia como una sucesión de hechos, para reemplazarla por la investigación histórica. En educación primaria «this process, as it becomes more complex with maturation and increased knowledge, is fundamental to social development, emotional development, cognitive development, and participation»<sup>342</sup>. De esta manera, gradualmente es posible apuntar, mediante el aprendizaje de la Historia, a la conformación de un ciudadano democrático.

---

<sup>337</sup> Ver Capítulo 8. Análisis del currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de primero a sexto básico. Ejes Historia y Formación ciudadana desde la Didáctica de la Historia.

<sup>338</sup> M. CARRETERO, “Comprensión y aprendizaje de la historia”, en *Enseñanza y aprendizaje de la historia en la Educación Básica*, Secretaría de Educación Pública, México D.F., 2011.

<sup>339</sup> P. MIRALLES MARTÍNEZ, PEDRO; M. P. RIVERO GARCÍA, “Propuesta de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil”, *REIFOP*, vol. 15, 1, 2012. Propuestas de cómo abordar la enseñanza de la Historia en niños pueden encontrarse en M. FELIU; F. X. HERNÁNDEZ CARDONA, *Enseñar y aprender historia. 12 ideas clave*, Graó, Barcelona, 2011.; *ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA HISTORIA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA*, Secretaría de Educación Pública, México D.F., 2011.;

<sup>340</sup> H. COOPER, “What Does it Mean to Think Historically in the Primary School”, en Lukas Perikleous, Denis Shemilt (eds.) *The future of the Past: Why History Education matters*, Association for Historical dialogue and research, Chipre, 2011.

<sup>341</sup> Autores que han realizado propuestas sobre pensamiento histórico son: M. CARRETERO, “Comprensión y aprendizaje de la historia”, cit.; M. CARRETERO; M. MONTANERO, “Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales”, *Cultura y educación*, vol. 20, 2, 2008; M. CARRETERO RODRÍGUEZ; C. LÓPEZ RODRÍGUEZ, “Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica”, cit.; B. A. LESH, «*Why won't you just tell us the answer?*»: *teaching historical thinking in grades 7-12*, Stenhouse Publishers, Portland, Me, 2011; L. PERIKLEOUS; D. SHEMILT (EDS.), *The future of the past: why history education matters*, Association for Historical Dialogue and Research, Nicosia, 2011; P. SEIXAS; T. MORTON, *The Big Six Historical Thinking Concepts*, cit.; S. S. WINEBURG, *Historical thinking and other unnatural acts: charting the future of teaching the past*, Temple University Press, Philadelphia, 2001.

<sup>342</sup> H. COOPER, “How Can We Plan for Progression in Primary School History?”, *Revista de Estudios Sociales No.35*, vol. 52, 2015, p. 17.

Esta propuesta aunque privilegia la promoción de procedimientos, los conocimientos declarativos también deben ser incorporados, especialmente aquellos que sirven de puente entre los datos concretos y los procedimientos. A estos contenidos se les denomina de segundo orden. Ellos permiten comprender los procesos históricos en una perspectiva mas amplia<sup>343</sup> de cara a la aprehensión mas global de la Historia. Entre ellos son centrales los de causalidad y consecuencia, los asociados al tiempo histórico y la empatía histórica, mientras que los procedimientos tenderían a desarrollar las capacidades de trabajar mediante la evidencia histórica. La promoción de este tipo de enseñanza de la Historia favorece la adquisición de conocimientos necesarios para actuar en su vida cotidiana<sup>344</sup> y en consecuencia para su desenvolvimiento en sociedad.

---

#### Síntesis

En el presente capítulo se planteó que el lugar teórico desde donde se parte esta investigación es de corte crítico, que considera la educación, sistemas educativos, enseñanza de la Historia y libros de texto como dispositivos que transmiten discursos y significados que en última instancia contribuyen a un cierto condicionamiento humano. Así, la enseñanza de la Historia ha sido empleada para transmitir ciertas narrativas a pesar de las propuestas contemporáneas de la didáctica.

---

---

<sup>343</sup> P. LEE, "Historical literacy and transformative History", cit.

<sup>344</sup> Y. WILLIAMS, *Teaching U. S. History. Beyond the Textbook. Six investigatives strategies, grades 5-12*, Corwin Press - The American Institute for History Education, United States, 2009.

## **6. DEFINICIONES CONCEPTUALES**

---

El presente apartado sitúa al lector en un proceso homólogo de codificación y recodificación para los principales conceptos de la tesis. Desde las Humanidades y las Ciencias Sociales se ha hablado de la imposibilidad de transmisión de una idea idéntica entre dos comunicantes mediante la escritura<sup>345</sup>, de ahí la necesidad de plantear una definición inicial para los temas claves que articulan esta tesis. Los conceptos que en este capítulo se definen derivan directamente de la red de objetivos aunque en la medida que sea necesario a lo largo del texto se plantean algunas otras delimitaciones de los conceptos empleados.

---

### **6.1. LIBRO DE TEXTO**

En este punto y de cara al estudio que se presenta, es preciso definir cómo se entiende el objeto de este estudio. Los libros de texto y sus actividades. En Chile, tanto a nivel técnico como a nivel práctico el concepto que se utiliza es el de textos escolares. El Ministerio de Educación e investigadores chilenos usan esta denominación para lo que en el caso español son los libros de texto. Esta precisión es importante, puesto que la documentación oficial chilena, fuentes de este estudio, usan el término texto escolar o su versión abreviada *TE*.

El asunto de denominación es importante, ya que las palabras tienen una historia y una carga simbólica que, a la hora de plantear una investigación, es necesario delimitar. Egil Borre indica que

---

<sup>345</sup> M. FOUCAULT, *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*, Siglo XXI, Buenos Aires, 1968; B. RUSSELL, "On Denoting", *Mind*, vol. 14, 56, 1905, (New Series); L. WITTGENSTEIN, *Cuadernos azul y marron*, Tecnos, Madrid, 1976.

la distinción entre libros de texto y libros escolares no es simplemente el epifenómeno de un ejercicio escolástico en la definición. Es el producto sedimentado de un proceso histórico cuyos antecedentes se encuentran en las historias de las palabras. El término libro escolar (schoolbook) aparece por primera vez en inglés en la década de 1750, y mas habitualmente en la de 1770. El término libro de texto (*textbook*) no aparece en inglés hasta la década de 1830<sup>346</sup>.

Son muchos los estudios sobre estos materiales que no se detienen a precisar qué entienden por textos escolares o libros de texto, lo que sugiere una conceptualización implícita y consensuada sobre su definición. Sin embargo, al describir su objeto, queda de manifiesto que son los libros empleados en los centros educativos para apoyar el aprendizaje de los alumnos, creados por determinadas editoriales, en los que en su estructura se contemplan contenidos y actividades para cada una de las asignaturas del sistema escolar.

Como se señaló en la décima conferencia internacional de libros de texto the most widely accepted definition of a textbook is that it is a book designed and developed for use in a classroom by teachers and students»<sup>347</sup>. Esta definición deja al margen otro tipo de libros de uso escolar como los Atlas en el caso de Historia y Geografía, libros de literatura en el caso de enseñanza de las lenguas, en tanto no son diseñados exclusivamente para su uso en aula. Investigaciones reciente, y algunos textos mas antiguos pero de referencia obligada, relacionan al libro de texto con el desarrollo de aprendizajes en el aula y por consiguiente con los contenidos y aprendizajes curriculares<sup>348</sup>. Un primer punto para definir y caracterizar los libros

---

<sup>346</sup> E. BORRE JOHNSEN, *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*, cit., p. 26.

<sup>347</sup> A. J. C. REINTS; H. J. WILKENS, "Evaluating the quality of textbooks from the perspective of the learning process", en Jesús Rodríguez Rodríguez, Mike Horsley, Susanne V. Knudsen (eds.) *10th International Conference on Textbook and Educational Media. Local, National and Transnational Identities in Textbook and Educational Media*, IARTEM, Santiago de Compostela, 2009, p. 486.

<sup>348</sup> Algunos de estos estudios son M. V. ALZATE PIEDRAHITA; M. A. GÓMEZ MENDOZA, "Usos de los libros de texto escolares de ciencias sociales de la educación básica primaria colombiana (1991-2006): funciones de las actividades", en *Seminario internacional. Textos escolares de Historia y Ciencias Sociales. Santiago de Chile 2008*, Ministerio de Educación de Chile, Santiago de Chile, 2009; E. BORRE JOHNSEN, *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*, cit.; T. M. BRAGA, "Manuales en el cotidiano escolar. Retos para la investigación y para la formación de profesores", *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, vol. 70, 2012; L. I. BRAVO PEMJEAN, "Textos escolares: su uso en la enseñanza de la historia", cit.; A. CHOPPIN, "Pasado y presente de los manuales escolares", cit.; S. V. KNUDSEN, "La investigación internacional en ayudas educativas: Estado del conocimiento 2000-2011", cit.; J. PAGÈS, "Los libros de texto de Ciencias Sociales, Geografía e Historia y el desarrollo de competencias ciudadanas", en *Seminario Internacional: Textos Escolares de Historia y Ciencias Sociales, Santiago de Chile 2008*, Ministerio de Educación de Chile, Santiago de Chile, 2009; J. PRATS, "Criterios para la elección del libro de texto de Historia", *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, vol. 70, 2012; J. RÜSEN, "El libro de texto ideal: Reflexiones entorno a los medios para guiar las clases de historia",

de texto es el objetivo para el cual han sido diseñados, el aprendizaje en aula.

Las implicancias de esta consideración son altas, pues el aprendizaje en el aula se enmarca dentro del sistema educativo, cuyo principal marco jurídico técnico es el currículum. En Chile la relación entre el libro de texto y el currículum es señalado abiertamente en la política oficial de textos escolares<sup>349</sup>, también lo indican investigaciones sobre estos materiales<sup>350</sup> y se ha planteado a nivel internacional<sup>351</sup>. En consecuencia, un segundo aspecto relacionado con los libros de texto, es su alineación con el currículum.

Con las características descrita hasta aquí se han excluido ayudas educativas que no son diseñadas específicamente para el trabajo en aula o bien que no se encuentran en directa relación con el marco curricular. Para excluir otras ayudas educativas como las guías de trabajo elaboradas por docentes, aunque parezca obvio, es necesario precisar que son libros, es decir objetos encuadernados<sup>352</sup>, que además posee una determinada estructura, marcada por un desarrollo de contenidos y actividades<sup>353</sup>.

Bajo estas características, hay dos conceptos ampliamente utilizados en la literatura en lengua castellana, el de libro de texto y el de manual escolar. Lamentablemente la bibliografía disponible al parecer homologa ambas

---

cit.; J. SÁIZ SERRANO, "Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1º y 2º de ESO", cit.; "Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes", cit.; "Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico", cit.; J. SÁIZ SERRANO; J. C. COLOMER, "¿Se enseña pensamiento histórico en libros de texto de Educación Primaria? Análisis de actividades de historia para alumnos de 10-12 años de edad", cit.

<sup>349</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN, *Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y media. Actualización 2009*, cit., p. 6; *Antecedentes preliminares para los textos escolares 2015*, cit., p. 4.

<sup>350</sup> P. MILOS, "Conferencia de cierre. Comentarios finales", en *Seminario Internacional: Textos Escolares de Historia y Ciencias Sociales, Santiago de Chile 2008*, Ministerio de Educación de Chile, Santiago de Chile, 2009; N. PÉREZ CISTERNAS, "La producción de textos escolares en Chile y en Brasil: relaciones entre currículum, contenidos geográficos y requerimientos técnicos", cit., p. 122; R. SOAJE; P. ORELLANA, *Textos escolares y calidad educativa. Estudio de la calidad de textos escolares entregados por el MINEDUC en el periodo 2000-2010*, cit.; C. A. THIBAUT PÁEZ Y OTROS, "Evaluación en aula de textos escolares: ¿una estrategia posible?", cit.

<sup>351</sup> T. M. BRAGA, "Manuales en el cotidiano escolar. Retos para la investigación y para la formación de profesores", cit.; S. V. KNUDSEN, "La investigación internacional en ayudas educativas: Estado del conocimiento 2000-2011", cit.; M. B. LEVEL HERNÁNDEZ, "Textos escolares: oralidad, lectura y escritura", *Educere. Investigación arbitrada*, vol. 13, 44, 2009; J. MOYANO, "El sector del libro de texto en España: Análisis de la situación presente y perspectiva de futuro", cit.

<sup>352</sup> A. CHOPPIN, "Pasado y presente de los manuales escolares", cit., p. 109.

<sup>353</sup> E. MARTÍN ORTEGA; A. PARCERISA ARÁN; A. ZABALA VIDELLA, *Materials didàctics i curriculars: elaboració, anàlisi i avaluació*, Edició experimental, Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona, 1997.



denominaciones. El diccionario de la Real Academia Española de la Lengua indica que un libro de texto es «el que sirve en las aulas para que estudien por él los escolares», mientras que un manual es un «libro en que se compendia lo mas sustancial de una materia». En este sentido, el manual estaría relacionado con una recopilación de contenidos declarativos y el libro de texto aquel que además permite desarrollar aprendizajes mediante la ejercitación.

Otra precisión importante planteada entre líneas es que el libro de texto es un instrumento de enseñanza, una ayuda al aprendizaje, un medio educativo<sup>354</sup>. Es por ello que algunos investigadores que han teorizado al respecto, señalan como elemento importante su función didáctica<sup>355</sup> e investigaciones en el ámbito de la Didáctica de la Historia los últimos años, también lo refieren<sup>356</sup>. Estos estudios desarrollan cuestiones referidas a los aspectos didácticos de los manuales mas allá de los contenidos. En ellas ponen de relieve entre sus variables los recursos didácticos que estos libros incorporan, ya sean imágenes<sup>357</sup> o fuentes históricas entre otros<sup>358</sup>.

A partir de lo señalado hasta aquí se concibe al libro de texto como un objeto físico encuadernado que tiene por función didáctica el desarrollo de aprendizajes en coherencia con las directrices curriculares y cuya estructura se ubican contenidos, actividades y recursos.

---

<sup>354</sup> A. CHOPPIN, “Pasado y presente de los manuales escolares”, cit.; S. V. KNUDSEN, “La investigación internacional en ayudas educativas: Estado del conocimiento 2000-2011”, cit.; J. RÜSEN, “El libro de texto ideal: Reflexiones entorno a los medios para guiar las clases de historia”, cit.; Y. TORRES; R. MORENO, “El texto escolar, evolución e influencias”, cit.

<sup>355</sup> J. PRATS, “Criterios para la elección del libro de texto de Historia”, cit.; J. RÜSEN, “El libro de texto ideal: Reflexiones entorno a los medios para guiar las clases de historia”, cit.; R. VALLS, “Los manuales escolares y los materiales curriculares de historia. Una propuesta de análisis y valoración crítica de los mismos desde criterios didáctico-historiográficos”, *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, vol. 17, 1997; R. VALLS, “Los estudios sobre los manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas”, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 15, 2001.

<sup>356</sup> D. ACEITUNO, “La evaluación en los textos escolares de 2º medio de Historia y Ciencias Sociales de Chile en el tema de la transición de la dictadura a la democracia: una mirada desde el profesor”, cit.; Á. BLANCO REBOLLO, “La representación del tiempo histórico en los libros de texto de primero y segundo de la enseñanza obligatoria”, cit.; L. I. BRAVO PEMJEAN, “Textos escolares: su uso en la enseñanza de la historia”, cit.; J. SÁIZ SERRANO, “Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico”, cit.

<sup>357</sup> C. J. GÓMEZ CARRASCO; A. M. LÓPEZ MARTÍNEZ, “Las imágenes de los libros de texto y su función en la enseñanza de la Historia. Diseño de un instrumento de análisis”, cit.; R. VALLS, “Los estudios sobre los manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas”, cit.

<sup>358</sup> J. SÁIZ SERRANO, “Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico”, cit.; A. VALLE TAIMAN, “El trabajo con fuentes y el desarrollo del pensamiento crítico”, cit.; “El uso de las fuentes escritas en la enseñanza de la Historia. Análisis de textos escolares para tercero y cuarto de secundaria”, cit.

## 6.2. CIUDADANO

La educación institucional y especialmente la escuela como su principal materialidad tienen por fin último la formación de sujetos con determinados aprendizajes, valores y capacidades para desenvolverse en la vida social. Esta visión política implica que el objetivo de los sistemas educativos es formar ciudadanos<sup>359</sup>.

Lizcano Fernández señaló que el concepto de ciudadano tiene dos acepciones. Por un lado una concepción amplia en el sentido de pertenencia a una comunidad, y por otra, una acepción restringida ligada a «la enunciación de las características que deben tener los habitantes de una colectividad para poder ser considerados como ciudadanos»<sup>360</sup>. En cualquiera de los dos casos, una primera distinción es que el ciudadano es un sujeto y como tal, tiene la capacidad humana de actuar. Una segunda distinción es que el ciudadano como es concebido aquí (y la ciudadanía) enviste una connotación política en su orientación de *lo político* -como algo inherente a las relaciones humanas- y de *la política* -establecimiento del orden y organización de la coexistencia humana<sup>361</sup>. Por tanto la política es una necesidad individual y social y el ciudadano, un sujeto político<sup>362</sup>.

Lizcano Fernández en su balance sobre las definiciones de ciudadano, acogéndose a la dimensión restringida del término, estableció que la literatura lo define de dos maneras, una jurídico-político y otra ético-político. En la primera conceptualización, las nociones clave son los derechos y deberes políticos, mientras que en la segunda se incorporan también la idea de vida pública con valores cívicos. Aquí el autor consideró que el enfoque ético-político

«no tiene un interés cognitivo, sino que además pretende servir de base para proyectar y llevar a cabo acciones concretas encaminadas a la construcción de ciudadanía; es decir, a la expansión y fortalecimiento de buenos ciudadanos,

---

<sup>359</sup> C. COX; M. BASCOPÉ; J. C. CASTILLO; D. MIRANDA; M. BONHOMME, "Educación ciudadana en América Latina: Prioridades de los currículos escolares", *IBE Working Papers on Curriculum*, 14, 2014; M. PRINT, "Estrategias de enseñanza para la educación cívica y ciudadana en el siglo XXI", *ESE*, 4, 2003, p. 8.

<sup>360</sup> F. LIZCANO FERNÁNDEZ, "Conceptos de ciudadano, ciudadanía y civismo", *Polis. Revista Latinoamericana*, vol. 32, 2012, p. 3.

<sup>361</sup> H. ARENDT, *¿Qué es política?*, Paidós, Barcelona, 1997; C. MOUFFE, *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical.*, Paidós, Barcelona, 1999, p. 14 y 15.

<sup>362</sup> H. ARENDT, *¿Qué es política?*, cit.

tarea que debe involucrar a quienes todavía no lo son pero lo serán con el paso del tiempo: los niños»<sup>363</sup>

Chantal Mouffe sostuvo que en el desarrollo de la democracia, la presencia de valores ético-políticos son fundamentales<sup>364</sup>. Un tercer punto por tanto es que el ciudadano es depositario de derechos, deberes y valores cívicos para participar en la vida democrática. A esto es lo que Print denominó ciudadanos democráticos<sup>365</sup>.

Para actuar políticamente, los ciudadanos requieren de una identidad política común que, al margen de sus diferencias individuales, les permitan operar mediante la identificación con la *respublica*<sup>366</sup>. Sara Kries<sup>367</sup> señaló que la ciudadanía desde su origen está relacionada con la preocupación de «la cosa pública», pero en sociedades democráticas, o al menos en el ideal de sociedades democráticas, a diferencia de la *respublica* de la antigua Grecia, debiese considerar a todos los ciudadanos en condiciones de igualdad<sup>368</sup>. Pero la democracia, como retoman Cox y otros<sup>369</sup>, va contra la naturaleza humana y por tanto la ciudadanía no es inherente sino que se hace. Es una construcción donde la educación y la escuela juega un papel central.

A partir de lo anterior, por ciudadano se entiende al sujeto que, en sus dimensiones individual y colectiva contribuye al desarrollo de la política entendida como ordenamiento social de tipo democrático. En el ciudadano recaen derechos, deberes y valores cívicos que este debe poner en movimiento para su actuar político, el cual estará en relación con la identidad política que como colectivo se haya definido. Los estudiantes de las instituciones educativas obligatorias son ciudadanos, por lo que la escuela debe formarlos en el ejercicio de la ciudadanía plena y la preservación de la democracia.

---

<sup>363</sup> F. LIZCANO FERNÁNDEZ, “Conceptos de ciudadano, ciudadanía y civismo”, cit., p. 15.

<sup>364</sup> C. MOUFFE, *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical.*, cit., p. 105.

<sup>365</sup> M. PRINT, “Estrategias de enseñanza para la educación cívica y ciudadana en el siglo XXI”, cit.

<sup>366</sup> C. MOUFFE, *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical.*, cit., p. 101.

<sup>367</sup> S. KRIES, “La ciudadanía. Una mirada histórica”, en *Discursos y prácticas de ciudadanía. Debates desde la Región de Bío Bío*, Ediciones Universidad del Bío Bío, Hualpén, 2006.

<sup>368</sup> C. COX Y OTROS, “Educación ciudadana en América Latina: Prioridades de los currículos escolares”, cit.; C. MOUFFE, *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical.*, cit.

<sup>369</sup> “Educación ciudadana en América Latina: Prioridades de los currículos escolares”, cit.

### 6.3. CURRÍCULUM

Currículum es un concepto vasto que ha sido objeto de múltiples debates en cuanto a su definición, clasificación e implicancias<sup>370</sup>. Es un tema ampliamente investigado desde la pedagogía, teoría de la educación y didácticas de áreas específicas. En vista de las múltiples definiciones y características que este concepto alberga, se retomarán aquí algunos elementos relacionados con la perspectiva teórica de esta tesis. Cabe precisar que se focalizarán aspectos generales del currículum, especialmente el oficial, sin desconocer las propuestas de algunos teóricos sobre otras conceptualizaciones asociadas como el currículum oculto<sup>371</sup> o nulo<sup>372</sup>.

Sin ánimos de hacer una genealogía del currículum cabe mencionar que el concepto puede rastrearse hacia el siglo XVI en Escocia y se asoció en dicho momento a plan de estudios<sup>373</sup>. Desde esa época hasta la actualidad, García Medina y Parra Ortiz señalan que el currículum se ha abordado desde seis perspectivas. La primera, como un conjunto de saberes estructurados a desarrollarse en el año escolar; la segunda como objetivos de aprendizaje; la tercera como plan de instrucción; en cuarto lugar como conjunto de experiencia de aprendizaje; la quinta como solución de problemas y la última como instrumento de cambio social<sup>374</sup>. Como sea, el currículum tiene una dimensión material en tanto se plasma un contenido y discurso explícito sobre la educación, los estudiantes y futuros ciudadanos. Por tanto un primer elemento es que constituye una serie de discursos explícitos sobre la educación, normalmente planteado en términos de documentación oficial, que rige los sistemas educativos. Es por tanto un documento técnico «que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución»<sup>375</sup>.

El currículum como todo documento oficial, y especialmente en el marco educativo, proviene de un determinado contexto histórico y social ligado con los

---

<sup>370</sup> J. GIMENO SACRISTÁN, *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, cit.

<sup>371</sup> P. JACKSON, *La vida en las aulas*, Morata, Madrid, 1991.

<sup>372</sup> E. W. EISNER, *Educational imagination. On the Design and Evaluation of School Programs*, Merrill Prentice Hall, Upper Saddle River, 2002.

<sup>373</sup> A. DE LA HERRÁN, "Currículo y Pedagogías Renovadoras en la edad Antigua", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 10, 4, 2012, p. 288.

<sup>374</sup> R. GARCÍA MEDINA; J. M. PARRA ORTÍZ, *Didáctica e innovación curricular*, cit., p. 30.

<sup>375</sup> C. COLL, *Psicología y currículum*, cit., p. 31.

objetivos que desde la institucionalidad se han establecido para la formación de los futuros ciudadanos<sup>376</sup>. Lo establecido a nivel discursivo tiene repercusiones sociales implícitas, ya que allí los grupos poderosos han ejercido una influencia muy significativa sobre los procesos de reproducción de la sociedad, incidiendo, y quizás controlando, los procesos mediante los cuales eran y son educados»<sup>377</sup>. Esto se transforma en términos prácticos en la definición de objetivos de aprendizaje y contenidos que derivan en la formación de un determinado sujeto social. Desde una mirada crítica, el currículum como todo discurso al plantear una determinada selección de contenidos y aprendizajes deja necesariamente otros fuera, lo cual voluntaria o involuntariamente deja ver entre líneas la opción ideológica bajo la cual se forman los estudiantes. Por tanto es a la vez que un instrumento educativo, un elemento político. De esta manera, el currículum es simbólico a la vez que didáctico y pedagógico<sup>378</sup>.

Por tanto en el presente estudio el currículum es concebido en términos de la documentación oficial institucional sobre la educación chilena en general y para la formación en el área de historia en particular que tiene dos vertientes. Una técnica y otras simbólica. En la parte técnica están los elementos educativos en general y didácticos concretos (objetivos de aprendizaje y contenidos). En cuanto a la simbólica, es un instrumento que plantea discursos sobre la educación explícitos e implícitos transformándose en una herramienta de reproducción social.

## 6.4. ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN

Dado que son escasas y muy recientes las investigaciones que se han preocupado de este tema en los libros de texto<sup>379</sup>, es necesario definir y distinguir qué se entiende por actividades de aprendizaje y evaluación. Un primer punto para acercarse a una definición, es identificar qué son. Hay autores que distinguen entre actividades y tareas, siendo las tareas las instrucciones que entrega el profesor –o el libro de texto en este caso– y la actividad, la acción que desarrolla el estudiante<sup>380</sup>. Aquí para fines prácticos, se homologarán tarea y actividad, en tanto

---

<sup>376</sup> M. APPLE, *Ideología y Currículum*, cit.

<sup>377</sup> S. KEMMIS, *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*, Morata, Madrid, 1988, p. 42.

<sup>378</sup> J. GIMENO SACRISTÁN, *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, cit.; L. STENHOUSE, *Cultura y educación*, cit.

<sup>379</sup> Ver Capítulo 4. Las investigaciones en libros de texto. Discusión bibliográfica.

<sup>380</sup> C. VAN BOXTEL; J. VAN DER LINDEN; G. KANSELAAR, "Collaborative learning tasks and the elaboration of conceptual knowledge", *Learning and Instruction*, vol. 10, 4, 2000; J. GIMENO SACRISTÁN, *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, cit.; A. L. OROS, "Let's Debate: Active Learning Encourages

se analizan las tareas asignadas por el libro de texto de cara a las acciones que desarrolla el estudiante. En cualquier caso, las tareas y actividades están focalizadas en el aprendizaje. Por tanto un primer punto, es considerar que a diferencia de los contenidos expuestos en los libros de texto, las actividades siempre implican una acción<sup>381</sup>.

Estas acciones como señala Gimeno Sacristán «buscan una determinada finalidad»<sup>382</sup>, que en este caso por tratarse de libros de texto oficiales, deben estar en relación con los objetivos del currículum<sup>383</sup>. Un segundo elemento a considerar entonces, es que las actividades de los libros de texto no son neutras, sino que persiguen una determinada intención en función de los objetivos institucionales.

Las actividades como señala Sáiz Serrano, pueden estar en relación a recursos o enunciados que incorporan contenidos factuales o conceptuales<sup>384</sup>, que constituye un tercer elemento.

En este caso, y por la estructura de los libros de texto analizados, se distinguen dos tipos de actividades, por un lado las de aprendizaje y por otro las de evaluación. Entre las primeras, su función es el aprendizaje, es decir promover «un cambio de comportamiento o conocimiento observable mas o menos permanente como consecuencia de una experiencia y que no se puede explicar de otra manera»<sup>385</sup>. El caso de las de evaluación, su objetivo es permitir la valoración para una toma de decisiones de cara a la mejora<sup>386</sup>, en este caso, de los aprendizajes. Existen varias clasificaciones de la evaluación según distintos criterios, uno de ellos es según momento del aprendizaje. Bajo este criterio, la teoría distingue tres momentos: la inicial, al comienzo, relacionada con una función diagnóstica de los aprendizajes previos; durante el proceso asociada a una tarea formativa y; la final vinculada con la valoración de los aprendizajes desarrollados<sup>387</sup>.

En consecuencia se distinguen las actividades de aprendizaje, como aquellas que

---

Student Participation and Critical Thinking”, *Journal of Political Science Education*, vol. 3, 3, 2007; M. E. PRANGSMA; C. A. M. BOXTEL; G. KANSELAAR; P. A. KIRSCHNER, “Concrete and abstract visualizations in history learning tasks”, *British Journal of Educational Psychology*, vol. 79, 2, 2009.

<sup>381</sup> W. PENZO (ED.), *Guía para la elaboración de las actividades de aprendizaje*, ICE (UB)-Ocatedro, Barcelona, 2010; J. SÁIZ SERRANO, “Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1º y 2º de ESO”, cit.

<sup>382</sup> J. GIMENO SACRISTÁN, *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, cit., p. 250.

<sup>383</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN, *Foro convenio marco sobre textos escolares año 2014*, cit., p. 7.

<sup>384</sup> J. SÁIZ SERRANO, “Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1º y 2º de ESO”, cit.

<sup>385</sup> C.-A. TREPAT, “Conceptos y técnicas de evaluación de las Ciencias Sociales”, en *Didáctica de la Geografía y la Historia*, vol. II, Graó, Barcelona, 2011, p. 191.

<sup>386</sup> J. MATEO, *La evaluación educativa. Su práctica y otras metáforas*, ICE-Horosi, Barcelona, 2000.

<sup>387</sup> M. A. CASANOVA, *Manual de evaluación educativa*, 2a edición, La Muralla, Madrid, 1997.

tienen por objetivo promover ciertas conductas o adquisición de hechos o conceptos y las evaluación que verifican su cumplimiento. Señalado lo anterior se entenderá por actividades de los libros de texto, aquellas instrucciones que el estudiante debe llevar a cabo con una determinada finalidad asociada a promover o evaluar los aprendizajes para lo cual se dota de un enunciado y/o un recurso a partir del cual el estudiante debe desarrollar la acción.

## 6.5. APRENDIZAJES COGNITIVOS

Si bien la enseñanza de la Historia requiere aprendizajes específicos que difieren con los énfasis de otras áreas del conocimiento escolar, existen elementos compartidos con estos otros saberes escolares que pueden operar como marcos generales. Estos aspectos, generalmente mas cercanos a las ciencias de la educación o a la psicología de la educación, permiten dotar al proceso de enseñanza-aprendizaje de algunas herramientas para planificarlo, evaluarlo y articular acciones didácticas específicas.

Tradicionalmente la psicología se ha encargado de teorizar sobre el aprendizaje. Psicólogos como Jean Piaget, Lev Vygotsky o David Ausubel son referentes en teorías del aprendizaje y han explicado cómo este se construye y cómo hacer de él un conocimiento útil en el futuro. Acuñaron conceptos como conflicto cognitivo (Piaget), Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky) o aprendizaje significativo (Ausubel) y mediante ellos explicaron las formas para su adquisición. Mas concreto para el caso del aula, el también psicólogo Benjamin Bloom, aportó en la década de 1950 con su *Taxonomía de los objetivos de la educación: la clasificación de las metas educativas*, a plantear una categorización de los objetivos de aprendizaje según tipos: psicomotor, cognitivo y afectivo<sup>388</sup>. Para el caso que aquí interesa, el cognitivo, estableció seis sustantivos que remiten a acciones desde la mas simple a la mas compleja: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. Para Bloom, cada uno de los peldaños de las acciones cognitivas eran requisitos previos para las siguientes. De esta manera fue mas sencillo secuenciar los objetivos de aprendizaje para que finalmente fuesen logrados.

El discípulo de Bloom, Lorin Anderson, junto a David Krathowhl revisaron dicha

---

<sup>388</sup> B. BLOOM, *Taxonomía de los objetivos de la educación. Clasificación de las Metas educativas*, vol. 1, Marfil, Alcoy, 1971; *Taxonomía de los objetivos de la educación. Clasificación de las Metas educativas*, vol. 2, Marfil, Alcoy, 1979.

taxonomía y publicaron en 2001 su versión revisada, reestructurándola e integrando nuevas dimensiones. Estos autores declararon que recogieron los avances de la psicología e integraron a la taxonomía original, que contemplaba las dimensiones de acciones cognitivas (*cognitive process dimensión*) ya establecidas por Bloom, las del conocimiento (*Knowledge dimensión*). Aquí distinguieron cuatro tipos de conocimiento: el factual o hechos y datos en sí; el conceptual o la relación de aquellos hechos en ideas abstractas; el procedimental o destrezas y procedimientos específicos y el metacognitivo referido a el conocimiento sobre el conocimiento y la conciencia respecto a ellos<sup>389</sup>.

Para Cristòfol Trepàt<sup>390</sup> ya en 1949 el filósofo Gilbert Ryle distinguía el conocimiento procedimental como algo diferente del conocimiento declarativo. El autor recoge de los estudios sobre memoria el fundamento de los tipos de conocimientos aludiendo que ellos reconocen dos subsistemas: «el depósito de contenido donde se almacenan los hechos y las redes conceptuales, y otra estructura en la que realizan los procesos de interrelación para conseguir operativizar lo que contiene nuestra memoria»<sup>391</sup>. Por tanto, un primer elemento para definir el aprendizaje cognitivo es la distinción en los tipos de conocimiento. Para efectos de vaciado de datos se diferencian los cuatro niveles planteados por Anderson y Krathwohl, y para fines analíticos se agrupan en los declarativos y procedimentales y metacognitivos.

Anderson y Krathwohl, retomaron desde los planteamientos de Bloom la dimensión de proceso cognitivo y reelaboraron la clasificación original. Cambiaron los sustantivos para plantearlos en términos de acciones (o verbos). De esta manera, en palabras de los autores *the categories of cognitive process dimension are intended to provide a comprehensive set of classifications for those student cognitive processes that are included in objectives*<sup>392</sup>. Asimismo reemplazaron el nivel de «síntesis» de Bloom e incorporaron el de «crear» cambiando la estructura de la taxonomía. Así, quedó estructurada en seis grandes categorías de procesos cognitivos: recordar, entender, aplicar, analizar, evaluar y crear. Estas grandes categorías contemplan al menos dos o mas procesos cognitivos específicos de verbos en gerundio para distinguirlos de las seis grandes categorías<sup>393</sup>. Por tanto

---

<sup>389</sup> L. ANDERSON; D. KRATHWOHL, *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, cit., p. 29.

<sup>390</sup> C.-A. TREPAT, *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*, ICE (UB)- Graò, Barcelona, 1995.

<sup>391</sup> *Ibid.*, p. 21.

<sup>392</sup> L. ANDERSON; D. KRATHWOHL, *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, cit., p. 30.

<sup>393</sup> *Ibid.*



un segundo elemento a considerar es que el aprendizaje tiene su dimensión cognitiva en la que se pueden distinguir seis niveles de acciones interdependientes, pero jerárquicas. Por tratarse de verbos, ya sea en infinitivo o gerundio se habla de acciones, en tanto el verbo remite al movimiento.

La taxonomía de Bloom y su versión revisada por Anderson y Krathwohl no es la única taxonomía para objetivos de aprendizaje y evaluación. En teoría de la educación existen otras como la de Gagné o la de Andrew Churches para la era digital. Se ha empleado la revisada de Bloom por su amplia difusión, la posibilidad de matices que permite ver en las actividades, además de haber sido empleada en otras investigaciones de este tipo en España<sup>394</sup>.

De esta manera se entenderá aquí por aprendizajes cognitivos todos aquellos aprendizajes relativos al conocimiento tanto en su vertiente del tipo de conocimiento –declarativo (factual y conceptual) procedimental y metacognitivo– como a los procesos cognitivos que subyacen o acciones cognitivas en términos generales.

## 6.6. APRENDIZAJES HISTÓRICOS

En los últimos años la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales como campo de investigación ha retomado la propuesta metodológica anglosajona y española de los años '70 respecto al método por descubrimiento en torno a la simulación del trabajo del historiador. En la segunda mitad del siglo pasado, proyectos como *History 13-16* en Inglaterra y su homólogo en España *Historia 13-16*, desarrollaron un método integral que planteaba un aprendizaje ya no expositivo, sino mediante situaciones problema a resolver mediante el uso de fuentes de información, sobre todo primarias.

Este método sigue vigente y ha sido teóricamente retomado recientemente<sup>395</sup>. Recoge sus fundamentos de la riqueza metodológica que presentan la Historia y otras disciplinas sociales. En concreto en el aula se propone la aplicación del método por descubrimiento, basado en este caso por la ejecución de una investigación, transformando al estudiante en el centro de su propio proceso de aprendizaje. Este método, útil especialmente en las disciplinas científicas, en el caso concreto de la Historia retoma la metodología y procedimientos que emplea

---

<sup>394</sup> J. SÁIZ SERRANO, "Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1º y 2º de ESO", cit.

<sup>395</sup> J. PRATS (ED.), *Didáctica de la Geografía y la Historia*, Graó, Barcelona, 2011.

el historiador para dar respuesta a las preguntas que guían su investigación. Así, elementos claves son el planteamiento del problema, la construcción de un estado de la cuestión, formulación de hipótesis, búsqueda, análisis y clasificación de las fuentes, comprobación de la hipótesis y formulación de conclusiones.

Teóricos como Julio Artóstegui y Ciro Cardoso han sistematizado los procedimientos que contempla el método histórico, y aunque el segundo autor lo plantea de forma mas sencilla y sucinta, ambos contemplan pasos semejantes para el abordaje de los fenómenos sociales desde la ciencia histórica, tal como se puede observar en el cuadro siguiente:

<b>Ciro Cardoso</b> <sup>396</sup>	<b>Julio Aróstegui</b> <sup>397</sup>
Planteamiento del problema	Planteamiento del problema
Construcción del marco teórico y formulación de hipótesis	Formulación de Hipótesis
Elaboración del proyecto de investigación	
Documentación: recolección de fuentes	Observación de las fuentes: crítica y análisis
Análisis y procesamiento de los datos Síntesis y redacción	Comprobación de hipótesis Exposición de resultados

Lo distintivo del trabajo del historiador, es el trabajo con fuentes, el cual implica un procedimientos de crítica, lectura, observación, clasificación y análisis. Estos procedimientos forman parte de central de lo que en didáctica se ha denominado alfabetización histórica, es decir enseñar a pensar históricamente<sup>398</sup>. Esto implica desarrollar el pensamiento histórico, en el que uno de los pilares es el trabajo de construcción de un conocimiento a partir de los procedimientos propios de la disciplina histórica, característicamente centrado en el trabajo con fuentes. No es gratuito por tanto que estudios sobre la formación del pensamiento histórico o alfabetización histórica lo contemplan como rasgo fundamental<sup>399</sup>.

<sup>396</sup> C. CARDOSO, *Introducción al trabajo de la investigación histórica. Conocimiento, Método e Historia*, 5 edición, Crítica, Barcelona, 2000.

<sup>397</sup> J. ARÓSTEGUI, *La Investigación Histórica: Teoría y Método*, Crítica, Barcelona, 1995.

<sup>398</sup> M. CARRETERO RODRÍGUEZ; C. LÓPEZ RODRÍGUEZ, "Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica", cit.

<sup>399</sup> *Ibid.*; J. SÁIZ SERRANO, "Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes", cit.; R. SALAZAR-JIMÉNEZ Y OTROS, "El aula como laboratorio de análisis histórico: el nacimiento del fascismo en Europa", cit.; A. VALLE TAIMAN, "El trabajo con

En la práctica para poder desarrollar sistemáticamente la alfabetización histórica, es necesario plantearla del modo que lo ha sugerido Prats, como un *corpus* de procedimientos estructurado y secuencial<sup>400</sup>. Los libros de texto por sus características, difícilmente podrían contener estos procedimientos de forma integral, aun así su presencia contribuye a la formación de pensamiento histórico.

Por tanto, en este caso se entenderá por simulación histórica a la serie de procedimientos propios de la disciplina histórica que desde la didáctica se ponen en marcha para desarrollar una alfabetización histórica y el pensamiento histórico en el estudiantado que contempla los pasos propios del trabajo del historiador.

A partir de la historiografía y para la didáctica, los pasos que se requieren para desarrollar el pensamiento histórico y el aprendizaje de la metodología histórica son en primer lugar, el planteamiento del problema. Aquí es fundamental la delimitación del tema que se quiere trabajar, esto implica situarlo en coordenadas temporales y espaciales, a la vez que sus límites sociales, políticos, económicos, entre otros<sup>401</sup>.

En segundo lugar, la construcción del marco teórico y formulación de hipótesis. Este paso debiese estar dotado de las teorías y conceptos que sustentan el problema<sup>402</sup> o que le han dado respuesta previamente<sup>403</sup>, para formular las respuestas tentativas, o hipótesis, al problema de investigación. En términos prácticos de la enseñanza de la Historia difícilmente la construcción de un marco teórico por parte del alumnado será posible, ya que se encuentra en fases concretas de pensamiento, y no le permitirán llegar a un nivel de abstracción suficiente como para estructurarlo. Sin embargo, es posible en su reemplazo realizar balances historiográficos sencillos a partir de fuentes secundarias que le permitan ver cómo se ha tratado el tema de investigación. Asimismo es posible que el estudiante formule respuestas *a priori* en base a la búsqueda previa que comprobará mediante el trabajo con fuentes primarias.

En tercer lugar, el trabajo con fuentes. Los historiadores realizan una búsqueda documental principalmente en archivos y hemerotecas, mas en el aula este procedimiento es difícil de concretar, dado que se requiere fundamentalmente

---

fuentes y el desarrollo del pensamiento crítico”, cit.; “El uso de las fuentes escritas en la enseñanza de la Historia. Análisis de textos escolares para tercero y cuarto de secundaria”, cit.

<sup>400</sup> J. PRATS; J. SANTACANA, “Enseñar a pensar históricamente: la clase como simulación de la investigación histórica”, en *Didáctica de la Geografía y la Historia*, vol. II, Graó, Barcelona, 2011.

<sup>401</sup> J. ARÓSTEGUI, *La Investigación Histórica: Teoría y Método*, cit.

<sup>402</sup> C. CARDOSO, *Introducción al trabajo de la investigación histórica. Conocimiento, Método e Historia*, cit.

<sup>403</sup> J. PRATS (ED.), *Didáctica de la Geografía y la Historia*, cit., p. 59.

tiempo y conocimiento de estos espacios de acervo documental. En aula serían los profesores los encargados de seleccionar las fuentes con las cuales trabajará el estudiante.

Sea cual sea el origen de las fuentes, el estudiante deberá criticarlas. La ciencia histórica ha determinado una serie de estrategias para verificar que las fuentes sean adecuadas y permitan dar respuesta confiable a la pregunta de investigación<sup>404</sup>. Tradicionalmente este procedimiento se ha dividido en la crítica externa, en la que se valoran y validan los aspectos materiales de la fuente y por otro, la interna en la que se verifica la coherencia de la información y la adecuación de ella a la pregunta de investigación. Estos procedimientos en la escuela implicarían acciones sencillas como datación, lugar de producción, relación con el tema de estudio y la pregunta de investigación.

En cuarto lugar está la observación, clasificación y análisis de las fuentes. Estos procedimientos consisten en el estudio acabado de las fuentes para la extracción de información bajo criterios asociados a la pregunta inicial que permitan construir un relato coherente que dé respuesta a la pregunta. Como señala Cardoso, habría que contrastar distintas fuentes para verificar la correspondencia de la información<sup>405</sup>. Julio Aróstegui ha profundizado en la presencia de técnicas cuantitativas o estadísticas y cualitativas para el abordaje de las fuentes. En aula con dificultad se podrán emplear técnicas de análisis estadístico inferencial para el caso cuantitativo o de análisis de discurso para el cualitativo<sup>406</sup>, por lo que bastaría con un balance de la información emergida de la clasificación de las fuentes de cara a crear un relato articulado.

En quinto lugar, la contrastación de las hipótesis está asociado a la afirmación o refutación de la respuesta inicial que posteriormente se plantea en términos expositivos y donde además se establecen las conclusiones del proceso. En el caso de la didáctica, se traduciría en la articulación de lo que Jörn Rüsen<sup>407</sup> denomina narrativa histórica o la capacidad de aplicar procedimientos para darle sentido al pasado mediante un relato.

En consecuencia, en el caso de actividades a desarrollar en aula en el marco de la Didáctica de la Historia, el proceso de investigación histórica debiese plantear un

---

<sup>404</sup> J. ARÓSTEGUI, *La Investigación Histórica: Teoría y Método*, cit.

<sup>405</sup> C. CARDOSO, *Introducción al trabajo de la investigación histórica. Conocimiento, Método e Historia*, cit., p. 147.

<sup>406</sup> J. ARÓSTEGUI, *La Investigación Histórica: Teoría y Método*, cit.

<sup>407</sup> J. RÜSEN, "Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function and Ontogenic Development", en Peter Seixas (ed.) *Theorizing Historical Consciousness*, University of Toronto Press Incorporated, Toronto, 2004.

problema situado en el tiempo y el espacio, en lo posible con sus variables claramente definidas; indagar en las investigaciones disponibles sobre el tema a partir de lo cual se formulan respuestas que habrá que comprobar o refutar mediante la crítica, observación, clasificación y análisis de las fuentes, proveídas para ello por el profesor o libros de texto y; estructurar los resultados y conclusiones mediante un relato lógicamente organizado.

Otro de los pilares dentro de la denominado alfabetización histórica es lo que corresponde a los aprendizajes de cuestiones propias de la epistemología históricas. Un rasgo característico de la Historia es el tiempo, al punto que autores como el citado Aróstegui<sup>408</sup> lo conciben como el objeto de la Historia. Es ampliamente conocida la definición de Marc Bloch de la Historia como la ciencia de los hombres en el tiempo. Lo reafirman autores como Jacques Le Goff, o Peter Burke que han puesto en el foco de la investigación histórica la temporalidad<sup>409</sup>. Por su parte Fernand Braudel acuñó una clasificación del tiempo histórico en duraciones: la larga duración (las estructuras) y la corta duración (acontecimientos y coyunturas)<sup>410</sup>.

Al ser una de las principales preocupaciones de los historiadores el tiempo, señalan los didactas de la historia, debe ser uno de los grandes temas sobre los cuales debe versar el aprendizaje histórico. Joaquim Prats sostiene que entre los contenidos históricos a trabajar en aula están la cronología y el tiempo histórico y las nociones de continuidad y cambio<sup>411</sup>. Otros investigadores también remiten a estos aspectos como uno de los pilares del pensamiento histórico<sup>412</sup>.

La historiografía en la práctica se ha centrado en ciertas nociones temporales para aprehender los fenómenos sociales. Por un lado está la duración, asociada

---

<sup>408</sup> J. ARÓSTEGUI, *La Investigación Histórica: Teoría y Método*, cit.

<sup>409</sup> Si bien, autores como Peter Burke o Michel Foucault plantean formas de hacer historia de otros temas y sujetos diferente a la política positivista y no indaga especialmente en aspectos temporales, dan por hecho el asunto temporal y especialmente pasado. Así por ejemplo señala Burke «aquello que antes se consideraba inmutable, se ve ahora como una ‘construcción cultural’ sometida a variaciones en el tiempo y en el espacio» P. BURKE (ED.), *Formas de hacer Historia*, cit., p. 14., o los estudios de Foucault donde en términos muy simples, realiza un análisis estructural hacia el pasado de distintos espacios del presente Ver por ejemplo los textos de Michel Foucault, *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*, Siglo XXI, Madrid, 1979.(1979b).

<sup>410</sup> F. BRAUDEL, *La Historia y las Ciencias Sociales*, Alianza, Madrid, 1980.

<sup>411</sup> J. PRATS (ED.), *Didáctica de la Geografía y la Historia*, cit.

<sup>412</sup> M. CARRETERO RODRÍGUEZ; C. LÓPEZ RODRÍGUEZ, “Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica”, cit.; J. SÁIZ SERRANO; J. C. COLOMER, “¿Se enseña pensamiento histórico en libros de texto de Educación Primaria? Análisis de actividades de historia para alumnos de 10-12 años de edad”, cit.; A. SANTISTEBAN, “La formación de competencias de pensamiento histórico”, *Clio & asociados*, 14, 2010; P. SEIXAS; T. MORTON, *The Big Six Historical Thinking Concepts*, cit.

fundamentalmente a corrientes historiográficas del siglo XX. Por otro lado y en relación con lo anterior, la idea de cambio y continuidad, es decir aquellos procesos de larga duración, los cuales han sido objeto de gran parte de los análisis históricos del siglo XX. Aquí es posible mencionar obras como la de Foucault, quien empleando estos elementos ha realizado sus estudios, u otros importantes historiadores del siglo XX, como Eric Hobsbawm.

El abordaje que hacen los historiadores, además de contemplar el tiempo en diferentes niveles de duración, lo hacen con las causas. Consideran que los factores que devienen en un determinado fenómenos social son múltiples. Al ser un rasgo característico de la ciencia histórica, debe ser uno de los aprendizajes de este ámbito del conocimiento y constituye en la Didáctica de la Historia uno de los elementos centrales del pensamiento histórico<sup>413</sup>. Como los fenómenos sociales no responden a causas únicas, uno de los aprendizajes histórico es la multicausalidad, entendida como la capacidad de comprender las sucesión de acontecimientos y procesos que permiten la comprensión de un determinado momento histórico. Esta dimensión implica asumir que las causalidades se desarrollan en distintos niveles y son de diversos tipos, aquellas de mas larga data, generalmente estructurales, otras mas inmediatas o coyunturales y el origen inmediato de cada una, ya sean económicos, políticos, sociales o culturales, entre otros.

Aunque el tema de la causalidad en el instrumento aquí empleado no está planteado en términos de multicausalidad por las características sintéticas y breves de las actividades en los libros de texto, la presencia de la causalidad permitiría mediante un trabajo sistemático que aborde diferentes variables, llegar a promover la comprensión de la multicausalidad.

Si bien la cuestión temporal es central en la Ciencia Histórica, es también importante el tema espacial, no tanto en cuanto a la comprensión de la configuración del espacio geográfico, sino desde la premisa que los sucesos y procesos históricos tienen siempre un lugar en la conjunción de las coordenadas espacio-tiempo<sup>414</sup>. Ivo Mattozzi señala de hecho que Fernand Braudel intentó conjugar la Geografía, encargada del espacio, con la Historia centrada en el tiempo, acuñando el concepto de geohistoria<sup>415</sup>. Mattozzi, a partir de la propuesta de Braudel indica que en el caso de la enseñanza de la Historia ambas coordenadas confluyen en el análisis de los fenómenos sociales, por tanto la dimensión espacial

---

<sup>413</sup> J. PRATS (ED.), *Didáctica de la Geografía y la Historia*, cit.; P. SEIXAS; T. MORTON, *The Big Six Historical Thinking Concepts*, cit.

<sup>414</sup> J. ARÓSTEGUI, *La Investigación Histórica: Teoría y Método*, cit.

<sup>415</sup> I. MATTOZZI, "¿Quién tiene miedo a la Geohistoria?", *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 13, 2014, p. 87.

o la explicitación del lugar geográfico –y los cambios que puede vivir a partir de ciertos acontecimientos-, es un elemento a contemplar dentro de la formación del pensamiento histórico.

Además de cuestiones propias de la Ciencia Histórica, los didactas consideran que la enseñanza de la Historia como materia educativa presenta otras potencialidades. Uno de estos aprendizajes es la relación con el presente. Joaquim Prats y Joan Santacana<sup>416</sup> señalan que los análisis del presente se enriquecen cuando se abordan en perspectiva histórica, puesto que se contextualizan en el tiempo, en el espacio y en un determinado contexto social. Esto no quiere decir que la historia sea una ciencia del presente, ya que incluso la llamada *historia del tiempo presente* indaga en problemáticas del presente -fundamentalmente políticas y traumáticas- en una perspectiva de larga duración<sup>417</sup>. Tampoco significa que la historia como materia educativa deba caer en el historicismo<sup>418</sup>, es decir, de juzgar los hechos del pasado con los ojos del presente. Se trata de que la Historia nos entregue herramientas para el análisis social de realidades complejas, tanto pasadas como presentes, así como situar un panorama general de las múltiples causas y temporalidades que han configurado presente.

Otro elemento que en didáctica se señalan entre los aprendizajes históricos importantes, es el de la empatía. Jesús Domínguez retomando el debate sobre la comprensión del pasado en el mundo anglosajón señalaba que una de las preocupaciones para una comprensión contextualizada del pasado, era la empatía<sup>419</sup>. Esto significa la comprensión del pasado a la luz del contexto, en palabras de Trepattender los motivos personales de las decisiones y acciones concretas del pasado como consecuencia del sentir y concebir social de una época»<sup>420</sup>. Actualmente el tema de la empatía sigue presente como uno de los aprendizajes históricos. Peter Seixas y Tom Morton considera que forma parte de uno de los seis aprendizajes claves que la enseñanza de la Historia debe desarrollar<sup>421</sup> en tanto permite la comprensión de los procesos históricos. Para

---

<sup>416</sup> “Por qué y para qué enseñar Historia”, en *Didáctica de la Geografía y la Historia*, vol. II, Joaquim Prats (Coord.), Graó, Barcelona, 2011, p. 22.

<sup>417</sup> G. DE AMÉZOLA; L. F. CERRI, “La Historia del Tiempo Presente en las escuelas de Argentina y Brasil”, *Revista HISTEDBR*, 32, 2008, p. 6.

<sup>418</sup> J. PRATS; J. SANTACANA, “Por qué y para qué enseñar Historia”, cit., p. 22.

<sup>419</sup> J. DOMÍNGUEZ, “Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y «empatía»”, *Infancia y Aprendizaje*, 34, 1986.

<sup>420</sup> C.-A. TREPAT, *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*, cit., p. 302.

<sup>421</sup> P. SEIXAS; T. MORTON, *The Big Six Historical Thinking Concepts*, cit.

Prats y Santacana, la empatía contribuye a profundizar la percepción sobre los fenómenos sociales, pues permite acrisolar certezas difíciles de fundamentar<sup>422</sup>.

En la neurociencia, Giacomo Rizzolatti descubrió las neuronas espejo que permiten comprender a nivel biológico el desarrollo de la comprensión de las acciones de otros sujetos. Las neuronas espejo son neuronas que reaccionan ante las acciones desarrolladas por otros, mientras el sujeto ha experimentado la acción que observa. Esto permite compartir sentimientos sin vivenciar la experiencia que los provoca, es decir, la empatía<sup>423</sup>. Esto permitiría llegar a lo que Seixas y Morton denominan perspectiva histórica, es decir la capacidad entender la mirada de un sujeto histórico en su contexto<sup>424</sup>. Basándonos en los autores antes citados, cuando al referir a la empatía, se habla de la capacidad de comprender sentimientos y acciones ocurridas en otros tiempos y sujetos, desde la capacidad de «vivenciar» las experiencias de otros por medio de ejercicios que permitan situar al estudiante y contextualizar aquello que se quiere compartir para comprender.

Por último dentro de los aprendizajes históricos se puede incluir lo que Seixas y Morton denominan la dimensión ética<sup>425</sup>, que no es mas que la capacidad de valorar los acontecimientos del pasado fundamentada y contextualizadamente sin caer en el historicismo. Se ha empleado el concepto de elaboración de juicios puesto que, la ética considera cuestiones de orden moral.

Por tanto el aprendizaje histórico será entendido aquí, en términos de un conjunto de aprendizajes basados en las particularidades de la ciencia histórica que presenta dos vertientes entrelazadas, la de procedimientos, replicando los pasos de la investigación histórica y los conceptos ligados a los elementos claves propios de la historia y su ciencia.

## 6.7. TEMÁTICAS HISTÓRICAS Y ESCUELAS HISTORIOGRÁFICAS

La historia como materia escolar ha tenido a lo largo de la historia un desarrollo muy distinto de la Ciencia Histórica, puesto que en la escuela sigue la tendencia a la fragmentación del conocimiento<sup>426</sup>. Como materia escolar es reciente, en

---

<sup>422</sup> J. PRATS; J. SANTACANA, "Por qué y para qué enseñar Historia", cit., p. 26.

<sup>423</sup> G. RIZZOLATTI; L. CRAIGHERO, "Mirror neuron: a neurological approach to empathy", en *Neurobiology of Human Values. Research and Perspectives in Neurosciences*, Springer, Berlin, 2005.

<sup>424</sup> P. SEIXAS; T. MORTON, *The Big Six Historical Thinking Concepts*, cit., p. 139.

<sup>425</sup> P. SEIXAS; T. MORTON, *The Big Six Historical Thinking Concepts*, cit.

<sup>426</sup> R. CUESTA FERNÁNDEZ, "La historia como disciplina escolar: Génesis y metamorfosis del conocimiento histórico en las aulas", cit., p. 222.



comparación con la larga data de la Historia como disciplina del conocimiento. En la escuela se ha rastreado su presencia hasta el siglo XIX, mientras que la Historia como conocimiento formalizado se remonta a la antigua Grecia<sup>427</sup>. En un reciente estudio sobre los currículums iberoamericanos se concluyó que en se historia priorizan una perspectiva centrada en acontecimientos políticos, muy ligado a la propuesta positivista<sup>428</sup>, a pesar que la Ciencia Histórica hace casi un siglo que dejó de ser episódica para adentrarse en perspectivas mas analíticas y estructurales.

En Chile, los contenidos de la enseñanza de la Historia están muy marcados por la historiografía conservadora, donde encuentra sus principales referentes<sup>429</sup>. El historiador chileno Julio Pinto, en un balance sobre la historiografía del siglo XX, distingue cuatro grandes etapas en la evolución de la Historia en Chile<sup>430</sup>.

La primera, desde finales del siglo XIX hasta la década de 1940 de carácter eminentemente nacionalista y conservador que retomó la perspectiva liberal positivista de los grandes historiadores de la nación siglo XIX, como Diego Barros Arana y su *Historia General de Chile* pero con un matiz aristocrático e hispanista, intentando dar respuesta a la crisis oligárquica chilena.

El segundo momento es lo que Pinto<sup>431</sup> denomina la historiografía como instrumento de cambio 1940-1973. Aquí convergieron dos escuelas, una eminentemente política, la denominada «marxista clásica» que puso su énfasis en el proletariado y la lucha de clases y, otra académica que recogió de la escuela de los Annales el análisis de las estructuras, la larga duración y los sujetos colectivos por sobre los individuales.

Con el golpe militar no solo se resquebrajó el modelo político, económico y social establecido<sup>432</sup>, sino que también se puso freno al avance historiográfico, volviendo al carácter nacionalista conservador por un lado, y a un fortalecimiento de la historia estructuralista por otro. En el primer *Manifiesto de Historiadores*,

---

<sup>427</sup> R. CUESTA FERNÁNDEZ, “Genealogía y cambio conceptual. Educación, historia y memoria”, cit.

<sup>428</sup> I. BELLATTI Y OTROS, “Los contenidos curriculares de historia en los países iberoamericanos: una aproximación cuantitativa”, cit.

<sup>429</sup> R. GAZMURI STEIN, “Una aproximación al enfoque didáctico de textos escolares emblemáticos en la enseñanza de la historia de Chile durante la segunda mitad del siglo XX”, cit.

<sup>430</sup> J. PINTO, *Cien años de propuestas y combates. La historiografía chilena del siglo XX*, Universidad Autónoma Metropolitana, México, 2006.

<sup>431</sup> *Ibid.*

<sup>432</sup> Hasta antes del golpe militar de 1973, la sociedad chilena había vivido avances importantes en cuanto a la participación política de los diversos sectores de la sociedad, primaba el modelo político y económico del Estado de Bienestar fundamentado en una creciente industrialización que fue reemplazado por la represión política de la dictadura militar y la implantación del modelo neoliberal.

coordinado por Sergio Grez y Gabriel Salazar, se demostró y condenó la manipulación de la Historia por parte del principal historiador nacionalista conservador del periodo, Gonzalo Vial, quien justificó historiográficamente el golpe de estado de 1973<sup>433</sup> y que al día de hoy ha sido uno de los principales referentes de la Historia escolar chilena<sup>434</sup>.

La última y cuarta etapa que distingue Pintola batalla por la memoria 1990-2002» tiene lugar a partir del retorno a la democracia. La principal escuela historiográfica del periodo, aun en plena vigencia, ha sido la Nueva Historia Social. Heredera de la historia marxista clásica, del estructuralismo francés y muy permeada por la historiografía europea contemporánea, especialmente francesa e inglesa<sup>435</sup>, la Nueva Historia Social aborda temas de mentalidades, ideas, cultura, género, sectores populares, vida privada, vida cotidiana, microhistoria, etc. Esta encuentra sus principales referentes en autores como E. P. Thompson, Eric Hobsbawm, Roger Chartier, George Duby, Fernand Braudel, entre otros<sup>436</sup>.

Por tanto, cuando se habla de temáticas históricas, son referidos los temas históricos tratados en las actividades de los libros de texto, intentando develar mediante las temáticas abordadas a qué tipo de historiografía remite, si a la nacional conservadora de corte positivista, a la marxista clásica, estructuralista o

---

<sup>433</sup> S. GREZ TOSO, "Historiografía y memoria en Chile. Algunas consideraciones a partir del Manifiesto de Historiadores", *Historia Actual On Line*, vol. 16, 2008.

<sup>434</sup> R. GAZMURI STEIN, "Una aproximación al enfoque didáctico de textos escolares emblemáticos en la enseñanza de la historia de Chile durante la segunda mitad del siglo XX", cit.

<sup>435</sup> Los historiadores de la Nueva Historia Social, en su gran mayoría fueron exiliados en Inglaterra y Francia, retornando a mediados de los años '90 a Chile, de ahí la amplia influencia de la historiografía inglesa y francesa.

<sup>436</sup> Si hasta 2002, los historiadores de la Nueva Historia Social se encontraban participando políticamente principalmente desde las trincheras académicas, desde 2006 y con el auge de los movimientos sociales, se han ampliado espacio de acción a la sociedad civil y los movimientos sociales. Actualmente muchos intelectuales, entre ellos historiadores, se encuentran luchando en los colectivos para promover una Asamblea Constituyente, y desarrollan formación política en la ciudadanía mediante la Escuela Constituyente. Asimismo, desde el referido primer Manifiesto de Historiadores de 1999 (S. GREZ TOSO; G. SALAZAR (EDS.), *Manifiesto de historiadores*, LOM, Santiago de Chile, 1999.), se han elaborado dos más. El segundo, a partir de una de las comisiones contra la tortura, el llamado "MANIFIESTO DE HISTORIADORES (CONTRA LOS QUE TORTURAN EN NOMBRE DE LA PATRIA)", 2004, Santiago de Chile, y el Tercer Manifiesto de Historiadores, "LA DICTADURA MILITAR Y EL JUICIO DE LA HISTORIA. TERCER MANIFIESTO DE HISTORIADORES", 2007, Santiago de Chile. También fueron activos partícipes del Movimiento por la Historia que en 2010 que logró evitar la medida del entonces Ministro de Educación de Sebastián Piñera, Joaquín Lavín, quien apostaba por reducir las horas de la asignatura escolar. Ver MOVIMIENTO POR LA HISTORIA, LA GEOGRAFÍA Y LAS CIENCIAS SOCIALES, "Reducción de Horas en Ciencias Sociales y Tecnología. Los desconocidos argumentos pedagógicos del Ministerio de Educación", cit. Por tanto la Historiografía en el momento actual ha adquirido también en una vertiente de los historiadores un matiz militante.

la Nueva Historia Social. Para fines operativos solo se distingue entre historia tradicional y nueva historia<sup>437</sup>.

## 6.8. RECURSOS DIDÁCTICOS

Las Didáctica de la Historia como *praxis* centra sus preocupaciones, en términos simples, en torno a qué se enseña y cómo se enseña. Los recursos didácticos se insertan en este último aspecto. Las investigaciones, sobre todo aquellas relacionadas con experiencias de enseñanza de diversos temas, así como otras de índole más teórico acerca de cómo enseñar ciertos aprendizajes, ponen de relieve el tema de los recursos didácticos. Sin embargo en escasos estudios<sup>438</sup> explicitan qué entienden por recursos didácticos. En general las definiciones tienden a referir a los materiales empleados para la enseñanza de la Historia<sup>439</sup>, pero escasamente presentan una definición de ellos. En general las investigaciones en Didáctica de la Historia que contemplan recursos didácticos dan por supuesto el significado que engloba el concepto indican que entre ellas están los libros de texto<sup>440</sup>, las fuentes históricas<sup>441</sup>, las TICs y las imágenes<sup>442</sup>.

La amplia gama de elementos que incluyen lo que los autores clasifican como recursos didácticos, a la vez que su escasa definición, hace imperativo para fines prácticos definir cómo estos se entienden aquí. Si se revisa el diccionario de la Real Academia Española, se verá que un recurso es un «medio de cualquier clase que, en caso de necesidad, sirve para conseguir lo que se pretende». Por tanto cualquiera sea la forma que el recurso tenga, si opera para lograr un determinado

---

<sup>437</sup> P. BURKE (ED.), *Formas de hacer Historia*, cit.

<sup>438</sup> En relación al *corpus* de investigaciones revisadas para la elaboración de este trabajo.

<sup>439</sup> M. CARRETERO; M. MONTANERO, "Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales", cit.; J. SÁIZ SERRANO, "Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes", cit.

<sup>440</sup> V. ARISTA Y OTROS, "Los manuales escolares y su uso en el aula", cit.; F. SEVA CAÑIZARES; M. C. SORIANO LÓPEZ; M. I. VERA MUÑOZ, "La práctica docente en las Ciencias Sociales: un análisis cualitativo", en Rosa M. Ávila Ruiz, M. Pilar Rivero García, Pedro L. Domínguez Sanz (eds.) *Metodología de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, Institución «Fernando el Católico», Zaragoza, 2010; Y. TORRES; R. MORENO, "El texto escolar, evolución e influencias", cit.

<sup>441</sup> M. FELIU; F. X. HERNÁNDEZ CARDONA, *Enseñar y aprender historia. 12 ideas clave*, cit.; J. A. PRIETO PRIETO; C. J. GÓMEZ CARRASCO; P. MIRALLES MARTÍNEZ, PEDRO, "El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social. Una experiencia en Bachillerato", *Clío*, vol. 39, 2013; J. SÁIZ SERRANO, "Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1º y 2º de ESO", cit.; "Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes", cit.

<sup>442</sup> C. J. GÓMEZ CARRASCO; A. M. LÓPEZ MARTÍNEZ, "Las imágenes de los libros de texto y su función en la enseñanza de la Historia. Diseño de un instrumento de análisis", cit.

aprendizaje puede ser considerado un recurso. Dado que este análisis tiene por unidad mínima las actividades de los libros de texto, se considerarán como recursos aquellos elementos presentes en las actividades que permiten promover o evaluar los aprendizajes para los cuales está destinada la actividad.

Las investigaciones que contemplan los recursos de aprendizaje, en raras ocasiones plantean una taxonomía de ellos, no se pretende aquí realizarla, solo apuntar que serán clasificados en dos categorías. Por un lado, los que constituyen fuentes primarias y por otro lado, las que son fuentes secundarias. La tipología de las fuentes en la historiografía ha sido objeto de varios análisis y propuestas que bien recoge Julio Aróstegui en su apartado sobre las fuentes<sup>443</sup>. Para este autor, el carácter de fuente primaria o secundaria dependerá del tema de estudio. Por ejemplo, si se investiga historiográficamente la educación, se contemplarán como fuente primaria los libros de texto. Si por el contrario se quiere conocer, como en este caso, los recursos con los que los estudiantes desarrollan sus aprendizajes, el libro de texto constituirá una fuente secundaria que contiene fuentes primarias.

Se usa aquí el criterio posicional que distingue Aróstegui<sup>444</sup>. Es decir las fuentes primarias o directas, serán aquellas fuentes de información producidas en el contexto del desarrollo del tema de investigación. Se empleará la clasificación que sugiere Prats y Santacana, en la cual fuentes primarias pueden ser escritas, entre las cuales se sitúan los documentos legales, crónicas, cartas, etc.; las iconográficas o visuales, tales como grabados, cuadros, mapas, fotografías, etc.; las orales, es decir testimonios recogidos por los estudiantes desde relatos de sujetos que vivenciaron los procesos analizados y las materiales como monumentos, edificios, ciudades, entre otras cosas<sup>445</sup>.

Por su parte entre las fuentes secundarias o indirectas se consideran las historiográficas y didácticas. Las historiográficas remiten a textos de historiadores sobre el periodo, y las didácticas, aquellas diseñadas para el aprendizaje de los estudiantes que no responden a una producción de época. Entre ellas los mapas temáticos, ilustraciones editoriales, esquemas conceptuales, entre otros.

La clasificación recién mencionada se empleará para fines analíticos, puesto que en la recogida de datos se emplearán categorías relacionadas mas bien con el tipo de soporte de manera emergente que permita matizar el análisis posterior. Se emplea el término recurso para identificarlas y serán de cinco tipos: recursos escritos, es

---

<sup>443</sup> J. ARÓSTEGUI, *La Investigación Histórica: Teoría y Método*, cit.

<sup>444</sup> *Ibid.*, p. 340.

<sup>445</sup> J. PRATS; J. SANTACANA, "Enseñar a pensar históricamente: la clase como simulación de la investigación histórica", cit., p. 77.

decir textuales, que mediante el uso de palabras transmiten ideas; imágenes o narraciones visuales; mapas y planos o que corresponden a la representación gráfica del espacio físico; esquemas o síntesis de información de forma gráfica mediante el uso de texto o imagen y finalmente referencia a recursos digitales como contraposición a lo analógico.

Por lo tanto para fines operativos, se entenderá por recursos didácticos aquellos soportes que permiten el aprendizaje y que se encuentran presentes en las actividades de los libros de texto. Su clasificación dependerá del momento de la investigación, en tanto en la fase de vaciado de datos se clasificarán de forma emergente bajo categorías organizadas según soporte y en la fase analítica se clasificarán como fuentes primarias y secundarias siguiendo la clasificación tradicional de la Ciencia Histórica.

---

### Síntesis

En este capítulo se construyeron las definiciones con las cuales se trabaja a lo largo de esta tesis a partir de diversos autores. Así, se comenzó definiendo al libro de texto como aquel diseñado y empleado para el trabajo en el aula en asignaturas específicas; al ciudadano como un sujeto con distintas capacidades de acción en sociedad; el currículum como un marco normativo que define una serie de aspectos a formar en el estudiante; las actividades de aprendizaje y evaluación como las tareas que realiza el estudiante tanto para el aprendizaje como para la evaluación. Por su parte los aprendizajes cognitivos están conformados por aquellos en términos pedagógicos, mientras los históricos son aquellos relacionados específicamente con la enseñanza de la Historia. Las temáticas históricas y escuelas historiográficas como las directrices generales asociadas a la disciplina histórica. Finalmente los recursos didácticos como aquella información sobre la cual se basan las actividades.

---

---

---

***TERCERA PARTE.***

***METODOLOGÍA Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN***

---



## **7. METODOLOGÍA**

---

En este capítulo se desarrolla la metodología empleada en este estudio, el cual pone en marcha dos metodologías según la naturaleza de los documentos. Por un lado, el método histórico para el análisis del currículum y por otro, el cuantitativo para el análisis de las actividades. Este capítulo se estructura a partir de una perspectiva general de las metodologías empleadas para los estudios de libros de texto, una descripción y justificación de las estrategias metodológicas empleadas, la descripción de la muestra, el detalle del método con sus respectivos instrumentos y los aspectos éticos de la investigación.

---

---

Si bien el tema de los libros de texto tiene una trayectoria considerable en las investigaciones educativas, principalmente en la última década se han publicado artículos y documentos científicos que detallan modelos metodológicos para su abordaje. Tal como se señaló en el apartado bibliográfico de la presente tesis, gran parte de las investigaciones referida a libros de texto se ha centrado principalmente en cómo aparecen determinados temas en estos materiales. Sin embargo, actualmente en Iberoamérica, en el ámbito de la enseñanza de la Historia y Ciencias Sociales, se observa una tendencia a investigar además de sus contenidos narrativos, los aspectos didácticos.

Las investigaciones recientes que detallan un modelo analítico se pueden agrupar en torno a dos ejes, aunque ambas contemplan la dimensión didáctica. Por un lado están aquellas pesquisas que plantean un análisis del texto en sí mismo y por otro, las que se orientan hacia la selección de los libros de texto.

Las investigaciones recientes que se concentran en aspectos específicos del libro de texto consideran en su propuesta analítica los siguientes elementos:



- Nivel de satisfacción con los textos escolares, contemplando variables como estructura, diseño gráfico, contenido y metodología<sup>446</sup>.
- Tratamiento de temas específicos en la estructura narrativa de los contenidos y actividades<sup>447</sup>.
- Elementos propios de la enseñanza de la Historia<sup>448</sup>.

En varios de dichos estudios se enfatizan los aprendizajes vinculados con la disciplina histórica y, consideran como una de las dimensiones del análisis el tipo de recursos especialmente fuentes históricas y su utilización didáctica. Aquellos estudios centrados en el abordaje específico de temas o aspectos dentro del texto escolar usan metodologías con datos cualitativo para la recolección de datos y su análisis. Es importante precisar aquí que, aunque al decir cualitativas, no se refiere al análisis cualitativo exclusivamente, sino también a estrategias como el análisis de contenido y la hermenéutica.

Los estudios que se focalizan en aspectos didácticos de la enseñanza de la Historia tienden a emplear métodos cuantitativos para aproximarse a los datos bajo matrices que contemplan en general los del aprendizaje histórico de su interés.

Aquellos modelos que proponen un análisis desde criterios asociados a lo que llamamos selección por parte del profesorado, se centran en aspectos relacionados

---

<sup>446</sup> R. SOAJE; P. ORELLANA, *Textos escolares y calidad educativa. Estudio de la calidad de textos escolares entregados por el MINEDUC en el periodo 2000-2010*, cit.

<sup>447</sup> Ver los estudios de Á. BLANCO REBOLLO, "La representación del tiempo histórico en los libros de texto de primero y segundo de la enseñanza obligatoria", cit.; C. GÓMEZ CARRASCO, "Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2o de la ESO", cit.; L. JARA MALES Y OTROS, *Servicios de diagnóstico de la inclusión de la educación de Derechos Humanos en los Textos Escolares vigentes en el año 2011. Informe final*, cit.; A. MINTE, "Mujer y educación. La imagen de las mujeres en los textos escolares de Historia de Chile. Análisis crítico", cit.; R. RODRÍGUEZ PÉREZ; M. DEL M. SIMÓN GARCÍA, "La construcción de la narrativa nacional española en los manuales escolares de Educación Primaria", cit.; G. VILLALÓN; J. PAGÉS, "¿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", cit.

<sup>448</sup> Ver los trabajos de L. I. BRAVO PEMJEAN, "Textos escolares: su uso en la enseñanza de la historia", cit.; C. J. GÓMEZ CARRASCO; P. MIRALLES MARTÍNEZ, "¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España", *Revista de Estudios Sociales No.35*, vol. 52, 2015, fecha de consulta 8 julio 2015, ; F. PINGEL, *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*, cit.; J. SÁIZ SERRANO, "Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes", cit.; A. VALLE TAIMAN, "El uso de las fuentes escritas en la enseñanza de la Historia. Análisis de textos escolares para tercero y cuarto de secundaria", cit.

con la enseñanza de la Historia<sup>449</sup>, e incorporan allí dimensiones analíticas como claridad de instrucciones, el contenido y su estructuración<sup>450</sup>.

En base a los objetivos de investigación, a los principios epistemológicos de la presente tesis y a la revisión metodológica antes descrita, se ha optado por emplear una metodología *ad hoc* que permita caracterizar el aprendizaje de la Historia y Ciencias Sociales que desarrollan los estudiantes de educación básica empleando los libros de texto entregados por el Ministerio de Educación de Chile y; así poder indagar en las ideas subyacentes sobre el aprendizaje de la Historia y Ciencias Sociales que se promueven desde la institucionalidad.

De esta manera la aproximación metodológica empleada en la presente tesis se desarrolla en dos niveles: contextual-institucional y didáctico. El primer nivel además de asociarse a los objetivos, se relacionan con los principios teóricos que la rigen, en especial con la idea de que las materialidades de los sistemas educativos de carácter institucional, incluidos currículum y libros de texto, se construyen sobre determinadas construcciones simbólicas. En este sentido, se considera que estos productos no tienen un carácter neutro, sino mas bien contienen un entramado de significados, determinado por quienes los producen y su contexto<sup>451</sup>.

Señalan los investigadores que los libros de texto que se utilizan a nivel escolar están en directa relación con el currículum<sup>452</sup>. El caso de los textos que se analiza es especialmente significativo puesto que estos materiales impresos tienen un carácter institucional y en su proceso de elaboración se encuentra la presencia directa, mediante el establecimiento de requerimientos específicos, el Ministerio de Educación de Chile.

Falk Pingel señaló que el análisis de los libros de texto debe realizarse en contraste con el currículum y que previamente a su análisis, es necesario contemplar qué tipos de elementos se plantean en dicho marco –objetivos de aprendizaje o elementos generales respecto a la enseñanza-, puesto que según el autor lo señalado en términos normativos va mas allá de lo propuesto o escrito. Ellos

---

<sup>449</sup> J. PRATS, “Criterios para la elección del libro de texto de Historia”, cit.; R. VALLS, “Los textos escolares de historia: una propuesta de análisis y valoración”, en *Els Llibres de Text i L’ensenyament la Història. Record d’en Jordi Burguera Gómez*, Universidad de Barcelona, Barcelona, 2008.

<sup>450</sup> C. A. THIBAUT PÁEZ Y OTROS, “Evaluación en aula de textos escolares: ¿una estrategia posible?”, cit.

<sup>451</sup> M. APPLE; L. CHRISTINA-SMITH (EDS.), *The politics of the Textbook*, cit.

<sup>452</sup> Ver *Ibid.*; J. PAGÈS, “Los libros de texto de Ciencias Sociales, Geografía e Historia y el desarrollo de competencias ciudadanas”, cit.; N. PÉREZ CISTERNAS, “La producción de textos escolares en Chile y en Brasil: relaciones entre currículum, contenidos geográficos y requerimientos técnicos”, cit.; F. PINGEL, *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*, cit.

poseen una ideología sobre la educación, la elaboración del libro de texto es una decisión final de las casas editoriales y la elección de un determinado libro depende de ciertos sujetos o instituciones<sup>453</sup>.

El segundo nivel, didáctico, se relaciona con la idea que el aprendizaje de la historia contempla cuestiones específicas propias de esta disciplina y es un espacio idóneo para desarrollar ciertas capacidades intelectuales y ciudadanas<sup>454</sup>. Aquí situamos por ejemplo el trabajo con evidencias históricas, la formulación de problemas históricos o la empatía entre otros. Se recogieron algunos elementos de investigaciones que plantean cuestiones directamente relacionadas con la Didáctica de la Historia, como el desarrollo propio de las habilidades y conocimientos históricos entendidas como conocimientos que van más allá del saber los hechos ocurridos en la historia<sup>455</sup>. Asimismo se consideró para el abordaje didáctico de las actividades los elementos pedagógicos planteados por Anderson y Krathwohl en cuanto al tipo de conocimiento y procesamiento cognitivo<sup>456</sup> y las categorías de análisis de tareas planteadas por Doyle<sup>457</sup>, recursos<sup>458</sup>, producto y finalidad <sup>459</sup>.

## 7.1. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Cada uno de estos niveles de análisis descritos anteriormente implicó el empleo de métodos, técnicas de recolección y análisis de datos distintas, dependiendo de la naturaleza de las preguntas y objetivos de investigación.

El primer nivel se relaciona con el aspecto curricular del objetivo general y con el objetivo específico número 6 determinar la relación existente entre los principios educativos planteados por el currículum chileno y su concreción en las actividades

---

<sup>453</sup> F. PINGEL, *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*, cit., p. 28 y siguiente.

<sup>454</sup> J. PRATS (ED.), *Didáctica de la Geografía y la Historia*, cit.

<sup>455</sup> L. I. BRAVO PEMJEAN, "Textos escolares: su uso en la enseñanza de la historia", cit.; M. CARRETERO RODRÍGUEZ; C. LÓPEZ RODRÍGUEZ, "Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica", cit.; J. PRATS (ED.), *Didáctica de la Geografía y la Historia*, cit.; J. PRATS, "Criterios para la elección del libro de texto de Historia", cit.; J. SÁIZ SERRANO, "Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes", cit.

<sup>456</sup> L. ANDERSON; D. KRATHWOHL, *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, cit.

<sup>457</sup> W. DOYLE, "Classroom tasks and students' abilities", en *Research on teaching. Concepts, Findings and Implications*, McCutchan Publishing Corporation, Berkeley, Ca., 1979.

<sup>458</sup> J. SÁIZ SERRANO, "Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1º y 2º de ESO", cit.

<sup>459</sup> W. DOYLE, "Classroom tasks and students' abilities", cit., p. 197.

de los libros de texto escolares en Chile ». En tanto nivel contextual-institucional las fuentes sobre las cuales se basa son institucionales y permiten por un lado clarificar los objetivos educativos y sus principios, a la vez que comprender los lineamientos bajo los cuales se construyen los libros de texto y sus actividades.

En este nivel se empleó el método cualitativo en el sentido mas amplio de esta acepción, es decir que incluye distintas técnicas y estrategias, pero que se agrupan bajo la idea de que «*is a situated activity that locates the observer in the world. It consists of a set of interpretative, material practices that make the world visible. These practices transform the world*»<sup>460</sup>.

Se analizaron documentos curriculares en relación a su contexto de producción, que incluye sujetos, contexto histórico (social, político y económico). Por las características de las fuentes con las que se trabajó, documentos oficiales, esta indagación se realizó utilizando principalmente dos de las cinco fases del método histórico sintetizado por Ciro Cardoso<sup>461</sup>, aunque también empleando elementos planteados por Julio Aróstegui<sup>462</sup>. La historiografía ha sido por excelencia la ciencia que se ha dedicado a analizar fuentes escritas, con lo cual emplear elementos de este método es idóneo para aproximarse a la documentación.

Si bien el método sintetizado por Cardoso es sucinto y esquemático, nos permitió facilitar el análisis puesto que, no se pretende realizar un estudio historiográfico en profundidad del currículum, sino emplear esta técnica como un medio para comprender nuestro objeto de estudio.

En concreto el método historiográfico descrito por Cardoso cuenta con seis fases. La primera «Planteamiento del problema», la segunda «construcción del marco teórico», la tercera «proyecto de investigación», la cuarta «recolección de datos» y la quinta «análisis de los datos» y finalmente «síntesis y redacción». A causa de que las tres primeras son concordantes con el procedimiento de la presente tesis, no se contemplaron en el análisis documental. De esta manera se emplearon las fases 4 «Recolección de los datos», 5 «análisis de los datos» y 6 «Síntesis y redacción» del descritos por Ciro Cardoso<sup>463</sup>. En la fase 5, se incorporó su análisis utilizando la hermenéutica o interpretación.

---

<sup>460</sup> N. K. DENZIN; Y. S. LINCOLN, "Introduction. The discipline and practice of qualitative research", en *The sage handbook of Qualitative Research Third Edition*, Sage, Estados Unidos, 2005, p. 3.

<sup>461</sup> C. CARDOSO, *Introducción al trabajo de la investigación histórica. Conocimiento, Método e Historia*, cit.

<sup>462</sup> J. ARÓSTEGUI, *La Investigación Histórica: Teoría y Método*, cit.

<sup>463</sup> C. CARDOSO, *Introducción al trabajo de la investigación histórica. Conocimiento, Método e Historia*, cit.

Además se retomaron algunos elementos planteados por Julio Aróstegui<sup>464</sup> especialmente para el procesamiento de las fuentes, en concreto lo referido a la fiabilidad y adecuación de las fuentes.

El segundo nivel de análisis, se relaciona directamente con el objetivo general de la investigación y con los primeros cinco objetivos específicos de esta, es decir, analizar los aprendizajes de Historia que se desarrollan en las actividades de los textos oficiales contemplando elementos cognitivos, de aprendizaje de la historia y disciplinares de la Ciencia Histórica.

Para este segundo nivel de análisis se utilizó el método cuantitativo mediante el cual se vaciaron y analizaron las actividades. Este método nos permitió describir y explicar fenómenos mediante la relación de variables previamente establecidas<sup>465</sup>. Así se generó un panorama general descriptivo de nuestro objeto de estudio.

## **7.2. MUESTRA SELECCIONADA**

### **7.2.1. Nivel contextual-institucional**

Para este nivel de análisis, se trabajó con fuentes primarias de carácter oficial (directas), producidas por la institucionalidad chilena de cara a la comprensión de la coyuntura histórica y el contexto de producción de los libros de texto analizados. Estas fuentes las relacionamos con dos ámbitos según la información que nos entregan, las curriculares y las institucionales. Las primeras permitieron acercarnos al currículum chileno, mientras las segundas al proceso de construcción de los libros de texto.

---

<sup>464</sup> J. ARÓSTEGUI, *La Investigación Histórica: Teoría y Método*, cit.

<sup>465</sup> R. HERNÁNDEZ SAMPIERI; C. FERNÁNDEZ-COLLADO; P. BAPTISTA LUCIO, *Metodología de la Investigación*, 4ª Edición, Mc Graw Hill, México, 2006, pp. 12, 14.

Tabla 7. Síntesis de documentos para análisis contextual-institucional

Ámbito	Identificación del documento	Fisionomía del documento
Curricular	Ley General de Educación (Ley 20.370) 2009	Ley que plantea los objetivos de la educación chilena, características generales del sistema y algunos objetivos para cada nivel y ámbito del conocimiento
	Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (Ley 18.969) 1990	Ley que planteó los objetivos de la educación chilena hasta 2009, características generales del sistema y algunos objetivos para cada nivel y ámbito del conocimiento
	Bases curriculares, 2012, 1º a 6º básico	Documento curricular vigente para la educación básica. Introducción general a los objetivos del nivel. Describe por asignatura los objetivos de cada una por nivel Describe los Objetivos de Aprendizaje para cada nivel y asignatura desde habilidades y ejes En el caso de Historia y Ciencias Sociales las habilidades se agrupan en Pensamiento temporal y espacial, análisis y trabajo con fuentes, pensamiento crítico y comunicación. Los ejes son Historia, Geografía y Formación ciudadana
	MINEDUC- 2012	
	Bases curriculares 2013, 7º y 8º básico, 1º y 2º medio. Historia, Geografía y Ciencias Sociales <sup>466</sup>	Documento curricular para la educación media. Describe los objetivos de aprendizaje en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, articulados en torno a cuatro ámbitos de habilidades: pensamiento temporal y espacial, análisis y trabajo con fuentes de información, pensamiento crítico y comunicación Los contenidos se estructuran por organizadores temáticos que contemplan en la práctica ámbitos de Historia, Formación Ciudadana y Geografía, pero reciben la denominación según los contenidos a trabajar y no desde una perspectiva disciplinar
	MINEDUC - 2013	

<sup>466</sup> Bases curriculares que están en vigencia desde marzo de 2016.

Institucional	Foro convenio Marco sobre textos escolares año 2014 MINEDUC- 2013	Describe las características del proceso de compra pública de los libros de texto para el año 2014. Se detallan aspectos didácticos de los libros de texto
	Antecedentes preliminares para los textos escolares 2015 MINEDUC- 2014	Describe las características del proceso de compra pública de los libros de texto para el año 2015. Se detallan aspectos didácticos de los libros de texto
	Informe final de Consejo Asesor Presidencial para la calidad de la educación	Informe del año 2006 que orientó la Ley General de Educación. Aborda distintos temas sobre el sistema educativo chileno, pero plantea cuestiones referentes al currículum
	Consejo Asesor Presidencial para la calidad de la Educación- 2006	

### 7.2.2. Nivel didáctico

Los libros de texto analizados en la presente tesis fueron los de quinto y sexto básico de la asignatura de Historia y Ciencias Sociales entregados por el Ministerio de Educación a los estudiantes chilenos. Se consideró para el estudio los apartados de Historia y Formación Ciudadana, dejando al margen la parte de Geografía por no tener relación con las preguntas y objetivos de investigación.

Las características de los libros analizados se resumen en la siguiente tabla.

Tabla 8. Resumen de libros de texto analizados

Curso	Editorial	Año de publicación	Año de Uso	Unidades del libro	Unidades analizadas	Total de actividades
5º básico	Zig-Zag	2013	2014	1. El encuentro entre dos mundos: Europa y América 2. La Colonia en América y Chile 3. Espacio geográfico chileno	1. El encuentro entre dos mundos: Europa y América 2. La Colonia en América y Chile	526
6º básico	Zig-Zag	2013	2014	1. Democracia y participación ciudadana 2. Independencia de Chile y Organización de la República 3. Consolidación de la República 4. Desarrollo y democratización 5. Territorio Nacional	1. Democracia y participación ciudadana 2. Independencia de Chile y Organización de la República 3. Consolidación de la República 4. Desarrollo y democratización	489

### 7.2.2.1. Criterios selección de la muestra

Los criterios que se siguieron para seleccionar estos textos y niveles son siete y se describen a continuación:

- Relación con los objetivos. Como primer criterio para la selección de estos materiales, se contempló el objetivo general de la tesis y los objetivos específicos. Las unidades del libro de texto debían tener las variables de Historia, Ciencias Sociales y Educación Cívica o Formación Ciudadana en cursos correspondientes a la educación básica.
- Institucionalidad. Son parte del *dossier* didáctico que reciben gratuitamente los estudiantes del sistema público y semiprivado de Chile. Estos libros aunque no constituyen la propuesta didáctica institucional, reflejan sus demandas, tal como se pudo ver en el



capítulo 3.

- Cobertura. Los establecimientos que reciben los libros de texto ministeriales durante el 2014 son el 95% de los centros educativos del país<sup>467</sup>. Por este motivo, constituyen los textos escolares con mayor difusión en el sistema educativo chileno.
- Vigencia. Uno de los objetivos personales de la investigadora, es que la información producto de la presente tesis sea útil, motivo por el cual es altamente importante analizar material vigente y en uso. Como consecuencia del actual proceso de transformación curricular, los únicos libros de texto vigentes al momento de realizar el vaciado, eran los de educación básica, elemento que indujo a la elección del nivel estudiado.
- Estructura pedagógica. Aunque desde la entrada en vigencia de la Ley General de Educación, la educación básica es considerada como un solo bloque, el análisis del currículum demostró que en la práctica sigue vigente la estructuración de los aprendizajes en parejas de años, con lo cual quinto y sexto básico presentan una continuidad tanto pedagógica como de contenidos (desde el descubrimiento de América<sup>468</sup> hasta la actualidad) que permite analizar los textos como un solo *corpus*.
- Disciplinar. Se decidió trabajar con los apartados de Historia y Formación Ciudadana por las características disciplinares comunes que tienen estos ambos ámbitos formativos, lo que permitía analizar como una unidad el *corpus* documental. El apartado de Geografía, tal como se presenta en los libros de texto escapa a estos aprendizajes, puesto que se centra en cuestiones mas asociadas a la Geografía física que a la vertiente social de los estudios geográficos.
- Familiaridad. Del total de libros de Historia y Ciencias Sociales para educación básica, se seleccionaron los niveles 5º y 6º básico por el conocimiento experiencial por parte de la investigadora en estos cursos. El haber trabajado como profesora con estudiantes de 10 a 11

---

<sup>467</sup> C. DE E. MINISTERIO DE EDUCACIÓN, *Tabulación resumen Base de Datos de Directorio Oficial de Establecimientos año 2014*, Ministerio de Educación de Chile, Santiago de Chile, 2014.

<sup>468</sup> Destacamos aquí que pesar de que no adherimos a la tendencia de denominar el periodo de la llegada de los europeos a América como “Descubrimiento”, emplearemos esta terminología, puesto que es frecuentemente empleada en la educación chilena.

años, habiendo usado libros de texto del nivel, elaborado material didáctico y de evaluación propio, permitió realizar un análisis que contemplara las lógicas de pensamiento de estas edades como complemento a los elementos teóricos.

## **7.3. MÉTODO EMPLEADO**

### **7.3.1. Técnica de Recogida de datos**

#### *7.3.1.1. Nivel contextual-institucional*

##### **A. RECOGIDA DE DATOS**

La fase 4 del método histórico resumido por Cardoso<sup>469</sup> contempla dos acciones concretas para la recogida de datos. En primer lugar la recogida de datos o fuentes, propiamente tal y en segundo lugar su clasificación.

La recogida de datos consistió en la búsqueda de las fuentes documentales que establece el currículum y las directrices para la elaboración de los libros de texto. Este proceso ha sido desarrollado principalmente a través de internet en la página web del Ministerio de Educación, pudiendo disponer de información vigente y actualizada sobre el currículum y los libros de texto. También se consultó la página web de la biblioteca del Congreso Nacional, que contiene tanto leyes vigentes como anteriores y las transcripción de los espacios de discusión y construcción de las mismas.

Esta recolección ha sido sistemática y se ha prolongado a lo largo de todo el proceso de desarrollo de esta tesis con el fin de contar con información actualizada.

##### **B. CLASIFICACIÓN DE LAS FUENTES**

Siguiendo los principios teóricos que fundamentan esta investigación, la clasificación de la información disponible en las fuentes se realizó utilizando tres procedimientos.

---

<sup>469</sup> C. CARDOSO, *Introducción al trabajo de la investigación histórica. Conocimiento, Método e Historia*, cit.

En primer lugar se realizaron fichas bibliográficas y de contenido, pero a diferencia de las clásicas fichas en papel o digitales, se utilizó el software Atlas.ti como gestor de fichas. De esta manera se garantizó un acceso rápido y fácil a las citas bibliográficas.

En segundo lugar, yendo mas allá de la propuesta de clasificación documental propuesta por Aróstegui quien planteó el análisis de contenido y de discurso como procedimientos para extraer información desde las fuentes, hemos incorporado elementos propios de los estudios culturales. Esto nos permitió ir mas allá de los significados dentro del texto, acercándonos al contexto e intencionalidad de lo planteado entre las líneas. De esta manera, se usaron categorías emergentes para el desglose de la información de las fuentes que se complementaron con las nociones del *contexto* o circunstancia desde donde emergen los documentos, contemplando los sujetos que los producen o participantes y las categorías sociales a las que pertenecen, es decir el lugar hegemónico o contrahegemónico desde donde construyen el discurso. Asimismo, se consideró la idea de *acción*, bajo las ideas de una cierta intencionalidad a la hora de estructurar un discurso.

En tercer lugar, la información relativa a la enseñanza de la Historia se clasificó de manera emergente según los aprendizajes explícitos para la educación chilena, primaria en general y para la enseñanza de la Historia en particular. Además se empleó la taxonomía de Anderson y Krathowhl para analizar sus aspectos pedagógicos y didácticos y, posteriormente se organizó por contenidos históricos el currículum.

### *7.3.1.2. Nivel didáctico*

La recogida de datos para el análisis didáctico se realizó empleando técnicas cuantitativas. Se construyó una matriz en la cual se vació la información de todas las actividades de los apartados de Historia y Formación Ciudadana para los dos cursos analizados. Cada una de las instrucciones se analizó de forma independiente cuando se encontraban numeradas y de forma conjunta en los casos en que se tratara de varias instrucciones bajo una misma numeración. Así cada una de las informaciones se incorporaron en la matriz diseñada, la cual retoma elementos planteados en el marco teórico y revisión bibliográfica. El instrumento cuenta con nueve dimensiones relacionadas con los objetivos y preguntas de investigación que se explican a continuación.

#### A. DIMENSIÓN IDENTIFICACIÓN DEL LIBRO Y ACTIVIDAD

<b>Variable</b>	<b>Indicador</b>	<b>Valor</b>
<b>Curso</b>	Identificación del curso en el cual se plantea la actividad didáctica	5º básico 6º básico
<b>Editorial</b>	Identificación de la editorial	Zig-Zag
<b>Año</b>	Se indica el año de uso del libro de texto	2014
<b>Nº de página</b>	Se señala la página en la cual está la actividad	El número de página en el que se inserta la actividad
<b>Nombre de la unidad</b>	Se identifica el nombre de la unidad en el que se ubica la actividad	Nombre de la unidad
<b>Nombre del tema o sub unidad</b>	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
<b>Porcentaje de uso de la página para actividades</b>	Se cuantifica la cantidad de espacio destinado a actividades por página	10% 20% 25% 50% 100%

Esta dimensión busca identificar la actividad en el contexto del libro de texto, con el fin de analizar los resultados dentro de la estructura del material.

Esta dimensión posee siete variables que permiten individualizar cada actividad y los resultados por variables o elementos y así poder obtener matices en los descriptivos generales.

#### B. CARACTERIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD

<b>Variable</b>	<b>Indicador</b>	<b>Valor</b>
<b>Según función en el proceso de enseñanza-aprendizaje</b>	Tipo de actividad según función en el proceso de enseñanza-aprendizaje, acorde al apartado del libro de texto en el que aparecen	Evaluación inicial Actividad de aprendizaje Evaluación final
<b>Según tipo de respuesta</b>	Clasificación del tipo de pregunta según el nivel de desarrollo argumentativo	Pregunta abierta Preguntas cerrada (categoría emergente)

Esta dimensión busca conocer la fisionomía general que tienen las actividades de los libros de texto estudiados.

Las variables de esta dimensión son:

- Tipo de actividad según función en el proceso de enseñanza-aprendizaje: Acciones que realiza el estudiante según la función en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
  - Actividades de aprendizaje: Aquellas acciones orientadas al aprendizaje.
  - Actividades de evaluación inicial: Acciones orientadas a la evaluación de aprendizajes, conocimientos, habilidades previas al desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje.
  - Actividades de evaluación final: Acciones orientadas a valorar el logro de objetivos de aprendizaje, es decir el logro de determinados conocimientos.
- Tipo de respuesta: Refiere a la tipología de respuesta que debe entregar el alumno. Es una categoría que tiene valores emergentes, pero principalmente son de dos tipos, abiertas y cerradas. Las abiertas, son aquellas en las cuales el estudiante debe exponer una idea. Las cerradas, de respuesta corta admiten una alternativa posible. Aquí situamos las de verdadero y falso, completar, unir, etc.<sup>470</sup>.

### C. CLASIFICACIÓN PEDAGÓGICA DE LA ACTIVIDAD.

Variable	Indicador	Valor
<b>Tipo de contenido</b>	Identificación del tipo de conocimiento que desarrolla/evalúa en la actividad	Factual Conceptual Procedimental Metacognitivo
<b>Acción cognitiva</b>	Identificación de las acciones cognitivas que el estudiante debe desarrollar/demostrar en la actividad	Recordar Entender Aplicar Analizar Evaluar Crear Otra

---

<sup>470</sup> M. LAENG, *Vocabulario de pedagogía*, Herder, Barcelona, 1971.

Esta dimensión permite indagar en el tipo de conocimiento y acciones cognitivas que desarrolla el estudiante al realizar la actividad. Se relaciona con la pregunta de investigación sobre los tipos de aprendizajes que se promueven en las actividades de los libros de texto escolares oficiales de Historia y Ciencias Sociales en educación básica en Chile.

Sus variables se recogen del diseño de objetivos de enseñanza y aprendizaje de Anderson y Krathwohl: Tipo de conocimiento y acción cognitiva.

- Tipo de conocimiento<sup>471</sup>. Los autores citados indican que el conocimiento educativo puede ser de cuatro tipos:
  - Factual: Aquellos hechos concretos que el estudiante debe aprender. Son contenidos sobre terminología, detalles de contenido y hechos concretos.
  - Conceptual: Posee un nivel de abstracción mayor que el factual, puesto que trabaja ya no con hechos concretos, sino con ideas globales. Incluye la interrelación de elementos específicos en una mayor estructura y su funcionamiento. Se plantea el conocimiento de categorías, teorías, generalizaciones, modelos y estructuras.
  - Procedimental: Procedimientos, técnicas, conocimientos metodológicos para hacer cosas. Se incluyen habilidades, técnicas, métodos, criterios, entre otras cosas.
  - Metacognitivo: Conocimiento sobre el proceso de conocimiento. Implica la toma de consciencia del proceso de enseñanza aprendizaje. Se incluye el conocimiento estratégico, el conocimiento de las tareas cognitivas y el conocimiento propio.
- Acción cognitiva<sup>472</sup>. Son las acciones, los verbos que guían el aprendizaje sobre el tipo de conocimiento. Los autores reconocen 6 niveles en orden creciente.

---

<sup>471</sup> L. ANDERSON; D. KRATHWOHL, *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, cit., p. 29.

<sup>472</sup> *Ibid.*, p. 30.

- Recordar: Revivir o traer información desde la memoria. Se asocia a verbos como reconocer, recuperar, identificar o recordar.
- Entender: Construir significados desde mensajes instruccionales, incluyendo orales, escritos y gráficos. Algunos de sus verbos son: interpretar (parafrasear, representar, traducir), ejemplificar (ilustrar, probar), clasificar (categorizar), sumar (abstraer, generalizar), inferir (concluir, extrapolar, interpolar, predecir), comparar (contrastar, hacer un mapa, juntar/unir), Explicar (construir modelos).
- Aplicar. Usar un procedimiento en una situación dada. Verbos que indican que la actividad se asocia a la aplicación son: ejecutar (llevar), implementar (usar).
- Analizar. Separar material en sus partes constitutivas y evidenciar cómo estos componentes se relacionan unos con otros y en relación con la estructura. Algunos verbos que se asocian al análisis son: diferenciar (discriminar, distinguir, centrarse en algo, seleccionar), organizar (encontrar coherencia, integrar, delimitar, diseccionar, estructurar), atribuir (deconstruir).
- Evaluar. Hacer juicios basados en criterios, estándares y evidencias. Instrucciones que incluyen las siguientes acciones corresponden al nivel de evaluar: chequear (coordinar, detectar, monitorear, testear), criticar (juzgar).
- Crear. Poner elementos juntos en una forma coherente, reorganizando un nuevo patrón o estructura. Para este nivel algunos verbos son: generar (hipotetizar), planear (diseñar), producir (construir).

D. RELACIÓN CON EL CURRÍCULUM.

Variable	Indicador	Valor
<b>Correlación con las habilidades del currículum</b>	Identificación de la habilidad curricular a la que hace referencia la actividad	Habilidad a
		Habilidad b
		Habilidad c
		Habilidad d
		Habilidad e
		Habilidad f
		Habilidad g
		Habilidad h
		Habilidad i
		Habilidad j
		Habilidad k
		Habilidad l
		Habilidad m
Habilidad n		
Ninguno		
<b>Correlación con los objetivos de aprendizaje de los ejes disciplinares del currículum</b>	Identificación de los descriptores de los ejes disciplinares del currículum a los que alude la actividad	Historia Geografía Formación ciudadana

Esta dimensión busca responder a la existencia sobre la coherencia entre las aspiraciones curriculares sobre los aprendizajes de los estudiantes y el trabajo que realizan mediante los libros de texto. El currículum chileno describe objetivos de aprendizaje de dos tipos: según habilidades y según ejes disciplinares. Las variables de esta dimensión son estos dos tipos de objetivos de aprendizaje.

- *Habilidades del currículum.* El currículum chileno agrupa las habilidades en cuatro tipos, pensamiento espacial y temporal, análisis y trabajo con fuentes, pensamiento crítico y comunicación. En estos cuatro grupos de habilidades se estructuran las trece habilidades en quinto, y catorce en sexto.
- *Ejes.* A lo largo de toda la educación básica, aparecen tres ejes disciplinares: Historia, Geografía y Formación Ciudadana. Para estos ejes se proponen objetivos de aprendizaje centrados en contenidos terminales, es decir aquellos conocimientos que los estudiantes deben demostrar saber al término del curso escolar. Los objetivos de aprendizaje organizados por ejes se ordenan consecutivamente sin



comenzar una nueva numeración cuando empieza un nuevo eje, es decir van de 1-24 en quinto básico y del 1-26 en sexto básico.

## E. RECURSOS DIDÁCTICOS

Variable	Indicador	Valor
<b>Recursos escritos</b>	Identificación de la tipología de recursos escritos presentes en la actividad	Datos estadísticos Datos no referenciados Fuente primaria Fuente secundaria Fuente primaria, fuente secundaria Letra canción Libro de texto Modelo carta Listado de conceptos Listado acontecimientos Texto literario Texto no referenciado Obra de teatro Tabla
<b>Recursos visuales</b>	Identificación de la tipología de recursos icónicos presentes en la actividad	Caricaturas Códice Dibujo contemporáneo Escultura Fotografía Grabado contemporáneo Gráfico Historieta Ilustración editorial Imagen no referenciada Pintura contemporánea
<b>Recurso mapas y planos</b>	Identificación de la tipología del mapa y plano como recurso	Mapa contemporáneo Mapa temático Planisferio Plano urbano histórico
<b>Recurso esquemas</b>	Identificación del tipo de esquemas presentes en la actividad	Cuadro resumen Esquema Mapa conceptual Esquema línea del tiempo Pirámide social
<b>Recursos digitales (referencia a ellos)</b>	Identificación del tipo de recursos digitales que se refieren en la actividad	Documental Película Página web

Esta dimensión busca responder a la pregunta de investigación ¿qué recursos didácticos se ponen en juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia en los libros de texto de Historia y Ciencias Sociales en Chile?

Las variables planteadas para esta dimensión tiene que ver con la tipología de recursos que se plantea:

- *Recursos escritos.* Todos aquellos textos o palabras que sirven como base para la realización de la actividad. Aquí entran las novelas, cuentos, fuentes primarias escritas como documentos o informes, constituciones, listado de palabras, entre otros.
- *Recursos visuales.* Consideramos como recursos visuales a todas aquellos imágenes presentes en el libro de texto, como dibujos (históricos o contemporáneos al hecho), Pinturas (históricas o contemporáneas al hecho), Grabados (históricos o contemporáneos al hecho) y fotografía, entre otros.
- *Recurso mapas y planos.* Aquí se incluyen los mapas históricos y contemporáneos al hecho, y los plano urbano históricos y planisferio. Se han clasificado en una dimensión aparte de las imágenes, por tratarse de un aspecto relacionado con los aprendizajes históricos y su clasificación independiente permite enriquecer el análisis.
- *Recurso esquemas.* Aquellos recursos que plantean síntesis de información de manera gráfica. Aquí tienen cabida las líneas de tiempo, mapas conceptuales y pirámides sociales entre otros.
- *Recursos digitales.* Aquellos recursos sugeridos para ser visto por algún medio digital como páginas web, documentales y película.

#### F. TEMA Y CONTEXTO HISTÓRICO.

Variable	Indicador	Valor
<b>Tema Histórico</b>	Identificación del tema histórico sobre el cual se plantea la actividad	Nombre del tema histórico (categoría emergente)
<b>Sujetos</b>	Identificar los sujetos a los que hace referencia la actividad	Grandes personales La sociedad La sociedad y grandes personajes Ninguno

<b>Perspectiva temporal histórica</b>	Identificación de la perspectiva temporal historiográfica que presenta la actividad	Acontecimiento Proceso Ninguno Local Nacional Americana Universal Ninguno
<b>Espacialidad</b>	Identificación de la dimensión espacial presente en la actividad	

Esta dimensión busca situar la actividad en un determinado lugar historiográfico ya que de esa manera se puede responder ¿qué temáticas históricas y tendencias historiográficas se trabajan en las actividades de los textos escolares en Chile?

Esta dimensión se basa fundamentalmente en los datos historiográficos que la actividad entrega, dejando de lado el trabajo que realiza el alumno.

Esta dimensión tiene las siguientes variables

- *Tema histórico.* Se pregunta por el tema o momento histórico al que hace mención la actividad. Es una variable abierta que implica una clasificación posterior.
- *Sujetos.* Se indaga en los tipos de sujeto a los que alude la actividad, si son los héroes patrios o «grandes personajes», actores sociales comunes bajo la categoría «la sociedad», actores sociales combinados de ambas categorías anteriores o ninguno.
- *Perspectiva temporal histórica.* Esta variable indaga en la perspectiva temporal con la que se analiza o trabaja un determinado tema. Si se plantea el tema trabajado como un hecho histórico particular, un acontecimiento, o bien en términos mas generales como proceso.
- *Espacialidad.* Esta variable busca indagar la ubicación espacial sobre las cuales se realizan las actividades, es decir si aborda el Mundo, América, Chile, la localidad en la que vive el estudiante o ninguna.

## G. SIMULACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN HISTÓRICA

Variable	Indicador	Valor
<b>Formulación de hipótesis</b>	Identificación de la existencia de instrucciones alusivas a la formulación de Hipótesis ya sea explícita o implícitamente	Si No
<b>Uso de fuentes</b>	Identificación del tipo de fuentes propuesta para el desarrollo de la actividad	Primarias Secundarias Fuente oral Fuente Primaria, Fuente secundaria Ninguna
<b>Crítica de fuentes</b>	Identificación de instrucciones que promueven la crítica de fuentes	Si No
<b>Lectura y comprensión de las fuentes</b>	Identificación de la existencia de procedimientos de lectura, clasificación de fuentes	Si No
<b>Análisis de fuentes</b>	Identificación de la existencia de procedimientos analíticos para las fuentes presentadas	Si No
<b>Conclusiones</b>	Identificación de la existencia de instrucciones alusivas a la elaboración de conclusiones explícita o implícitamente	Si No

Desde los años 70 y en especial en los últimos años ha cobrado fuerza la propuesta didáctica de que el aula de Historia sea un laboratorio social semejante al del historiador. Esta dimensión busca responder ¿qué tipo de aprendizaje promueven las actividades de los libros de texto?

Retomando aspectos de la propuesta de Prats y Santacana<sup>473</sup>, las variables de esta dimensión son:

- *Formulación de hipótesis.* Esta variable indaga en la capacidad de dar respuestas fundamentada o explicaciones *a priori* a diversos fenómenos históricos. Forma parte fundamental del método científico.

<sup>473</sup> J. PRATS (ED.), *Didáctica de la Geografía y la Historia*, cit., pp. 75-81.

- *Uso de fuentes.* Aquí se profundiza en el tipo de fuentes con las cuales se plantea la actividad que realizará el estudiante. Se contemplan fuentes primarias (documentales y visuales), secundarias y fuentes orales.
- *Crítica de fuentes.* Es el segundo procedimiento que deben seguir los estudiantes al experimentar el método del Historiador. Aquí se contempla la identificación de la fuente, la valoración de la fuente como fuente para la historia y la contextualización de la fuente.
- *Lectura, clasificación y procesamiento de las fuentes.* En esta variable se indagan aquellos procedimientos que realiza el estudiante con la fuente como observación y extracción de información relevante.
- *Análisis de fuentes.* El análisis de fuentes implica la reestructuración de la información que entregan las fuentes en función de objetivos o marcos superiores. Aquí se busca su presencia o ausencia.
- *Formulación de conclusiones.* Es el último paso en el método de historiador que consideramos en este análisis, puesto que las actividades que tienen una lógica distinta a la investigación histórica. Por lo tanto las otras fases del método histórico (comprobación de hipótesis, redacción y síntesis) quedan descontextualizadas y en consecuencia, excluidas.

## H. TIPOLOGÍA DE APRENDIZAJE HISTÓRICO

Variable	Indicador	Valor
<b>Trabaja temporalidad</b>	Identificación de la dimensión de aprendizaje/evaluación temporal que la actividad promueve	Localización temporal Cambio y continuidad Ninguna
<b>Trabaja Espacialidad</b>	Identificación de la existencia de localización espacial como aprendizaje/ evaluación del estudiante	Si No
<b>Causalidad-consecuencia</b>	Identificación de la existencia de la causalidad-consecuencia como aprendizaje/ evaluación del estudiante	Si No
<b>Relación con el presente</b>	Identificación de la existencia de la relación con el presente como aprendizaje/ evaluación del estudiante	Si No
<b>Empatía</b>	Identificación de la existencia de empatía histórica como aprendizaje del estudiante.	Si No
<b>Valor/juicio</b>	Identificación de la existencia de valor o juicio histórico en las actividades de aprendizaje/ evaluación del estudiante	Si No

Esta dimensión se centra en los aprendizajes de conceptos históricos que desarrollan los estudiantes en las actividades. Apunta a conocer ¿qué tipo de aprendizaje promueven las actividades de los libros de texto?

Las variables de esta dimensión son:

- *Trabaja temporalidad.* La dimensión temporal es tal vez la característica mas significativa del aprendizaje histórico. En la Ciencia Histórica, y en su enseñanza, las nociones asociadas claves son la localización temporal de los acontecimientos o hechos históricos y, las nociones de cambio y continuidad, especialmente en la disciplina histórica actual, que toma como eje la clasificación del tiempo histórico de Braudel con las ideas de larga y corta duración.
- *Trabaja espacialidad.* La ubicación espacial de los acontecimientos históricos es también un elemento importante a la hora de analizar la Historia. En este sentido, indagar en la presencia de este elemento permite constatar la presencia o no de una contextualización espacio-temporal para el análisis de los problemas históricos.
- *Causalidad-consecuencia.* Esta variable forma parte importante del análisis de los procesos sociales, en tanto considera que los fenómenos históricos no son unicausales, sino multicausales con sus correspondientes consecuencias. En esta variable solo se ha contemplado la causalidad, puesto que la multicausalidad es mas propia de un análisis global de procesos, muy alejado de la fisonomía de las actividades aquí analizadas.
- *Relación con el presente.* Según Prats es uno de los elementos a considerar dentro de la enseñanza de la Historia, puesto que entrega herramientas para su análisis y comprensión<sup>474</sup>.
- *Empatía Histórica.* Es un elemento del aprendizaje que contribuye a una comprensión mas profunda de los procesos históricos y sus implicancias. Se relaciona con la capacidad de compartir emociones a partir del conocimiento de los hechos pasados<sup>475</sup>. Este elemento se relaciona con la capacidad de sensibilización según la denominación de Prats, que en palabras del autores el mejor medio de llegar al compromiso cívico y a la

---

<sup>474</sup> *Ibid.*, p. 27.

<sup>475</sup> A. SANTISTEBAN; N. GONZÁLEZ; J. PAGÈS, "Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico", en *Metodología de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, Institución «Fernando el Católico», Zaragoza, 2010.

mirada mas interesante sobre los problemas sociales»<sup>476</sup>.

- *Valor/juicio*. Esta dimensión busca indagar en la promoción de una valoración histórica de los acontecimientos, es decir una postura propia y argumentada frente a los hechos.

## I. FORMACIÓN CIUDADANA

Variable	Indicador	Valor
<b>Principios -Valores cívicos</b>	Presencia en la actividad de contenidos de aprendizaje	Si
	de principios y valores cívicos	No
<b>Ciudadanos y participación democrática</b>	Presencia en la actividad de contenidos de aprendizaje	Si
	de ciudadanos y participación democrática	No
<b>Instituciones</b>	Presencia en la actividad de contenidos de aprendizaje	Si
	de instituciones cívicas	No
<b>Identidad pluralidad y diversidad</b>	Presencia en la actividad de contenidos de aprendizaje	Si
	de identidad, pluralidad y diversidad	No
<b>Convivencia y Paz</b>	Presencia en la actividad de contenidos de aprendizaje	Si
	de convivencia y paz	No
<b>Contexto macro</b>	Presencia en la actividad de contenidos de aprendizaje	Si
	de contexto macro	No

Esta dimensión busca responder qué tipo de ciudadano se pretende formar, contemplando no solo las actividades del eje de Formación Ciudadana, sino que también en general las de Historia. La literatura considera que la asignatura de Historia y Ciencias Sociales es idónea para transmitir ciertos valores y conocimientos ciudadanos, por tanto, contemplar esta dimensión nos permite profundizar en este aspecto.

Siguiendo a Cristian Cox y otros<sup>477</sup>, las variables de formación ciudadana que hemos contemplado son:

- *Principios y valores cívicos*. Todos aquellos conceptos relacionados con el desarrollo de un comportamiento y conocimiento cívicos, como por ejemplo libertad, equidad, cohesión social, bien común, derechos humanos, justicia social, solidaridad, igualdad, diversidad, tolerancia, pluralismo y democracia.

<sup>476</sup> J. PRATS (ED.), *Didáctica de la Geografía y la Historia*, cit., p. 26.

<sup>477</sup> C. COX Y OTROS, "Educación ciudadana en América Latina: Prioridades de los currículos escolares", cit., p. 17.

- *Ciudadanos y participación democrática.* Esta variable contempla actitudes ciudadanas tales como el ejercicio de derechos, negociación y logro de acuerdos, participación en la toma de decisiones, participación en el gobierno escolar y rendición de cuentas entre otros.
- *Instituciones:* Esta variable considera aquellas instituciones asociadas a la formación política y van desde el Estado y su división de poderes a aquellas ciudadanas como partidos políticos, organizaciones comunitarias y ONGs.
- *Identidad, pluralidad y diversidad.* Esta variable contempla los contenidos ya sea conceptuales como actitudinales frente a temas como identidad, pluralidad y diversidad.
- *Convivencia y Paz.* Esta variable aborda aquellos comportamientos y conocimientos para la buena convivencia social. Aquí están presentes cuestiones como valores para la convivencia y negociación y resolución de conflictos.
- *Contexto macro.* En esta variable aparecen cuestiones relacionadas con el contexto actual como la globalización, el desarrollo sostenible o el medioambiente.

## 7.3.2. Validez y fiabilidad

### 7.3.2.1. Nivel contextual-institucional: Fiabilidad y adecuación

Julio Aróstegui<sup>478</sup> plantea una batería de estrategias posibles para indagar en la fiabilidad y autenticidad de las fuentes, las que se pueden sintetizar en el siguiente cuadro:

---

<sup>478</sup> J. ARÓSTEGUI, *La Investigación Histórica: Teoría y Método*, cit.



	<b>Elementos a considerar</b>	<b>Procedimientos específicos</b>
<b>Fiabilidad</b>	Autenticidad	Técnicas de datación (estratificación, radiactividad, comprobación de dataciones explícitas). Técnicas lingüísticas (lexicografía, análisis del «estado» de la lengua), erudición literaria y crítica histórica. Análisis de la historia de la fuente.
	Depuración de información	Coherencia interna de la fuente (rastreo de interpolaciones). Comprobación externa de la información. Investigación por encuesta o cuestionarios comparativos.
	Contextualización	Técnicas de clasificación documental. Análisis de «series» o «familias» de documentos. Comparación de fuentes diversas.
<b>Adecuación</b>	Demanda de información	Establecimiento de los tipos de documentos requeridos según criterios taxonómicos explícitos. Cantidad de información precisa. Variedad de los soportes y los contenidos.
	Recopilación documental	Acopio exhaustivo de fuentes. Búsqueda de fuentes contrastables y comparables. Posibilidades de análisis de tales fuentes.
	Selección	Jerarquización de las fuentes. Confrontación con las primeras presuposiciones. Nuevas búsquedas en función del resultado de las confrontaciones.

*Fuente: J. ARÓSTEGUI, La Investigación Histórica: Teoría y Método, Crítica, Barcelona, 1995. pp. 355-357*

#### A. FIABILIDAD.

En base al cuadro recién señalado, el procedimiento de fiabilidad de las fuentes se resume en el siguiente cuadro.

<b>Elementos a considerar</b>	<b>Procedimientos específicos realizado</b>	<b>Resultados</b>
<b>Autenticidad</b>	Técnicas de datación Análisis de la historia de la fuente	El análisis de datación y de la historia de las fuentes es coherente con el proceso estudiado y la institución que los produce. Es información oficial al margen de su contenido.
<b>Depuración de información</b>	Coherencia interna de la fuente (rastreo de interpolaciones) Comprobación externa de la información	La información disponible en las fuentes y en el conjunto de fuentes es complementaria, al margen de las contradicciones discursivas que se observan. Aun así son las fuentes disponibles en los medios oficiales de la institucionalidad chilena
<b>Contextualización</b>	Técnicas de clasificación documental Comparación de fuentes diversas	Según se planteó en el apartado respectivo, se clasificaron las fuentes según la información que entregaban, evidenciando su carácter complementario

## B. AUTENTICIDAD

El procedimiento para la autenticidad de las fuentes arrojó los siguientes resultados.

<b>Elementos a considerar</b>	<b>Procedimientos específicos Realizado</b>	<b>Resultados</b>
<b>Demanda de información</b>	Cantidad de información precisa Variedad de los soportes y los contenidos	La cantidad de información es suficiente para contextualizar el espacio de producción de los libros de texto. El tipo de soporte es único, pero corresponde con las características de la información que se deseaba obtener
<b>Recopilación documental</b>	Acopio exhaustivo de fuentes Búsqueda de fuentes contrastables y	La recopilación documental se realizó de manera sistemática y exhaustiva como se planteó previamente. Se recogieron todas las fuentes disponibles al momento del análisis,

	comparables	las cuales se contrastaron y compararon en la medida que se realizó el análisis. Por tanto la posibilidad de análisis de tales fuentes fue viable
	Posibilidades de análisis de tales fuentes	
<b>Selección</b>	Jerarquización de las fuentes	Todas las fuentes en tanto entregaban información de alguno de los elementos analizados, no fue posible jerarquizar, sino clasificar. Aun así, en la medida que avanzó el análisis se realizaron nuevas búsquedas para contrastar la información, lo que arrojó resultados positivos, en tanto coherentes
	Nuevas búsquedas en función del resultado de las confrontaciones	

En resumen, las fuentes empleadas entregan la información esperada, presentan una coherencia como fuentes independientes y como *corpus* documental que la hacen fiable y auténtica para contextualizar el espacio productivo de los libros de texto chilenos.

### 7.3.2.1. Nivel didáctico

#### A. VALIDEZ

La validez del instrumento cuantitativo se realizó mediante juicio de expertos en lo que se denomina validez de constructo. Dos evaluadores especialistas en el tema de la Didáctica de las Ciencias Sociales revisaron el diseño del instrumento en relación con los objetivos de investigación. El resultado de esta valoración por parte de ambos evaluadores fue que es un instrumento coherente en cuanto que mide lo que espera medir, por lo tanto es un instrumento válido.

#### B. PILOTAJE

El instrumento validado fue pilotado en la primera unidad del libro de quinto básico. En dicha unidad se realizó el vaciado íntegro de todas las actividades de la unidad. En este proceso se realizaron dos reformulaciones al instrumento y posteriormente durante el análisis de los resultados del pilotaje se realizaron nuevas modificaciones eliminando variables que no aportaban información relevante.

### C. FIABILIDAD

Al instrumento definitivo se le realizó el estudio de fiabilidad, es decir la capacidad de transferencia que tienen los resultados del instrumento. Por tratarse de datos cualitativos producto de observación directa, se debió emplear la estrategia de concordancia entre observadores. Para ello se usó el alfa de Krippendorff. Este indicador tiene la particularidad de permitir valoraciones de tres o más observadores a diferencia de otros indicadores de fiabilidad de este tipo. Además puede emplearse un número indeterminado de categorías y valores y cualquier medida de datos, incluida la nominal que utilizamos en este estudio<sup>479</sup>. Asimismo este índice contempla el factor azar.

Para realizar este procedimiento, dos observadores del área vaciaron en la matriz los datos de tres actividades, que se sumó a las respuestas de la investigadora. En seguida se tabularon las respuestas y se calculó mediante la herramienta Deen Freelon para calcular fiabilidad con más de tres observadores. Se obtuvo como resultado un porcentaje de concordancia entre observadores de 89,61%, y un alfa de Krippendorff de 0,652. Los valores de este coeficiente que contemplan el factor azar van de 0 a 1, siendo 1 total acuerdo y 0 total desacuerdo, con lo cual un 0,652<sup>480</sup> de Alfa de Krippendorff y un 89,61% de concordancia, es alto y por tanto, adecuado.

### 7.3.3. Análisis de los datos

#### 7.3.3.1. Nivel contextual-institucional: Análisis histórico

En base a los criterios de clasificación y con la ayuda del software Atlas.ti, se analizaron los datos, pero desde una perspectiva interpretativa, es decir en permanente relación con el marco teórico. Como señala Ciro Cardoso, y constituye el caso de este estudio, en el método historiográfico es frecuente que el análisis de los datos se haga paralelamente a la clasificación de las fuentes.

En esta fase se cruzaron los datos de carácter contextual y didáctico-pedagógico y la revisión de la literatura con fines descriptivos y explicativos.

---

<sup>479</sup> K. KRIPPENDORFF, "Computing Krippendorff's Alpha-Reliability", 2011, p. 1.

<sup>480</sup> Ver Valores de significación en este mismo capítulo.

### 6.3.3.2. Nivel didáctico: Análisis de datos cuantitativos

#### A. CARACTERÍSTICAS DE LOS DATOS

La matriz de vaciado recientemente descrita incorpora fundamentalmente variables cualitativas de escala de medida nominal. Es decir que en la fase de codificación numérica de las características (variables) de nuestro objeto de estudio, todas poseen igual valor. Este tipo de medida presupone dos propiedades, la *exhaustividad*, es decir que todos los objetos, en nuestro caso las actividades, puedan ser incorporadas en alguna de las categorías establecidas (la codificación). La segunda propiedad es la *exclusividad* o condición de que cada objeto se clasifique en una de las categorías establecidas para cada variable <sup>481</sup>.

En nuestro caso, cada una de las variables contempló *exclusividad* y *exhaustividad*, adquiriendo cada una de las actividades una característica específica (valor) dentro de cada variable.

Nuestras variables nominales son de dos tipos, dicotómicas y no dicotómicas (o dicotomizadas y no dicotomizadas). Las dicotómicas refieren a la presencia o no presencia de una determinada cualidad y las no dicotomizadas, a la categorización de diversas cualidades.

Además de las variables cualitativas nominales, se trabajó con dos variables cuantitativas de escala ordinal, el número de página en la que aparecía la actividad, y el porcentaje de uso de la página para actividades. Las variables ordinales llevan implícito un orden, es decir, es posible asignar a los objetos medidos un número que permitan ordenarlos según la cantidad de la variable que posean <sup>482</sup>.

#### B. TIPO DE INDAGACIÓN Y ANÁLISIS ESTADÍSTICO

El acercamiento a los datos estadísticos, puede ser muy diverso, pero el tipo de indagación debe ser planteado según los objetivos de la investigación. Considerando que nuestro objetivo general es analizar los tipos de aprendizaje que se espera desarrollar en los estudiantes con las actividades de los libros de texto, nuestra indagación fue de dos tipos, descriptiva y relacional.

---

<sup>481</sup> A. PARDO; R. SAN MARTÍN, *Análisis de datos en psicología II.*, Pirámide, Madrid, 1998, p. 26.

<sup>482</sup> *Ibid.*, p. 27.

El abordaje descriptivo se justifica en que por un lado es un tema nunca investigado con la globalidad que se plantea esta investigación. Por ende este tipo de indagación que contempla «obtener conocimiento sobre algo desconocido, identificar problemas de investigación y general ideas (posibles soluciones a los problemas) para ser estudiados en otros niveles»<sup>483</sup>, es adecuado para situar una base para la realización de los siguientes niveles de análisis cuantitativos.

La multidimensionalidad que presenta el objeto de este estudio en concordancia con el marco teórico y matriz de datos, permite aproximarse de manera compleja, relacionando variables y dimensiones los objetivos de esta investigación. En este sentido, además de la indagación descriptiva, trabajamos con la relacional. Aquí «los hechos deben ser conectados entre sí de una forma lógica y sistemática para constituir conocimiento organizado», permitiendo avanzar hacia el descubrimiento de «qué variables se encuentran relacionadas (y en qué medida) y cuáles no»<sup>484</sup>.

Además del tipo de indagación hemos empleado dos tipos de análisis, el descriptivo y el inferencial. Como señalan Juan Etxeberría y Francisco Javier Tejedor, el análisis descriptivo busca «recoger, organizar, resumir, describir y presentar los datos correspondientes a un conjunto de elementos»<sup>485</sup>. Los datos con los que se elabora la presente investigación representan el 100% de objeto de estudio (población). Esto permitió hacer un análisis descriptivo que contempla todos los casos. Aun así, se ha empleado también la estadística inferencial para contrastar algunos de los resultados del análisis descriptivo, cuando fuese necesario. De esta manera, estableciendo relaciones entre los resultados de los datos y estimados teóricos, es posible ver nuevas relaciones o valorar desde otra óptica a los resultados obtenidos. Esto se realizó mediante el planteamiento de hipótesis estadísticas que contemplan probabilidades y por ende un margen de error<sup>486</sup>.

Para el análisis de datos se usó como herramienta el software SPSS. Las características de los datos descritas previamente obligaron a omitir todas aquellas pruebas que emplearan medianas. Es por ello que para el análisis descriptivo además de frecuencias y porcentajes, se extrajeron algunos indicadores estadísticos que las características de nuestros datos permitieron. Para la estadística descriptiva se usaron algunos de posición, cuartiles y

---

<sup>483</sup> *Ibid.*, p. 22.

<sup>484</sup> *Ibid.*

<sup>485</sup> J. ETXEBERRÍA MURGIÓNDO; F. J. TEJEDOR TEJEDOR, *Análisis descriptivo de datos en educación*, La Muralla, Madrid, 2005, p. 32.

<sup>486</sup> *Ibid.*

percentiles; de tendencia central, media aritmética y moda; y de dispersión, mínimos, máximos y rango. También se utilizaron tablas cruzadas para contrastar dos variables en las que se trabajó con frecuencias y porcentajes, aunque en la presentación de resultados se expondrán los mas relevantes.

Para indagar mas profundamente en las relaciones entre variables y delinear mejor la fisionomía de las actividades se realizaron dos tipos de análisis de las variables. Por un lado el coeficiente de correlación Chi-cuadrado para ver el grado de significación estadística de una o mas variables en el conjunto de datos y, por otro lado se midió la intensidad de la relación entre dos variables con el coeficiente phi para variables dicotómicas y el coeficiente de contingencia para las nominales cualitativas no dicotómicas.

Estos análisis buscaban dar respuesta a preguntas como «¿es esta variable significativa?» o «¿estas dos variables están relacionadas?» y de ser así¿cómo es dicha relación?». De esta manera, en los casos que se buscaba saber la presencia de una significación estadística en una o mas variables, se interpretaron los valores iguales o inferiores a 0,05 como relaciones estadísticamente significativas y aquellos superiores a 0,05 como estadísticamente no significativas.

Para saber la intensidad de la relación entre dos variables, los valores de significación tanto de phi como del coeficiente de contingencia fueron interpretados de la siguiente manera:

<b>Valor de correlación</b>	<b>Intensidad de la relación</b>
0,0 -0,20	Muy Baja/débil
0,21-0,40	Baja/débil
0,41 -0,60	Moderada
0,61-0,80	Alta/fuerte
0,81-1	Muy alta/ muy fuerte

Para calcular la significatividad de las relaciones se obtuvieron tablas de contingencia entre las categorías de los pares de variables analizadas en cada caso. En estas tablas de contingencia, cuando la cantidad de casillas con frecuencias esperadas inferiores a 5 superó el 20% de la cantidad total de casillas, fue necesario recodificar alguna de las variables para que la tabla tuviera menos casillas y así evitar este problema. En los casos de las variables dicotómicas, en los

cuales la cantidad de casillas esperadas con valores inferiores a 5 superó el 20%, se observó el índice de Corrección de Yates o corrección de continuidad<sup>487</sup>.

### C. CATEOGRÍAS DE ANÁLISIS: APRENDIZAJES HISTÓRICOS

Además del análisis estadístico descriptivo e inferencial, por las características de las variables y con el fin de tener un panorama global de algunas dimensiones, se procedió a crear macro categorías con las variables correspondientes. De esta manera, se crearon cuatro nuevas categorías que se resumen en la siguiente tabla

Tabla 9. Agrupación de variables

<b>Nueva categoría</b>	<b>Variables agrupadas</b>
<b>Trabajo del historiador</b>	Todas las variables e la dimensión «G. Simulación de la investigación Histórica» de la matriz.
<b>Simulación histórica</b>	Variables de la dimensión «G. Simulación de la investigación Histórica» de la matriz excepto la variable «Uso de fuentes»
<b>Aprendizajes históricos</b>	Las variables de la dimensión «H. Tipología de aprendizaje histórico» de la matriz.
<b>Pensamiento temporal</b>	Las variables asociadas a trabajo del tiempo: «Trabaja temporalidad» (Localización temporal, cambio y continuidad) y «Relación con el presente»

La agrupación de variables se realizó mediante la suma de los valores de las variables, transformando en dicotómicas las no dicotómicas, a través de la herramienta de suma de variables y recodificación en las mismas variables del SPSS. De esta manera una actividad que tenía presencia en dos indicadores de la misma variable, en la categoría global solo aparece cuantificada una vez. Ello permite entender algunas diferencias entre el porcentaje global y el específico para cada variable.

<sup>487</sup> M. ROMERO SALDAÑA, "La prueba chi-cuadrado o ji-cuadrado (X<sup>2</sup>)", *Enfermería del trabajo*, vol. 1, 2011.



### 7.3.4. Dimensión ética de la investigación

La presente investigación se ha desarrollado siguiendo criterios éticos rigurosos. Dado que el trabajo realizado solo contempla el empleo de recursos escritos en su mayoría de acceso abierto, la correcta citación a ellos permite distinguir las contribuciones originales de escritos de otro origen. Asimismo, los materiales analizados aunque cuentan con derechos de autor, el empleo de fragmentos específicos y correctamente citados se inscribe en el artículo 71B de la Ley de propiedad intelectual de Chile en el que se expone que

«Es lícita la inclusión en una obra, sin remunerar ni obtener autorización del titular, de fragmentos breves de obra protegida, que haya sido lícitamente divulgada, y su inclusión se realice a título de cita o con fines de crítica, ilustración, enseñanza e investigación, siempre que se mencione su fuente, título y autor»<sup>488</sup>

---

#### Síntesis

En este capítulo se planteó que en esta investigación se emplearon dos grandes estrategias metodológicas, las cuales contemplaron un análisis de datos diferente, pero cumpliendo los criterios mínimos de rigor. Los métodos empleados se asocian a los objetivos de la investigación y a la naturaleza de los documentos, empleando uno más cualitativo, el histórico, para el análisis del currículum chileno que enmarca los libros de texto. El análisis de las actividades fue realizado usando el método cuantitativo a través de una matriz relacionada con los objetivos de la investigación que consideró los rasgos principales de las definiciones conceptuales. El análisis de los datos se realizó mediante la estadística descriptiva e inferencial de las variables, pero también fusionando variables a partir de conceptos más globales. Se destaca también que esta investigación contempló la ley chilena vigente sobre propiedad intelectual.

---

---

<sup>488</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA, “Ley nº 17336. Propiedad intelectual”.

## ***8. ANÁLISIS DEL CURRÍCULUM DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES DE PRIMERO A SEXTO BÁSICO. EJES HISTORIA Y FORMACIÓN CIUDADANA DESDE LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA***

---

En este apartado se analiza el currículum chileno vigente poniendo especial énfasis en lo referente a la enseñanza de la Historia y Ciencias Sociales. En primer lugar se describe la documentación curricular señalando sus características principales. A continuación se presentan los objetivos presentes en la educación chilena de cara a comprender los aprendizajes planteados para la asignatura. En tercer lugar, se analizan las habilidades planteadas por el currículum y por último se analizan los aprendizajes que señala el currículum a partir de clasificación de Anderson y Krathwohl.

---

### **8.1. DESCRIPCIÓN DEL CURRÍCULUM**

En Chile, la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias sociales está presente a lo largo de los doce años de educación obligatoria como una asignatura independiente de otras, pero vinculada a las demás en tanto forma parte del sistema educativo. Al igual que el resto de las asignaturas, su currículum se nutre de dos fuentes institucionales de distinta procedencia. La Ley General de Educación, ley 20.370 (LGE) y las Bases Curriculares específicas para cada área. La LGE emana del poder legislativo con aportaciones del Ejecutivo y las Bases

Curriculares constituyen un marco técnico institucional directamente relacionado con la práctica áulica.

La Ley General de Educación señala cuestiones globales respecto al sistema educativo en sentido amplio y propone líneas de trabajo muy generales para cada uno de los ámbitos de aprendizaje. Por su parte las Bases Curriculares son acotadas y presentan con más detalle que el marco de la Ley, los elementos específicos que se deben promover en los estudiantes.

### **8.1.1. La fisionomía de la Ley General de Educación (LGE) en relación a los aprendizajes**

La Ley General de Educación, como su nombre lo indica, es una ley que enmarca todo el sistema educativo chileno y regula el rol de los distintos espacios y agentes desde la educación preescolar hasta la universitaria. En este contexto global, al analizar los elementos presentes en este marco jurídico nos enfocaremos específicamente en los aspectos de aprendizaje y aquellos relacionados con la enseñanza de la Historia y Ciencias Sociales.

Uno de los primeros aspectos que es necesario considerar acerca de los aprendizajes, es que la Ley indica determinados objetivos para los distintos niveles educativos -entre ellos la educación básica que es la que nos ocupa- y dentro de ellos, algunos de carácter general y otros asociables a las diferentes asignaturas según la estructuración del sistema educativo chileno.

Además, por tratarse de una ley, se distribuye según las lógicas legislativas, es decir de lo general a lo particular empleando para la ordenación títulos, artículos y letras.

### **8.1.2. Fisionomía de las Bases Curriculares**

Las bases curriculares son la primera materialización de la ley educativa en el aula y definen los objetivos de aprendizaje (OA) para cada asignatura y nivel educativo. Las que aquí se analizan son las que corresponden a la educación básica, de primero a sexto básico publicadas en el año 2012 que entraron en plena vigencia el año 2014.

La estructura de estas bases comportan una introducción general en la que se señalan los principios básicos acompañada de apartados específicos para cada

asignatura. En estos apartados hay también una introducción que presenta y explica los aprendizajes globales a los que deben llegar los estudiantes en los denominados objetivos de aprendizaje propuestos para cada eje disciplinar, grupos de habilidades y cursos.

## **8.2. OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN CHILENA EN LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN Y LAS BASES CURRICULARES DE EDUCACIÓN BÁSICA**

De acuerdo con el marco jurídico técnico, la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Chile está orientada a que el estudiante pueda comprender la sociedad en la que vive y su rol en ella. El currículum declara que se hace desde un enfoque que aborda al sujeto en su individualidad y como parte conformante de la sociedad. Para esto contempla el estudio de la sociedad desde diversas perspectivas disciplinares como la Historia, Geografía, Economía, Demografía y Ciencias Políticas. La existencia de estos enfoques se justifica en que mediante ellos, el estudiante pueda desarrollar «conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para comprender la compleja realidad social contemporánea y su devenir, para desenvolverse como un ciudadano capaz de actuar responsable y críticamente en la sociedad, y para enfrentar los desafíos de un mundo globalizado»<sup>489</sup>.

Según el currículum, en esta asignatura un objetivo central es que «los estudiantes adquieran un sentido de identidad y de pertenencia a la sociedad. Saber quién es, conocer su comunidad y consolidar los lazos con ellas son elementos fundamentales para el desarrollo integral de un niño»<sup>490</sup>. Sin embargo, al contrastar con la LGE del año 2009 que rige el currículum, se alude a un objetivo específico relacionado solo con la Historia. Allí se sostiene que la educación debe promover el «conocer los hitos y procesos principales de la historia de Chile y su diversidad geográfica, humana y socio-cultural, así como su cultura e historia local, valorando la pertenencia a la nación chilena y la participación activa en la vida democrática»<sup>491</sup>. Entre uno y otro documento hay una cierta distancia en el objetivo planteado para la asignatura. Las bases curriculares hablan de educación en un sentido de formación personal en el que la historia juega allí un papel formativo, mientras que lo planteado en la ley refiere al conocimientos de aspectos

---

<sup>489</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN, “Bases curriculares 2012.”, p. 178.

<sup>490</sup> *Ibid.*

<sup>491</sup> LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, p. Artículo 29, número 2, letra g.

relacionados con la Historia patria, que podemos interpretar como un remanente del objetivo de la asignatura en la derogada Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE)<sup>492</sup>.

En la Ley General de Educación, al mismo tiempo que se plantea estas líneas específicas destinadas a la asignatura de Historia, se señalan otros diecisiete objetivos, entre los cuales podemos vincular al área de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales los siguientes:

«Ámbito personal y social

- a. Desarrollarse en los ámbitos moral, espiritual, intelectual, afectivo y físico de acuerdo a su edad.
- b. Desarrollar una autoestima positiva y confianza en sí mismos.
- c. Actuar de acuerdo con valores y normas de convivencia cívica, pacífica, conocer sus derechos y responsabilidades, y asumir compromisos consigo mismo y con los otros.
- d. Reconocer y respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica y las diferencias entre las personas, así como la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, y desarrollar capacidades de empatía con los otros.
- e. Trabajar individualmente y en equipo, con esfuerzo, perseverancia, responsabilidad y tolerancia a la frustración.
- g. Adquirir hábitos de higiene y cuidado del propio cuerpo y salud. [...]

Ámbito del conocimiento y la cultura

- a. Desarrollar la curiosidad, la iniciativa personal y la creatividad.
- b. Pensar en forma reflexiva, evaluando y utilizando información y conocimientos, de manera sistemática y metódica, para la formulación de proyectos y resolución de problemas. [...]
- d. Acceder a información y comunicarse usando las tecnologías de la información y la comunicación en forma reflexiva y eficaz»<sup>493</sup>.

---

<sup>492</sup> «Desempeñarse en su vida de manera responsable, mediante una adecuada formación espiritual, moral y cívica de acuerdo a los valores propios de nuestra cultura» M. DE EDUCACIÓN, *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza*, cit., p. Artículo 10, letra c).

<sup>493</sup> LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, p. Artículo 29, números 1) y 2).

Estos nueve objetivos seleccionados de la LGE se agrupan en dos. Los del denominado ámbito «personal y social», que corresponden a los primeros seis de la lista y el ámbito denominado «conocimiento y cultura» del que forman parte los últimos tres. Aunque la Ley no lo refiere explícitamente, se puede intuir que los que ambos ámbitos pueden aplicarse a las distintas asignaturas de forma genérica. Mas las que corresponden al primer ámbito, el «personal y social», pueden desarrollarse transversalmente a lo largo de la experiencia educativa y se relacionan con actitudes ciudadanas, mientras que los segundos son indicaciones específicas para ámbitos de conocimiento acerca de cuestiones cognitivas.

Los objetivos que se relacionan con la Historia, Geografía y Ciencias Sociales ya sea de manera transversal como específica, son acotados en comparación con lo establecido en la primera materialización curricular de la ley, -las bases curriculares. La Ley plantea cuestiones de actitudes y procedimientos en desmedro de los contenidos, que como veremos más adelante constituyen los elementos centrales del currículum de Historia y Ciencias Sociales.

Existe por tanto un desajuste entre los objetivos propuestos en la Ley, en cuya definición participaron miembros del poder ejecutivo y legislativo, eminentemente político y; los elaborados por el Ministerio de Educación, preparados por personas del ámbito técnico y político. Al poner la lupa sobre los objetivos establecidos para la asignatura por sujetos políticos representantes del Estado, vemos que los estudiantes deben desarrollar puntualmente, en relación a la Historia, Geografía y Ciencias Sociales, aprendizajes que promueven la construcción de una identificación con el Estado nación de Chile, con la democracia y la formación ciudadana.

Esto aparece reflejado en los denominados *énfasis* de las bases curriculares de educación básica presentes en la parte introductoria. Ellos constituyen elementos transversales a modo de declaración de principios pedagógicos. Allí se indica que la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales es un compendio de aspectos disciplinares y de Formación Ciudadana. Dentro de los primeros están la «formación del pensamiento histórico», «la valoración y aplicación de los métodos de las ciencias sociales», la «visión panorámica de la Historia de Chile» y la «formación del pensamiento geográfico» y, dentro de los segundos, el «desarrollo de competencias ciudadanas», «respeto y valoración de la diversidad humana» y «consciencia del entorno».

De los *énfasis* disciplinares, la Geografía presenta desde un punto de vista cuantitativo un peso menor que la Historia, pues solo aparece reflejado con una referencia en relación a tres que plantean para la Historia. Así *énfasis* denominado

«formación del pensamiento geográfico» refiere al ámbito de la Geografía en comparación con los de «formación del pensamiento histórico», «valoración y aplicación de los métodos de las Ciencias Sociales» y «visión panorámica de la Historia de Chile» asociados a la Historia. Si vamos más allá, vemos que en los *énfasis* relacionados con la Historia, se abordan cuestiones propias de la disciplina histórica, mientras en la formación del pensamiento geográfico se incluye además del estudio de la Geografía, el abordaje de la economía. Esta última disciplina es la única que aparece claramente señalada y que cabría dentro del título de Ciencias Sociales de la asignatura, restándole en alguna medida valor al estudio geográfico a favor de una interdisciplinariedad escasamente lograda.

Dentro del segundo grupo de *énfasis*, el que denominamos de formación ciudadana, encontramos la «consciencia del entorno», el «desarrollo de competencias ciudadanas» y el «respeto y valoración de la diversidad humana». En estos *énfasis*, el eje es la consciencia de pertenencia a un colectivo social, al reconocimiento y valoración de él para una predisposición favorable hacia la vida en comunidad<sup>494</sup>.

Además de estos *énfasis* de carácter introductorio, el currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales se concretan en la práctica áulica a partir de los objetivos de aprendizaje. Según la introducción a las Bases Curriculares «se ordenan en torno a los objetivos generales que establece la Ley General de Educación para el ámbito del conocimiento y la cultura, pero también se enfocan al logro de aquellos que se refieren al ámbito personal y social»<sup>495</sup>. Sin embargo los objetivos planteados en la LGE para la asignatura son menos amplios que los planteados por las bases curriculares. En la Ley, la Historia tiene un sentido que promueve la formación de un relato e identidad nacional, por tanto se puede suponer que esta definición de objetivos de aprendizaje solo constituye un intento discursivo de dar coherencia a los dos documentos que presentan lenguajes e ideas distintas.

Según se señala en la introducción a las bases curriculares, estos objetivos de aprendizaje representan los aprendizajes terminales que los estudiantes deben lograr al finalizar el año escolar y apuntan a habilidades, actitudes y conocimientos. En el apartado del documento que fundamenta los objetivos de aprendizaje, se precisa que estos entregan «en forma clara y precisa cuál es el aprendizaje que estudiante debe lograr. Se conforma así un currículum centrado en el aprendizaje que declara explícitamente cuál es el foco del quehacer

---

<sup>494</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN, “Bases curriculares 2012.”, cit., p. 181.

<sup>495</sup> *Ibid.*, p. 22.

educativo»<sup>496</sup>. Estos están estructurados con un verbo inicial que «indica el nivel cognitivo de la habilidad que se requiere que el alumno logre, y los conocimientos o conceptos asociados»<sup>497</sup>.

Los objetivos de aprendizaje que declara el currículum de educación básica para la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales son de dos tipos: habilidades y ejes disciplinares. Además incorpora dentro de la organización curricular una tercera dimensión de actitudes que aparece en la parte introductoria a las asignaturas, casi a modo de elementos a trabajar en todo el ciclo, quedando desvinculadas de los lineamientos que guían la práctica docente en cada curso<sup>498</sup>.

Los objetivos de aprendizaje del tipo «habilidades» se agrupan en torno los cuatro ámbitos siguientes: «pensamiento espacial y temporal», «análisis y trabajo con fuentes», «pensamiento crítico y comunicación» cuyos lineamientos generales se describen en la siguiente tabla.

Tabla 10. Resumen de objetivos principales de las habilidades del currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en educación básica en Chile. Elaboración propia

<b>Grupos de habilidades</b>	<b>Principales aspectos a desarrollar</b>
<b>Pensamiento espacial y temporal</b>	Aprehensión temporal y aplicación de los conceptos de tiempo y de espacio Orientarse, contextualizar, ubicar y comprender los procesos y acontecimientos estudiados y aquellos relacionados con su propia vida
<b>Análisis y trabajo con fuentes</b>	Desarrollar paulatinamente la capacidad de evaluar las fuentes a las que se enfrenta Aproximará a los métodos de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales
<b>Pensamiento crítico</b>	Reconocer el carácter interpretativo del quehacer de las Ciencias Sociales
<b>Comunicación</b>	Transmitir a otros –de forma clara, respetuosa y deferente– los resultados de sus observaciones, descripciones, análisis o investigaciones, por medio de distintas formas de expresión oral y escrita

Fuente: MINISTERIO DE EDUCACIÓN, "Bases curriculares 2012.", pp. 182-184.

<sup>496</sup> *Ibid.*

<sup>497</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN, "Fundamentos Tomo 1. Bases curriculares 2013. Introducción general", p. 22.

<sup>498</sup> A causa que no hemos encontrado en la revisión del currículum un vínculo entre las actitudes - declaradas en la parte introductoria como aspecto transversal a trabajar- con los objetivos de aprendizaje, hemos dejado al margen de nuestro análisis este aspecto.



Los ejes disciplinares son tres, Historia, Geografía y Formación Ciudadana<sup>499</sup>, y describen los aprendizajes terminales de contenidos que los estudiantes deben abordar a lo largo del año escolar. Sus ideas globales se pueden ver en la tabla 11.

Tabla 11. Resumen de objetivos de aprendizaje para los ejes disciplinares de Historia, Geografía y Formación Ciudadana en educación básica en Chile.  
Elaboración propia

Ejes disciplinares	Objetivos centrales
<b>Historia</b>	Despertar el interés y el entusiasmo por el estudio de la historia como una forma de profundizar el conocimiento y la reflexión acerca del ser humano Promover que los estudiantes desarrollen un pensamiento histórico que les permita desenvolverse crítica y responsablemente en la sociedad
<b>Geografía</b>	Explorar la diversidad del mundo y la multiplicidad de culturas y paisajes Reconocer cómo la relación entre el ser humano y su medioambiente se define por constantes procesos de adaptación y de transformación Comprenda que el territorio es el escenario y el contexto de referencia del quehacer humano, tanto en el pasado como en el presente
<b>Formación Ciudadana</b>	Desarrollen los conocimientos, las habilidades y las actitudes que son fundamentales para participar activa y responsablemente en una sociedad democrática Aprendan a participar en la vida democrática ella por medio de acciones en su vida cotidiana, en la escuela y en el hogar Se apropien de las habilidades que se ponen en juego en una comunidad cada vez mas diversa; por ejemplo, las capacidades para expresar coherentemente sus ideas, dialogar, defender argumentos y persuadir y, asimismo, las habilidades para trabajar en equipo y llegar a acuerdos

*Fuente: MINISTERIO DE EDUCACIÓN, "Bases curriculares 2012.", pp. 184-186.*

<sup>499</sup> Consideramos que la denominación escogida por el Ministerio de Educación para los contenidos conceptuales como «ejes disciplinares» está mal empleada. En primer lugar porque según el diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, un eje constituye un tema. En este caso la Historia y Geografía y Formación Ciudadana no pueden considerarse «temas», puesto que las dos primeras son disciplinas científicas y la última un ámbito de enseñanza. Este tema de denominación no aparece en las bases curriculares que suceden a esta publicadas en diciembre de 2013 para educación media - que aun no entran en vigencia- pudiendo suponer una rectificación consciente de este error. Allí se habla de organizadores temáticos y descriptores de contenido. A pesar de lo anterior, utilizaremos esta denominación a lo largo de esta tesis para facilitar en la lectura la referencia a la documentación.

Los grupos de habilidades y ejes disciplinares señalados en las tablas precedentes, adquieren una forma específica en cada uno de los cursos que forman parte del nivel. De esta manera, en cada curso se plantean descripciones de las habilidades en los cuatro ámbitos presentados en la tabla 10 y la descripción específica de los aprendizajes terminales de contenidos para cada eje disciplinar (tabla 11). Las actitudes que forman parte también de los elementos que componen el currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en educación básica, están ausentes dentro de las descripciones para cada uno de los niveles<sup>500</sup>.

### **8.3. LAS HABILIDADES PLANTEADAS POR EL CURRÍCULUM PARA LA ASIGNATURA**

#### **8.3.1. Pensamiento espacial y temporal**

Este grupo de habilidades buscan que el estudiante desarrolle capacidades de «aprehensión temporal y la aplicación de los conceptos de tiempo y espacio para que puedan orientarse, contextualizar y comprender los procesos y acontecimientos estudiados y aquellos relacionados con su propia vida»<sup>501</sup>. Al analizar sus descriptores en la educación básica, se puede decir que los aspectos específicos o aprendizajes planteados se ubican en dos ámbitos disciplinares claramente definidos. Los que tienen que ver con la Historia y los que se relacionan con la Geografía.

Los objetivos de aprendizaje para las habilidades más cercanas a la Historia se centran en el estudio tiempo, con nociones como continuidad y cambio, secuenciación cronológica y aplicación de conceptos temporales. Por su parte lo que refiere a la Geografía se abordan lo que en el currículum denominan el pensamiento espacial.

El peso que tiene el pensamiento espacial y temporal dentro de la asignatura es alto, puesto que tiende a tener mayor desarrollo que el resto del grupo de habilidades. A lo largo del currículum esta se diversifican en distintos tópicos: Continuidad y cambio, secuenciación cronológica, aplicación de conceptos relacionados con el tiempo, pensamiento espacial y orientación en el espacio.

---

<sup>500</sup> Ver anexo 1. Vaciado del currículum.

<sup>501</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN, “Bases curriculares 2012.”, cit., p. 182.

La fisionomía en que aparecen planteados estos elementos dentro del currículum es la siguiente.

Las *nociones de continuidad y cambio*, son inexistentes en primero básico. Aparecen por primera vez en segundo básico y presentan una cierta estabilidad. Lo que varía en complejidad de un curso a otro es el medio a través del cual se trabajaría esta noción a lo largo de la etapa. Así por ejemplo, en segundo básico se trabaja con la realidad inmediata, ampliando a objetos, costumbres y actividades concretas en tercero, incorporando los conceptos de social, económico, político en general en cuarto básico; y en quinto y sexto en relación a la Historia de Chile. La diferencia aquí es que en sexto básico se integra la noción de relación con la actualidad.

Los verbos que guían las acciones de esta habilidad, van desde acciones sencillas como identificar y comparar en los cursos pequeños para identificar y finalmente analizar en los superiores. Inexistentes son las propuestas cognitivas de evaluación o creación.

Asimismo aparece una suerte de periodización para el desarrollo de esta capacidad en pareja de años. En segundo básico identifican modos de vida, en tercero y cuarto comparan civilizaciones, y en quinto y sexto, analizan la historia de Chile y procesos históricos.

En lo que refiere a la *secuenciación cronológica*, se mantiene la tendencia anterior pasando de la realidad mas inmediata a una mas lejana según avanza el ciclo. Aunque si observamos la distribución de contenidos, vemos que en tercero básico se produce un quiebre entre la historia latinoamericana (pueblos originarios en segundo básico), y el legado grecorromano en tercero básico, lejano en el tiempo y en el espacio -aspecto que se aborda mas adelante- volviendo a la historia latinoamericana y chilena en los siguientes cursos. A pesar de lo anterior la propuesta metodológica que se hace desde los objetivos de aprendizaje se focaliza en la representación gráfica del tiempo histórico mediante líneas de tiempo y cómo el estudiante se enfrenta a ellas.

En los primeros niveles de educación básica el educando aparece como un sujeto pasivo en tanto se demanda que lea las líneas del tiempo extrayendo información y en los cursos superiores se avanza hacia su interpretación y creación. Los componentes de estas representaciones gráficas adquieren complejidad, desde acontecimientos del pasado generales, a la incorporación de periodos, y la noción de acontecimientos simultáneos. Nuevamente en este rasgo se puede observar la tendencia a desarrollar los aprendizajes en parejas de años, incluso replicando

idénticamente el descriptor de la habilidad. En tercero y cuarto básico por ejemplo se indica que los estudiantes deben ser capaces de «leer y representar secuencias cronológicas y acontecimientos del pasado mediante líneas de tiempo»<sup>502</sup>.

Respecto a la *aplicación de conceptos relacionados con el tiempo*, se promueve el uso de conceptos temporales donde la variable de complejidad es el concepto en sí, puesto que el enunciado tiende a mantenerse estable. En todos los cursos aparece la siguiente frase, «aplicar conceptos relacionados con el tiempo»<sup>503</sup> y a continuación le acompañan conceptos sencillos y cercanos a la realidad inmediata de los estudiantes en los cursos mas pequeños y conceptos mas específicos de la disciplina histórica, en los mayores. Se observa un trabajo en grupos de dos años. Los dos primeros cursos de educación básica apuntando al manejo de conceptos de clasificación del tiempo, en tercero y cuarto se incorporan nociones históricas de división del tiempo y en quinto y sexto se contextualizan en la historia de Chile.

En el *pensamiento espacial* las descripciones de objetivos de aprendizaje se centran en la localización y la orientación en el espacio. Este ámbito se desarrolla en torno a dos ejes. Por un lado la adquisición de la capacidad de leer y crear representaciones gráficas del espacio y por otro, la capacidad de orientarse en él. Las representaciones gráficas, comienzan con la noción de Chile y sus representaciones en mapas del mundo y globo terráqueo, es decir, en un contexto global. Luego en segundo y tercero básico se aborda la capacidad de extraer información de la representación gráfica y comunicarla, sin variar en la complejidad de la habilidad. Luego en cuarto, quinto y sexto básico, los estudiantes deben adquirir la capacidad de utilizar los dispositivos de ubicación espacial para localizar y caracterizar el espacio geográfico. Esta habilidad va evolucionando, en tanto luego en quinto y sexto básico se solicita que sean capaces de relacionar elementos y caracterizarlos.

Es decir, la habilidad va desde la familiarización con representaciones gráficas de la tierra, localización de ciertos puntos hasta su utilización para caracterizar y relacionar elementos.

En lo que respecta a la *orientación en el espacio*, se trabaja desde primero a quinto básico. Sus elementos son la familiarización de categorías de localización relativa en primero básico, incorporando las nociones de referentes en segundo básico; en tercero, cuarto y quinto básico las nociones de ubicación absoluta con puntos

---

<sup>502</sup> *Ibid.*, pp. 200, 204.

<sup>503</sup> *Ibid.*, pp. 192, 196, 200, 204, 208, 214.

cardinales y coordenadas geográficas, además de las relativas retomadas de cursos anteriores.

El análisis de los descriptores de esta habilidad muestra que se pasa de una perspectiva de reconocer y repetir, que invita a una actitud pasiva hasta a la habilidad a analizar. Implica un procesamiento mental un poco más acabado, pero no llega a la proposición, es decir a la transferibilidad de aquello que se aprendió, ni a utilizar la información para otras situaciones. La predominancia de verbos como identificar, comparar, analizar, localizar y relacionar, reafirman lo anterior. El estudiante se mueve en un marco de conocimiento, pero escasamente se relaciona con su presente, elabora juicios argumentados o es capaz de aplicar los aprendizajes a situaciones nuevas. Por lo tanto, lo que realmente se trabaja es un aprendizaje tendiente a lo memorístico y la repetición con atisbos de pensamiento analítico, pero escasamente se desarrolla una posición activa del estudiante frente al aprendizaje.

La inexistencia en esta habilidad de promover una postura activa, puede estar relacionado con el objetivo de la asignatura en este nivel educativo, puesto que se pretende «alcanzar una mejor comprensión de su sociedad y de su rol en ella» y que «los estudiantes adquieran un sentido de identidad y de pertenencia a la sociedad»<sup>504</sup>, siendo capaces de situarse en el tiempo para comprender el pasado que explica su presente y saber dónde ocurre aquello, pero no necesariamente a abordarlo críticamente, ni actuar en dicho marco.

Se puede decir por tanto que este grupo de habilidades son positivos a la hora de plantear un discurso hacia fuera sobre la enseñanza de la Historia, pero el sustrato que hay en estas habilidades, demuestra la incompetencia para diseñar propuestas educativas orientadas a la educación de un ciudadano activo, o bien la carencia de voluntad de formarlo.

### **8.3.2. Análisis y trabajo con fuentes**

En el currículum chileno, el grupo de habilidades de análisis y trabajo con fuentes primarias se fundamenta en que se espera que los estudiantes chilenos vivencien el aprendizaje desde una cercanía con las ciencias que sustentan las asignaturas. Se busca que «sean capaces de conocer y experimentar los pasos propios de una

---

<sup>504</sup> *Ibid.*, p. 178.

investigación»<sup>505</sup>. En concreto en la enseñanza de la Historia, el currículum establece que la investigación se desarrolla a partir de una base metodológica común a las Ciencias Sociales, pero fundamentalmente con las llamadas fuentes primarias como pilar para la aplicación del método científico. La importancia de realizar análisis y trabajo con fuentes en esta asignatura radica en que «el ser humano reconstruye la historia de las sociedades a partir de esas fuentes»<sup>506</sup>, acercándose al método de la Historia y las Ciencias Sociales.

Cuando hacemos un análisis de las directrices concretas que para la asignatura se propone, la habilidad de análisis y trabajo con fuentes se articula en términos de un aprendizaje gradual en el que se distinguen claramente dos periodos. De primero a cuarto básico y, quinto y sexto básico. En el primer grupo de cursos esta habilidad solo plantea un objetivo de aprendizaje, la extracción de información. Lo que varía en cada curso es el objeto sobre el cual esta se recoge. Se presenta desde lo mas concreto y cercano en primero básico a mas alejado en el tiempo (pasado y presente) en los cursos siguientes. De esta manera el objetivo de aprendizaje de tipo habilidades en primero básico es «obtener información explícita sobre su entorno a partir de fuentes orales y gráficas dadas (narraciones, fotografías, medios audiovisuales), mediante preguntas dirigidas»<sup>507</sup>, mientras en cuarto básico se plantea en términos de «obtener información sobre el pasado y el presente a partir de diversas fuentes dadas (como entrevistas, narraciones, textos, medios audiovisuales, mapas, imágenes, gráficos, tablas y pictogramas, entre otros) y aplicar estrategias para registrar las ideas mas relevantes»<sup>508</sup>; y en sexto «obtener información sobre el pasado y el presente a partir de diversas fuentes primarias y secundarias, identificando el contexto histórico e infiriendo la intención o la función original de estas fuentes»<sup>509</sup>.

Asimismo, las fuentes desde donde se extrae la información van progresando gradualmente haciéndose mas amplias y diversas. Se trabajan fuentes cercanas al entorno del niño, como las fuentes orales, narraciones y medios audiovisuales en los cursos inferiores y la conceptualización de fuentes primarias y secundarias en los últimos dos cursos de la enseñanza básica.

El trabajo que se realiza con estas fuentes en las descripciones de las habilidades generales que se plantean para la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales a lo largo de la educación básica, van desde la obtención de información

---

<sup>505</sup> *Ibid.*, p. 183.

<sup>506</sup> *Ibid.*

<sup>507</sup> *Ibid.*, p. 192.

<sup>508</sup> *Ibid.*, p. 204.

<sup>509</sup> *Ibid.*, p. 214.

explícita, al registro de información y finalmente la relación de esto con su contexto de producción.

Además se entregan indicaciones claras a los docentes para trabajarlas. Se especifica el uso de preguntas dirigidas en los cursos mas pequeños y el registro de información y su contraste en los cursos mas grandes. De esta manera al término de la enseñanza básica en Chile se establece que el estudiante debiese ser capaz de obtener información sobre el pasado a partir de fuentes primarias y secundarias, registrándola, relacionándolas con su contexto de producción y contrastándola para extraer conclusiones.

Se aspira a que el estudiante desarrolle poco a poco un trabajo con cierta autonomía a la hora de enfrentarse a las fuentes. Sin embargo, el análisis dentro de la habilidad queda un tanto descuidada, puesto que como se ha podido ver, las acciones sugeridas para que realicen los estudiantes, se vinculan mas bien con el procesamiento de la información de las fuentes y escasamente con su análisis. Anderson y Krathwohl resumen que la capacidad de analizar implica desmenuzar la información en sus partes constitutivas buscando las relaciones entre ellas y, las relaciones con su estructura o un marco mas global<sup>510</sup>. El desgranar y encontrar relaciones no está claramente presente dentro de los aprendizajes esperados para el grupo de habilidades de «análisis y trabajo con fuentes». Como contraparte, este aspecto si aparece en la descripción de la habilidad. Allí se declara que «el proceso de aprendizaje requiere que los estudiantes trabajen activamente a partir de ellas [las fuentes] [...] eso le permitirá obtener información relevante, formularse preguntas, establecer relaciones, elaborar conclusiones y resolver problemas»<sup>511</sup>. Observamos aquí nuevamente la contradicción entre lo declarado y las orientaciones sugeridas para la práctica áulica.

### 8.3.3. Pensamiento crítico

En el currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, el pensamiento crítico se centra fundamentalmente en la formulación de opiniones. Este rasgo está prescrito a lo largo de todos los niveles de la educación básica, pero varía en el tipo de argumentación y los temas sobre los que se propone. Así los descriptores comienzan planteado opiniones simples sobre el presente y el pasado cercano y al

---

<sup>510</sup> L. ANDERSON; D. KRATHWOHL, *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, cit., p. 31.

<sup>511</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN, "Bases curriculares 2012.", cit., p. 183.

progresar de un curso a otro se va solicitando que estas sean justificadas, apoyadas en datos, evidencias, que impliquen la comparación y evalúen o propongan soluciones frente a ciertos problemas. Por ejemplo en primero básico se plantea que el estudiante debe «formular opiniones sobre situaciones del presente y del pasado, propias de su entorno familiar, escolar o local, y sobre otros temas de su interés»<sup>512</sup> y en sexto básico «fundamentar opiniones frente a temas estudiados en el nivel, utilizando fuentes, datos y evidencia»<sup>513</sup>.

También en los cursos superiores (quinto y sexto de la educación básica), este grupo de habilidades, espera que en la parte de Historia de la asignatura además permita identificar causas y procesos históricos, a la vez que los estudiantes reconozcan su dimensión multicausal, sumándose estos dos objetivos de aprendizaje al anterior.

Este grupo de habilidades aspira el desarrollo de una visión propia respecto a los contenidos del nivel, lo cual se apoya en el uso de fuentes y evidencias para fundamentarla. En este sentido el pensamiento crítico estaría ligado con las habilidades de análisis y trabajo con fuentes, ya que con constituyen las evidencias en base a las cuales se fomenta el pensamiento crítico que el currículum establece.

Si nos remitimos a lo que implica el pensamiento crítico, veremos que presenta un alto grado de autonomía, pues

«en resumen, el pensamiento crítico es auto-dirigido, auto-disciplinado, auto-regulado y auto-corregido. Supone someterse a rigurosos estándares de excelencia y dominio consciente de su uso. Implica comunicación efectiva y habilidades de solución de problemas y un compromiso de superar el egocentrismo y socio centrismo natural del ser humano»<sup>514</sup>.

En este sentido, el pensamiento crítico debería, entre otras cosas ser capaz de no solo formular opiniones, sino que estas se sustenten en criterios relevantes, ya que los utiliza y procesa en relación a ideas abstractas que permite interpretar la información<sup>515</sup>.

Al analizar las habilidades de pensamiento crítico bajo esta perspectiva, solo se lograría en los últimos dos niveles de la educación básica, puesto que antes, lo relaciona con la formación de opiniones que a veces incluyen evidencias y datos,

---

<sup>512</sup> *Ibid.*, p. 192.

<sup>513</sup> *Ibid.*, p. 214.

<sup>514</sup> R. PAUL; L. ELDER, *La mini-guía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas*, Fundación para el Pensamiento Crítico, 2003, p. 4, fecha de consulta 24 octubre 2014, en <http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>.

<sup>515</sup> *Ibid.*



pero escasamente la elaboración conclusiones personales o la consciencia del estudiante sobre lo que se está planteando.

### 8.3.4. Comunicación

Las habilidades asociadas a la comunicación, según las prescripciones curriculares, pretenden que los estudiantes sean capaces de transmitir de forma oral o escrita los resultados de sus procesos cognitivos<sup>516</sup>. Los objetivos de aprendizaje planteados para el ámbito comunicativo en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, pueden clasificarse en dos tipos, la «participación» y la «presentación de temas».

La «participación» (elemento permanente en sus descriptores a lo largo de la educación básica dentro de esta habilidad) refiere a una interacción del estudiante con otros. Lo que varía es el tema de esta interacción y el tipo de relación con el otro. Aparecen gradualmente las nociones de respetar turnos y puntos de vista, intercambiar opiniones y expresar opiniones fundamentadas. De esta manera señala que en segundo básico, los estudiantes deben ser capaces de «participar en conversaciones grupales, respetando turnos y otros puntos de vista»<sup>517</sup>, mientras en quinto básico lo harán «expresando opiniones fundamentadas, respetando puntos de vista y formulando preguntas relacionadas con el tema»<sup>518</sup>. Sin embargo al comienzo y al término de la educación básica, es decir en primero básico y en sexto básico, esta última se rompe, en tanto la descripción de la habilidad incorpora aspectos diferentes. Por ejemplo en primero básico, se plantea la expresión de opiniones, pero con criterios de claridad y coherencia, y agrega en sexto básico la capacidad de responder las preguntas de la audiencia.

Aunque el currículum instala la participación dentro de la habilidad de comunicación, este tema como ámbito transversal lo encontramos en la noción de las ocho competencias básicas que sugiere la Unión Europea<sup>519</sup>. A la competencia comunicacional la denomina «comunicación en lengua materna». Tal como su nombre lo indica, refiere a la capacidad de interacción de códigos entre un emisor y un receptor. Se vincula con la capacidad de formular una relación codificada y decodificada entre los comunicantes en los mismos términos.

---

<sup>516</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN, “Bases curriculares 2012.”, cit., p. 184.

<sup>517</sup> *Ibid.*, p. 196.

<sup>518</sup> *Ibid.*, p. 215.

<sup>519</sup> COMUNIDADES EUROPEAS, “Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo”.

Al observar lo planteado por el currículum chileno en la parte de participación se contemplan elementos valóricos que debiesen estar relacionadas con las actitudes a desarrollar más que a la habilidad comunicativa. Se incorporan elementos como el respeto a los puntos de vista o respeto de turnos. Una cosa semejante ocurre con la parte de los descriptores que van dando complejidad a la participación. A medida que avanzan los años, las variables refieren a acciones cognitivas y no a aspectos comunicacionales. Por ejemplo en quinto y sexto básico aparece la idea de expresión de opiniones fundamentadas y la formulación de preguntas relacionadas con el tema, que no define las características del acto comunicativo como podría ser la claridad en la expresión de ideas o la coherencia de las preguntas respecto al tema.

La «presentación de temas», el otro objetivo de aprendizaje de esta habilidad se relaciona con la exposición de tipo oral, visual o escrita. Los elementos que la complejizan tienen que ver con la capacidad de organización del discurso, selección de información y la presencia de material de apoyo<sup>520</sup>. Aquí, a diferencia de la «participación» hay más coherencia con lo que refiere al acto comunicativo, puesto que son elementos que contribuyen a una comunicación efectiva. Sin embargo cabe resaltar que la selección de información u organización del discurso son parte de las acciones cognitivas relacionadas con el trabajo de fuentes de información. Asimismo, el material de apoyo no constituye en sí mismo un elemento de la comunicación, sino que sería más adecuado plantear una descripción de este material en función de apoyar la exposición de ideas.

Otro elemento que aparece a lo largo de esta habilidad es el tema sobre el cual se realiza la comunicación, cuyos descriptores especifican va desde temas de interés en los cursos inferiores a contenidos trabajados en la asignatura en los superiores. Este aspecto aparece como orientador en la exposición de temas, radicando su importancia en articularse como guía temática sobre la que se ejerce la comunicación. De hecho, si suprimimos los temas sobre los que se debe expresar el estudiante y la parte cognitiva como selección de información y material de apoyo, la habilidad no presenta un avance a lo largo de la educación básica, remitiéndose en casi todos los cursos, excepto en primero básico, a la presentación oral, escrita o visual con una organización estructurada de las ideas.

---

<sup>520</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN, “Bases curriculares 2012.”, cit., pp. 196, 200, 204, 209 y 215.

## 8.4. EJES DISCIPLINARES

Según se ha planteado previamente, el currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales se estructura en torno a tres ámbitos de contenido, o ejes disciplinares según la denominación que se les da en el currículum: la Historia, la Geografía y la Formación Ciudadana. Estos tres ámbitos se centran fundamentalmente en aspectos referentes a Chile, salvo el caso de Formación Ciudadana donde se trabajan cuestiones relativas al comportamiento cívico en general, aunque en los últimos cursos ahonda también en la institucionalidad política chilena. Dado que nuestro foco de interés es la Historia y la Formación Ciudadana, el análisis en profundidad de este apartado y los siguientes será en estos dos ámbitos, y de forma secundaria la Geografía.

### 8.4.1. Geografía

El eje de Geografía busca que el estudiante reconozca que la relación entre el ser humano y el medio ambiente «se define por constantes procesos de adaptación y de transformación. Se busca que comprenda que el territorio es el escenario y el contexto de referencia del quehacer humano, tanto en el pasado como en el presente»<sup>521</sup>. De esta manera aborda tres ámbitos de contenidos: las representaciones gráficas de la tierra y distintas formas de localización absoluta; relieve y paisajes de Chile; y su Geografía económica.

Tabla 12. Red de contenidos de Geografía en el currículum chileno de educación básica. Elaboración propia

1º básico	2º básico	3º básico	4º básico	5º básico	6º básico
Representaciones gráficas: mapas y planos	Planos	Líneas de referencia y puntos cardinales	Coordenadas geográficas	Zonas y paisajes de Chile	Localización de Chile y tricontinentalidad
Localización de Chile en mapas.	Posición relativa de Chile Puntos de referencia	Hemisferios, continentes, trópicos, línea del Ecuador, océanos.	Recursos naturales renovables y no renovables.	Recursos naturales de Chile	Regiones político-administrativas
Cordillera de	Categorías	Zonas	Paisajes y	Recursos	Ambientes

<sup>521</sup> *Ibid.*, p. 185.

los Andes	de posición relativa	climáticas del mundo	formas del relieve americanos	renovables y no renovables	naturales de Chile
Océano Pacífico	Simbología pictórica	Formas del relieve de Grecia y Roma	Recursos naturales americanos	Riesgos naturales	Geografía física, humana y económica de la región
Ciudad de Santiago	Ubicación en planos y globo terráqueo	Relación Geografía - cultura			Desastres naturales
Capitales regionales	Países limítrofes				
Regiones	Zonas y Paisajes de Chile				
Paisajes y entorno	Patrimonio natural de Chile				
Vocabulario geográfico	Localización pueblos originarios				
Categorías de ubicación relativa					
Trabajos y productos de la familia y localidad					
Ubicación en el mapa de otras realidades					

Fuente: MINISTERIO DE EDUCACIÓN, "Bases curriculares 2012.", cit. pp. 194, 197, 198, 201, 202, 205, 206, 211, 217.

Los contenidos de este ámbito (tabla 12) están directamente relacionados con el aspecto nacional por sobre otras realidades globales. Aunque en tercero básico, curso en el que los contenidos de Historia se sitúan muy alejados de Chile –Grecia y Roma-, se abordan algunos aspectos de la Geografía universal, pero aisladamente en el contexto de la educación básica. Puede suponerse que esto tenga cierta relación con lo que denuncian algunos investigadores, que el currículum tiene una marcada orientación nacionalista, en tanto pone un fuerte énfasis en efemérides y

símbolos patrios, principales herramientas que desde el poder han forjado los idearios nacionales<sup>522</sup>.

La poca presencia de contenidos asociados a la Geografía universal, permiten suponer que el ciudadano que se forma bajo este currículum, es un sujeto que difícilmente podrá desenvolverse con conocimiento del mundo global. Asimismo, llegará con fuertes carencias a estudiar la historia universal en educación media, puesto que no se puede garantizar que sea capaz de situar en su mapa mental las diversas Geografías del mundo, puesto que lo trabajó exclusivamente entre los ocho y nueve años en tercero básico, es decir cuatro años antes de entrar a la educación media.

### 8.4.2. Historia

El eje de Historia aspira a desarrollar en los estudiantes «un pensamiento histórico que les permita desenvolverse crítica y responsablemente en la sociedad»<sup>523</sup>. Sus contenidos, resumidos en la tabla 13, se pueden agrupar en tres ámbitos. Primeramente aquellos asociados con la identidad, personal y nacional, trabajados en primero y segundo básico. En seguida, los relacionados con la familiarización con conceptos temporales, abordados exclusivamente en primero básico. Y en tercer lugar contenidos del desarrollo de la Historia en tercero básico centrados en Grecia y Roma y, en segundo, cuarto, quinto y sexto básico en la Historia de América y Chile.

Tabla 13. Resumen de contenidos de Historia en el currículum de educación básica en Chile. Elaboración propia

1º básico	2º básico	3º básico	4º básico	5º básico	6º básico
Días de la semana, meses del año, uso de calendario y año en curso	Pueblos originarios en el pasado y en la actualidad	Civilización griega y su legado	Civilización Maya	Expansión europea siglo XVI	Antecedentes de la Independencia

<sup>522</sup> R. GAZMURI STEIN, “La construcción ideológica del currículum chileno de Historia y Ciencias Sociales”, cit.

<sup>523</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN, “Fundamentos Tomo 1. Bases curriculares 2013. Introducción general”, cit., p. 184.

Acontecimientos de la vida cotidiana, personal y familiar	Sociedad mestiza	Civilización romana y su legado	Civilización Azteca	Conquista de América y sus consecuencias	Independencia de Chile
Categorías de ubicación temporal	Inmigrantes	Modos de vida de la antigüedad	Civilización Inca	Colonia	Organización de la República
Elementos que forman parte de su identidad personal	Patrimonio cultural del país		Características civilizaciones americanas	Relación español-mapuche	Reformas liberales
Historia de su familia				Guerra de Arauco	Cultura siglo XIX
Símbolos patrios				Vida fronteriza	Delimitación del territorio Chileno actual. Pacificación de la Araucanía
Costumbres chilenas					Guerra de Arauco
Actividades chilenas					Expansión económica siglo XIX
Identidad nacional y local					Cuestión social
Expresiones culturales locales y nacionales					Democratización siglo XX
Personajes importantes de la historia de Chile					La mujer en la vida pública
					Quiebre de la democracia y dictadura militar

Recuperación  
de la  
democracia  
Sociedad  
Chilena en  
perspectiva  
histórica

---

*Fuente: MINISTERIO DE EDUCACIÓN, "Bases curriculares 2012.", cit., pp. 193, 197, 201, 205, 210, 216, 217.*

En términos de contenidos, el currículum no sigue una secuencia lógica temporal o espacial. Comienza con habilidades para situarse en el tiempo y en el espacio en el primer curso, adentrándose en la Historia de Chile en segundo básico, interrumpida en tercero básico por el legado greco-romano, volviendo a territorio americano el resto de los cursos de la educación básica. Este traslado desde una Geografía cercana y conocida a los 8 y 9 años, que se ha venido trabajando en primero y segundo básico con mapas de Chile, puede ser como mínimo complicado. Es una espacialidad y temporalidad nueva, que apela a una capacidad de abstracción que le permita al estudiante por un lado asumir la existencia de regiones geográficas lejanas, y por otro realidades distantes en lo temporal y cultural. Como se comentó en lo referente a Geografía, el espacio universal en los dos primeros años del nivel casi no se trabaja, con lo cual difícilmente podrán los estudiantes de nueve años entender temporalidades anteriores a Cristo y localizaciones espaciales allende el Atlántico.

Los elementos asociados a la identidad personal y nacional, se trabajan en primero y segundo básico desde lo simbólico de la construcción del Estado-Nación: símbolos patrios, costumbres típicas, actividades típicas, personajes importantes de la Historia de Chile, y patrimonio cultural nacional<sup>524</sup>. Como Chile es un país largo y diverso culturalmente, en el currículum se aprecia que esta diversidad se reduce a la noción hegemónica de la construcción simbólica de «Chile», donde entran ciertas tradiciones y símbolos como baluartes de la nación, excluyendo otras realidades que difieren de aquello considerado como lo nacional<sup>525</sup>.

---

<sup>524</sup> Una de las primeras fórmulas en Chile para el logro de un sentimiento nacional fue el empleo de símbolos patrios y efemérides en la primera mitad del siglo XIX. S. GREZ TOSO, "La huesera de la gloria".

<sup>525</sup> Eric Hobsbawm ha señalado que una de las características centrales de la construcción de los Estados Nación modernos es la homogeneización que imponen sobre sus habitantes. Para ello se utilizan distintas estrategias entre ellos los medios de comunicación y la educación. (E. HOBBSAWM, *Naciones y nacionalismo desde 1780*, cit.). En el caso de Chile, diversos historiadores han abordado

En los primeros cursos, el único espacio para la identificación de lo local y diverso en el marco de la estructuración de lo patrio, es cuando se trabaja acerca de la realidad inmediata de los estudiantes, contemplada en el contenido de «expresiones culturales locales y nacionales». Esto implica que los estudiantes solo serán capaces de asumir la diversidad cultural chilena en su localidad y percibirían la nación como un todo homogéneo. Los contenidos que suceden en Historia de Chile apuntan a la reafirmación de esta idea, puesto que la Historia es planteada como una sucesión de hechos nacionales, común al territorio como se puede observar en la tabla 13. Como consecuencia, esta perspectiva de los contenidos se puede situar la enseñanza de la Historia en la que Joaquim Prats y Joan Santacana denominan función patriótica. Ellos señalan que aquí el papel de la disciplina escolar aparece en el marco de la creación de los Estados Nación modernos, que «pasó a ser una forma de *ideologización* para transmitir ideas políticas y sentimientos patrióticos»<sup>526</sup>. Hasta cierto punto las bases curriculares se solapan con esta idea, puesto que abiertamente declara que tienen «la misión de ofrecer una base cultural común para todo el país»<sup>527</sup>. Incluso la propuesta didáctica ministerial para primero básico señala que, la unidad referida a lo patrio «tiene como propósito que los estudiantes reconozcan símbolos y diversas expresiones culturales que forman parte de nuestra identidad nacional y de las diversas identidades locales»<sup>528</sup>.

Respecto a los elementos asociados al trabajo de conceptos temporales, solo se abordan como contenido en primero básico y se vinculan con la medición del tiempo cronológico y nociones básicas de localización temporal. Se trabajan así los días de la semana, meses del año y uso del calendario por un lado y, nociones como antes, después, ayer, hoy, mañana, día, noche, este año, el año pasado, el año próximo, por otro. La inexistencia de estos contenidos en los cursos siguientes al menos explícitamente, permiten suponer que quedan trucas en la formación de los estudiantes, de no contemplar en la programación lo señalado en las habilidades respecto a estos aprendizajes. De ser así, difícilmente tendrían la capacidad para situar temporalmente con destreza los procesos históricos, y

---

el tema de la construcción de la Nación Chilena, todos ellos remiten, entre otros factores, al papel que tuvo una educación nacional, lo que consolidó el sentimiento patrio y nacional. En su texto “Bicentenario en Chile. La celebración de una laboriosa construcción política”, el historiador Sergio Grez recoge parte del debate en torno a la formación del Estado Nación chileno. S. GREZ TOSO, “Bicentenario en Chile. Celebración de una laboriosa construcción política”.

<sup>526</sup> J. PRATS; J. SANTACANA, “Por qué y para qué enseñar Historia”, cit., p. 15.

<sup>527</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN, “Bases curriculares 2012.”, cit., p. 16.

<sup>528</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN, “Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de Estudio. Primer Año”, p. 121.



menos aún para trabajar la historia como una «disciplina» según se propone en las bases curriculares.

El Historiador Jacques Le Goff define la Historia como «una ciencia del tiempo»<sup>529</sup> y para efectos didácticos, Prats y Santacana argumentan que, entre los contenidos a incorporar en el estudio de la Historia son «el tiempo y los *tempus* propios de cada momento [...] que determinan los ritmos de cambio y la pervivencia de las continuidades sociales»<sup>530</sup>. Aunque en las declaraciones curriculares para la enseñanza de la Historia está la comprensión de su sociedad y en relación al tiempo, «comprender que la experiencia de vivir en sociedad está contextualizada en el tiempo»<sup>531</sup>, su abordaje como contenido dentro de la gran mayoría de los cursos está desatendida. Se focaliza en las características de cada una de las etapas de la Historia de Chile, refiriendo tangencialmente al trabajo de localización temporal y conceptos propios del tiempo histórico.

La estructuración de los contenidos de historia desde esta perspectiva apoya la idea de la enseñanza de una historia mas bien episódica y escasamente vinculada al análisis de las sociedades. Pilar Benejam señala que «saber Historia, Geografía, Arte o Economía, etc., es ante todo, poseer redes o sistemas jerarquizados de conceptos que sirven para tratar los problemas de esta materia»<sup>532</sup> y la enseñanza de la Historia con la carencia de conceptos asociados al tiempo histórico dificultaría el abordaje de los fenómenos sociales desde una perspectiva disciplinar.

Finalmente, los contenidos en su gran mayoría forman parte de la periodización cronológica tradicional que se ha utilizado en la historiografía conservadora de Chile<sup>533</sup>. Esta organización temporal se articula en torno a los grandes periodos políticos de la historia post colombina y republicana del país, que incorpora además la historia precolombina de los pueblos originarios de Chile. Esta forma de

---

<sup>529</sup> J. LE GOFF, *Pensar la Historia. Modernidad, Presente, Progreso*, Paidós, Barcelona, 2005, p. 53.

<sup>530</sup> J. PRATS; J. SANTACANA, “Los contenidos en la enseñanza de la Historia”, en *Didáctica de la Geografía y la Historia*, vol. II, Graó, Barcelona, 2011, p. 38.

<sup>531</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN, “Bases curriculares 2012.”, cit., p. 178.

<sup>532</sup> P. BENEJAM, “La selección y secuenciación de los contenidos sociales”, en *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*, Pilar Benejam y Joan Pagès (Coords.), ICE-Horosi, Barcelona, 1997, p. 8.

<sup>533</sup> Como señala Renato Gazmuri, uno de los principales autores que ha divulgado la Historia de Chile es Gonzalo Frías Valenzuela. La periodización que difundió Frías Valenzuela es homóloga a la periodización propuesta en el currículum, salvo por algunas omisiones de determinados procesos en el documento oficial. A su vez mantiene la división temporal propuesta por el principal Historiador de la Nación chilena del siglo XIX, Diego Barros Arana. R. GAZMURI STEIN, “Una aproximación al enfoque didáctico de textos escolares emblemáticos en la enseñanza de la historia de Chile durante la segunda mitad del siglo XX”, cit.

abordar los acontecimientos históricos, se interrumpe como se ha señalado previamente, en tercero básico donde se estudia el legado grecorromano, y en segundo básico al estudiar los pueblos precolombinos en el pasado, y en la actualidad.

La perspectiva desde la cual se estructuran los contenidos históricos es mayoritariamente descriptiva, con matices analíticos en relación con el presente. Aquí se utiliza como elemento para la descripción, las causas de los procesos históricos, los sujetos, el contexto y las mentalidades, aunque no todos ellos están presentes en todos los cursos y contenidos. A pesar de contemplar estos aspectos para la explicación y descripción de los periodos de la historia de Chile, no se propone su interrelación de forma analítica. Por ejemplo en cuarto básico se establece que los estudiantes deben ser capaces de

«describir la civilización inca, considerando ubicación geográfica, organización política, sistema de caminos y correos, religión y ritos, avances tecnológicos, organización de la sociedad, roles y oficios de hombres y mujeres, formas de cultivo y alimentos, construcciones, costumbres y vida cotidiana, entre otros»<sup>534</sup>.

O en sexto básico,

«describir algunos hitos y procesos de la organización de la república, incluyendo las dificultades y los desafíos que implicó organizar en Chile una nueva forma de gobierno, el surgimiento de grupos con diferentes ideas políticas (conservadores y liberales), las características de la Constitución de 1833 y el impacto de las reformas realizadas por los liberales en la segunda mitad del siglo XIX»<sup>535</sup>.

En este sentido el marco curricular chileno, dista mucho de lo propuesto por investigadores en educación como Joaquim Prats o Peter Seixas, quienes proponen que la enseñanza de la Historia debiese ser eminentemente analítica e interpretativa y, desarrollar destrezas y aprendizajes históricos propios de la disciplina<sup>536</sup>. Por ejemplo, hay conceptos claves para los autores dentro de la disciplina histórica que debiesen estar presentes en su enseñanza tales como, las nociones de cambio y continuidad, causa y consecuencia o el uso de fuentes primarias y secundarias, que solo se plantea en términos de aprendizaje de

---

<sup>534</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN, “Bases curriculares 2012.”, cit., p. 205.

<sup>535</sup> *Ibid.*, p. 216.

<sup>536</sup> J. PRATS; J. SANTACANA, “Los contenidos en la enseñanza de la Historia”, cit., p. 31; P. SEIXAS, “Schweigen! die Kinder! or, Does Postmodern History Have a Place in the Schools?”, en *Knowing teaching and learning history. National and international perspectives*, New York University Press, New York, 2001.

habilidades y no dentro de los descriptores de los objetivos de aprendizaje de Historia. Prats va mas allá y señala que el aprendizaje de la historia debe servir para la comprensión del presente, ya que debiese permitir analizar las tensiones temporales, propias de los fenómenos y procesos sociales y su complejidad, construir esquemas de diferencias y semejanzas, utilización de técnicas y métodos de la investigación social, y finalmente conocer y contextualizar las raíces culturales e históricas de las diversas sociedades<sup>537</sup>. La propuesta del autor, es replicar el trabajo del historiador mas que centrarse en la explicación de acontecimientos como se propone en los objetivos de aprendizaje del eje de Historia.

En la distribución de los contenidos realmente no se busca una comprensión de la sociedad presente, ni se orienta a un actuar crítico y consciente por parte del estudiante en el mundo de hoy como bien señala en su introducción el currículum. Mas bien se cumple con la enseñanza de los conocimientos mínimos de historia nacional mas propios de la perspectiva de la educación para la formación de Estado Nacional que para la formación de ciudadanos activos. Esto supone una contradicción con las declaraciones expuestas en el currículum y con las habilidades propuestas por el mismo, en el que se busca formar un ciudadano crítico, activo y propositivo.

### 8.4.3. Formación Ciudadana

La formación ciudadana como eje disciplinar dentro del actual currículum chileno, es la continuación de una tendencia que aparece en el sistema educativo en las primeras décadas del siglo XX. En aquel momento este ámbito estaba orientado a «formar un ciudadano capaz de desenvolverse como agente económico dinámico en beneficio de la nación»<sup>538</sup> mediante la instrucción en conceptos y normas jurídicas, políticas y económicas en la asignatura denominada «Educación Cívica». Posteriormente en la reforma educativa del año 1967, se redefinieron estos aprendizajes suprimiendo la asignatura e integrándola al área de Historia y Ciencias Sociales, pero bajo un cariz de formación económica y política. Con la reforma educativa de la dictadura militar, se volvió a la asignatura de Educación Cívica en el penúltimo año de la educación media, bajo un carácter homólogo al

---

<sup>537</sup> J. PRATS; J. SANTACANA, "Por qué y para qué enseñar Historia", cit., pp. 22-25.

<sup>538</sup> CURRÍCULUM Y EVALUACIÓN, *FORMACIÓN CIUDADANA Actividades de apoyo para el profesor. Historia y Ciencias Sociales. 1º básico a 4º medio.*, Ministerio de Educación de Chile, Santiago de Chile, p. 14.

que se había planteado a comienzos del siglo y sus elementos asociados, debían tratarse en la entonces denominada asignatura de Historia y Geografía<sup>539</sup>.

El retorno a la presencia de una asignatura denominada Educación Cívica durante la dictadura militar, con un marcado énfasis en la formación política institucional de los estudiantes chilenos puede leerse como un regreso a los objetivos que le dieron origen. La ideología nacionalista que subyacía en los objetivos educativos que se impuso a finales del siglo XX, se encuentra en clara concordancia con los fines que fueron planteados para la Educación Cívica.

Rompiendo con estas lógicas, en las reformas curriculares del segundo lustro de los años 90 se suprimió la asignatura, integrando la formación ciudadana como un elemento transversal al currículum educativo chileno. Esto implicó ampliar el conocimiento sobre el Estado y el sistema político, al desarrollo de conocimientos, actitudes y valores necesarios para el desenvolvimiento en la sociedad. Con ello se redefinió el énfasis hacia «el conocimiento del sistema político democrático nacional y sus instituciones» y se «incursionan en la historia política reciente, con temas tales como: Derechos Humanos; autoritarismo y transición a la democracia» además de «aspectos de la ciudadanía moderna como son la relación con el medio ambiente, el manejo social de la ciencia y la tecnología, las habilidades de manejo crítico de la información y actitudes como la responsabilidad social»<sup>540</sup>. Como señala Cristian Cox y otros

«la evolución de educación cívica a educación ciudadana, implica tanto una expansión temática como una nueva conceptualización del aprendizaje en el área, centrada en el concepto de competencia, que supone el paso de un foco en el logro de conocimientos, al logro con similar énfasis de habilidades y actitudes»<sup>541</sup>.

Este cambio de enfoque desde la educación cívica hacia la educación para la ciudadanía en democracia, quebró con el ideario del régimen militar que refiere a un modelo de ciudadano y por ende de sociedad que ya no busca como último fin el conocimiento del orden jurídico de la Nación, sino que se orienta a que el estudiante sea en el futuro un sujeto activo dentro de su sociedad. Asimismo, apareció como un elemento conciliador dentro de la polarización política que vivía el país, dirigiendo el foco desde lo nacional hacia el bien común y la sociedad. La mantención de conocimientos respecto al funcionamiento político institucional

---

<sup>539</sup> *Ibid.*

<sup>540</sup> *Ibid.*, p. 16.

<sup>541</sup> C. COX Y OTROS, "Educación ciudadana en América Latina: Prioridades de los currículos escolares", cit., p. 10.

chileno dentro de los contenidos del currículum y la incorporación de nociones como los Derechos Humanos, por un lado se asocia a los procesos de historia reciente en Chile (violación de los Derechos Humanos) y, por otro a las tendencias occidentales de educación para la ciudadanía, en la que estos contenidos tienen un alto valor dentro de los currículums.

En concreto, el eje de Formación ciudadana dentro del currículum actual chileno pretende

«que los estudiantes desarrollen los conocimientos, las habilidades y las actitudes que son fundamentales para participar activa y responsablemente en una sociedad democrática. Se espera que aprendan a participar por medio de acciones en su vida cotidiana, en la escuela y en el hogar»<sup>542</sup>.

Al analizar este eje, los aprendizajes pueden dividirse en dos ámbitos. Lo que refiere a los contenidos conceptuales, y los vinculados a la formación en valores y actitudes cívicas (tabla 14 y 15). A diferencia de los ejes anteriores, el de Formación Ciudadana es el único que incorpora explícitamente una dimensión actitudinal y valórica, siendo así el ámbito que provee al profesor de descriptores específicos para trabajar estos aprendizajes esperados en el aula. Aunque es una novedad que el currículum chileno realice estos planteamientos de manera explícita y con orientaciones para el trabajo concreto del profesor, no es novedosa su presencia. El currículum anterior dentro de sus objetivos transversales ya había planteado el tema y se puede suponer que la verbalización en acciones concretas para cada curso en la asignatura, corresponde una renovación de esta tendencia orientada a facilitar el trabajo docente.

Tabla 14. Red de contenidos conceptuales en el eje de Formación Ciudadana en el currículum chileno de educación básica. Elaboración propia

1º básico	2º básico	3º básico	4º básico	5º básico	6º básico
Normas de buena convivencia	Normas	Deberes	Organización política de Chile	DD. HH.	Organización política de Chile
Seguridad	Autocuidado y cuidado del entorno	Responsabilidades	Derechos	Derechos y deberes	Constitución política
Autocuidado	Servicios a la comunidad	Autocuidado		Leyes	Derechos y deberes
Instituciones y sus	Instituciones	Derechos		Participación política	Declaración Universal de

<sup>542</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN, “Bases curriculares 2012.”, cit., p. 186.

trabajadores			los DD. HH.
	Espacios públicos	Instituciones públicas	Derechos y deberes
		Servicios públicos	Actualidad

Fuente: Ministerio de Educación, "Bases curriculares 2012.", cit. pp. 194, 198, 202, 206, 211, 212, 217, 218, 219.

Tabla 15. Red de contenidos valóricos y actitudes cívicas en Formación Ciudadana en el currículum chileno de educación básica. Elaboración propia

1º básico	2º básico	3º básico	4º básico	5º básico	6º básico
Respeto	Respeto	Respeto	Respeto	Responsabilidad	Respeto
Empatía	Empatía	Empatía	Honestidad	Honestidad	Responsabilidad
Responsabilidad	Responsabilidad	Tolerancia	Participación en la comunidad	Buena convivencia	Honestidad
	Tolerancia	Honestidad	Resolución de conflictos	Valoración y cuidado del patrimonio y medioambiente	Buena convivencia
	Honestidad		Opinión y argumentación	Participación en la comunidad	Cuidado y valoración del patrimonio y medioambiente
				Opinión y argumentación	Participación en la comunidad
				Resolución de problemas	Opinión y argumentación
					Trabajo en equipo

Fuente: Ministerio de Educación, "Bases curriculares 2012.", cit. pp. 194, 198, 202, 206, 211, 212, 217, 218, 219.

Al analizar los contenidos conceptuales del eje resumido en la tabla 14, se puede ver que hay una clara división en ellos. Por un lado están los contenidos asociados a su realidad inmediata y cercana en los tres primeros cursos de la educación básica. Por otro lado, están los asociados a la educación cívica mediante el conocimiento de las instituciones políticas y organización política del Estado en los últimos tres cursos.

Los contenidos relacionados con la realidad inmediata al estudiante, se contempla la familiarización, conocimiento y función de instituciones como la escuela, hospital, mercado, o Banco Estado (Banco del Estado de Chile), pero no se plantea un trabajo que relaciones estas instituciones con los estudiantes. También se abordan en todos los cursos, contenidos relacionados con el autocuidado y la seguridad en su vida cotidiana. Este contenido no es nuevo en el currículum, puesto que aparecía ya como un objetivo de aprendizaje transversal en el currículum anterior<sup>543</sup>.

En el caso de los tres últimos cursos, donde se contempla concretamente la educación cívica se promueve el conocimiento de roles oficiales como el Presidente de la República, el derecho a participar políticamente mediante el sufragio y la organización política y administrativa de Chile. Sin embargo, al igual como ocurre con los contenidos de los tres primeros cursos, escasamente se relaciona con el entorno del estudiante. Por ejemplo respecto al tema de la organización política de Chile, se señala que los estudiantes puedan «distinguir algunos actores de la organización política y democrática de Chile, como Presidente, ministros, senadores, diputados y alcaldes, considerando las instituciones en las que ejercen y cómo son nombrados»<sup>544</sup>. De ninguna manera aparece aquí el cómo estos cargos políticos afectan su vida cotidiana, su entorno o futuro.

De manera transversal y casi como transición entre los contenidos de los tres primeros cursos y los tres últimos, se incorporan los tema de los derechos y deberes y Derechos Humanos, los que por las características de los enunciados podrían vincularse fácilmente con la realidad del estudiante. Por ejemplo en sexto básico se indica que los estudiantes deben «comprender que todas las personas tienen derechos que deben ser respetados por los pares, la comunidad y el Estado,

---

<sup>543</sup> C. COX Y OTROS, "Currículos escolares y sus orientaciones sobre historia, sociedad y política: significados para la cohesión social en Latinoamérica", cit.

<sup>544</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN, "Bases curriculares 2012.", cit., p. 206.

lo que constituye la base para vivir en una sociedad justa»<sup>545</sup>.

En la estructura de los contenidos actitudinales y valóricos resumida en la tabla 15, se observa también la tendencia anterior. Por un lado están los tres primeros cursos que enfatizan en valores globales de la ciudadanía y convivencia como el respeto, empatía y honestidad. De primero a tercero básico, se propone que sean trabajados con los estudiantes en su entorno inmediato, es decir escuela, casa y familia fundamentalmente. En los últimos tres, además de la formación valórica en la que se mantiene permanente la honestidad, aparecen otras actitudes cívicas ya asociadas al desenvolvimiento del estudiante en un marco social mas amplio. De esta manera aparecen ideas como valoración y cuidado del patrimonio y medio ambiente, participación en la comunidad y buena convivencia. También se vislumbra la idea de trabajar en equipo en el último curso, característico de las demandas del mundo laboral actual<sup>546</sup>.

## 8.5. ANÁLISIS DE LAS HABILIDADES Y CONTENIDOS SEGÚN LA TAXONOMÍA DE ANDERSON

Siguiendo la matriz que propone Anderson y Krathwohl para la planificación del proceso de aprendizaje y su evaluación basada en la taxonomía de Bloom, al analizar los objetivos de aprendizaje de los ejes disciplinares de Historia y Formación ciudadana, se dibuja en la siguiente figura.

Figura 1. Verbos de aprendizaje para Historia y Formación Ciudadana en educación básica. Elaboración propia

Curso	Tipo de conocimiento	Recordar	Entender	Aplicar	Analizar	Evaluar	Crear
1º básico	Factual	Historia	F. Ciudadana				
	Conceptual						
	Procedimental						
	Metacognitivo						

<sup>545</sup> *Ibid.*, p. 218.

<sup>546</sup> M. APPLE, *Educación y Poder*, cit., p. 37.



2º básico	Factual	
	Conceptual	
	Procedimental	
	Metacognitivo	
3º básico	Factual	
	Conceptual	
	Procedimental	
	Metacognitivo	
4º básico	Factual	
	Conceptual	
	Procedimental	
	Metacognitivo	
5º básico	Factual	
	Conceptual	
	Procedimental	
	Metacognitivo	
6º básico	Factual	
	Conceptual	
	Procedimental	
	Metacognitivo	

Fuente: *Objetivos de aprendizaje para los ejes de Historia y Formación Ciudadana del currículum Ibid., pp. 193-219.*

Si observamos desde la perspectiva del tipo de conocimiento (factual, conceptual, procedimental y metacognitivo) en términos generales, tanto en Historia como en el eje de Formación Ciudadana, priman en casi todos los niveles los contenidos de tipo factual, conceptual y procedimental. Esto últimos se asocian casi exclusivamente al plantear como objetivo de aprendizaje la investigación. Se

observa la inexistencia absoluta del conocimiento metacognitivo, es decir de la consciencia sobre el conocimiento<sup>547</sup>. Esto significa que los estudiantes sabrán de hechos y conceptos, pero tendrán poca consciencia e implicancias para su vida cotidiana.

Al observar con mayor detalle, vemos que en historia, los tres tipos de conocimiento están presentes por igual. En Formación Ciudadana hay una progresión, ya que en los tres primeros cursos se aborda el contenido factual y en los últimos tres se pasa al conceptual y procedimental, sin embargo en sexto básico hay un retorno a lo factual y en tercero se incorpora el procedimental, obviando el conceptual.

Respecto a las acciones cognitivas se observa en términos generales que se trabaja mayoritariamente en los tres primeros niveles, recordar, entender y aplicar, dejando el análisis relegado a cuarto y quinto básico y la evaluación y creación a los últimos tres cursos de la educación básica. Al analizar por ámbito se observa que en el eje disciplinar de Historia se trabajan mayoritariamente contenidos asociados a los tres primeros niveles de la taxonomía, es decir recordar, entender y aplicar. Escasamente aparece el análisis solo en quinto básico e inexistentes son las evaluaciones y creaciones. Esto tiende a reafirmar lo planteado previamente en este capítulo, donde hemos sostenido que la perspectiva bajo la cual se aborda el conocimiento histórico es prioritariamente repetitivo, en desmedro del análisis o juicio crítico.

La formación de los estudiantes en términos curriculares en este ámbito está orientada a la instrucción, a la recepción pasiva de los acontecimientos en desmedro de la interpretación, relectura o resignificación de los procesos históricos. Implica aceptar pasivamente la historia como algo dado, sin el desarrollo de herramientas que promuevan capacidad de interpelar esos conocimientos y darle diversas miradas y que le permitan al estudiante utilizar esos recursos para analizar su presente.

Es por tanto un apartado del currículum que apunta a un conocimiento orientado a lo memorístico alejado de la posibilidad que el estudiante aplique dichos aprendizajes en su vida cotidiana, ni como actor en la sociedad. Lo señalado a nivel prescriptivo del currículum y propuesto también por investigadores como Prats, sobre la importancia de la adquisición de herramientas para la comprensión del presente, no se logra desde esta perspectiva analítica.

---

<sup>547</sup> L. ANDERSON; D. KRATHWOHL, *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, cit., p. 55.

Por su parte, el ámbito de la Formación Ciudadana va un poco mas allá que el de Historia, incorporando nociones de evaluar y crear en la mitad de los cursos de la educación básica. Con esto se aporta en cierta medida a la formación de estudiantes activos, pero no aprovecha las instancias formativas que promueve la historia, fomentándose escasa y puntualmente la actitud crítica, analítica e interpretativa frente a los fenómenos sociales y su realidad.

## **8.6 COMENTARIOS FINALES**

Tras el análisis de la enseñanza de la Historia propuesto en el currículum chileno, se puede observar que, a pesar de las declaraciones planteadas en su parte introductoria y prescriptiva, aparece un discurso orientado a la formación de ciudadanos críticos. En las orientaciones directas al profesor ya sea en las habilidades como en los contenidos, el tipo de enseñanza sigue priorizando una historia episódica y basada en relatos nacionales. Hay una incongruencia entre lo declarado como intención y las directrices de trabajo para el profesor, que son finalmente las que se plasmarían en el quehacer del aula. Esto no solo en términos de contenidos y habilidades, sino que también en la ausencia de áreas que se declara se trabajaran en el marco de la Historia, Geografía y Formación Ciudadana.

Esta contradicción, que para muchos investigadores podría ser evidente, dado el lugar de enunciación y los objetivos políticos de los currículums, es altamente significativa a la hora de formar determinados ciudadanos. Serán finalmente sujetos que no han recibido una formación orientada al espíritu crítico, ni a la capacidad de análisis social ni, menos aún, a ser activos dentro de la sociedad en la que viven y vivirán.

En consecuencia, en cuanto a las habilidades se observa que en general los planteamientos para cada curso son sencillos y varían escasamente en complejidad de un curso a otro como en el caso del pensamiento temporal y espacial; el análisis y trabajo con fuentes, donde el análisis es casi inexistente y, el pensamiento crítico, se basa fundamentalmente en la formulación de opiniones. En la comunicación por su parte, corresponde a la presentación de temas, pero no directamente al acto comunicativo. En cuanto a los contenidos, se observa la permanencia de la periodización tradicional de la Historia de Chile mediante una perspectiva descriptiva por sobre lo comprensivo o analítico.

La formación aquí analizada apunta a una adquisición pasiva de la historia nacional y su visión identitaria, dejando al margen la capacidad de cuestionarla e

interpelarla. Se construye una imagen país homogénea por sobre la heterogeneidad de las diversas realidades particulares de cada localidad y al margen de la diversidad cultural y social que aparecen en las sociedades de hoy en día. Cabría preguntarse, en el mundo actual ampliamente globalizado, en el que se dispone libre y abiertamente cantidades inconmensurables de información, entre ellas de Historia, ¿tiene sentido seguir instruyendo en relatos nacionales, en Historias basadas en grandes personajes y acontecimientos importantes de los Estados nacionales?, ¿qué papel debemos jugar los profesores ante este panorama?, ¿hasta qué punto nos compete como docentes el reformular en nuestra práctica áulica estos contenidos y aprendizajes?

La escuela es una institución fuertemente arraigada en los Estado-nación moderno, tiene una legitimidad social indiscutible. La cantidad de años que pasan los estudiantes en su alero recepcionando pasivamente ciertos relatos, condicionan hasta cierto punto cómo serán y actuarán en el futuro. De ahí la postura crítica que existe desde ciertas corrientes de pensamiento respecto a la educación, la escuela, el currículum y la enseñanza. Si la enseñanza de la Historia forma parte de este sistema ¿qué tipo de enseñanza de la Historia debiésemos emplear en nuestra práctica cotidiana?, ¿qué tipo de Historia y con qué fin debiésemos abordarla en las escuelas? Desde la didáctica este punto se ha abordado, pero ¿qué es necesario hacer para que llegue a las directrices institucionales?, que hasta ahora no se haya realizado ¿es una falta de conocimiento o de voluntad política?

Lo cierto es que nuestra educación debe reformularse, deben cambiar las metodologías y la orientación de la propia disciplina en las aulas, y desde las trincheras educativas, las escuelas, es necesario pensar y repensar nuestra práctica, los objetivos de nuestro trabajo y de los contenidos que abordamos día a día en el aula.

---

#### Síntesis

El presente capítulo presentó la fisonomía del currículum chileno y los documentos jurídicos de los que se nutre, al igual que un análisis de los objetivos aprendizaje para la materia en educación básica. Luego del análisis se concluye que existe una disonancia entre las declaraciones iniciales del currículum, tendientes a la formación de un sujeto activo y las directrices con las cuales trabajan los profesores, centrados en una enseñanza mas bien memorística que poco vincula los contenidos con el entorno del estudiante.



## ***9. DESCRIPCIÓN DE RESULTADOS CUANTITATIVOS***

---

Este capítulo presenta los resultados del análisis cuantitativo de los datos en base a las dimensiones establecidas en la matriz de recogida de datos, descrita en la metodología. El capítulo se estructura siguiendo el orden de la matriz, abordando en primer lugar una descripción general del material analizado, para continuar con los resultados descriptivos e inferenciales para cada uno de los elementos contemplados.

---

---

### **9. 1. CARACTERIZACIÓN GENERAL DEL LIBRO**

Los dos libros de texto analizados son los que entregó el Ministerio de Educación de Chile para los niveles de quinto y sexto básico el año 2014, los cuales corresponden a la editorial Zig-Zag. Según consta en los créditos a los autores, son elaborados por un profesor de Historia y Geografía, una geógrafa en ambos cursos y una asesora pedagógica en quinto.

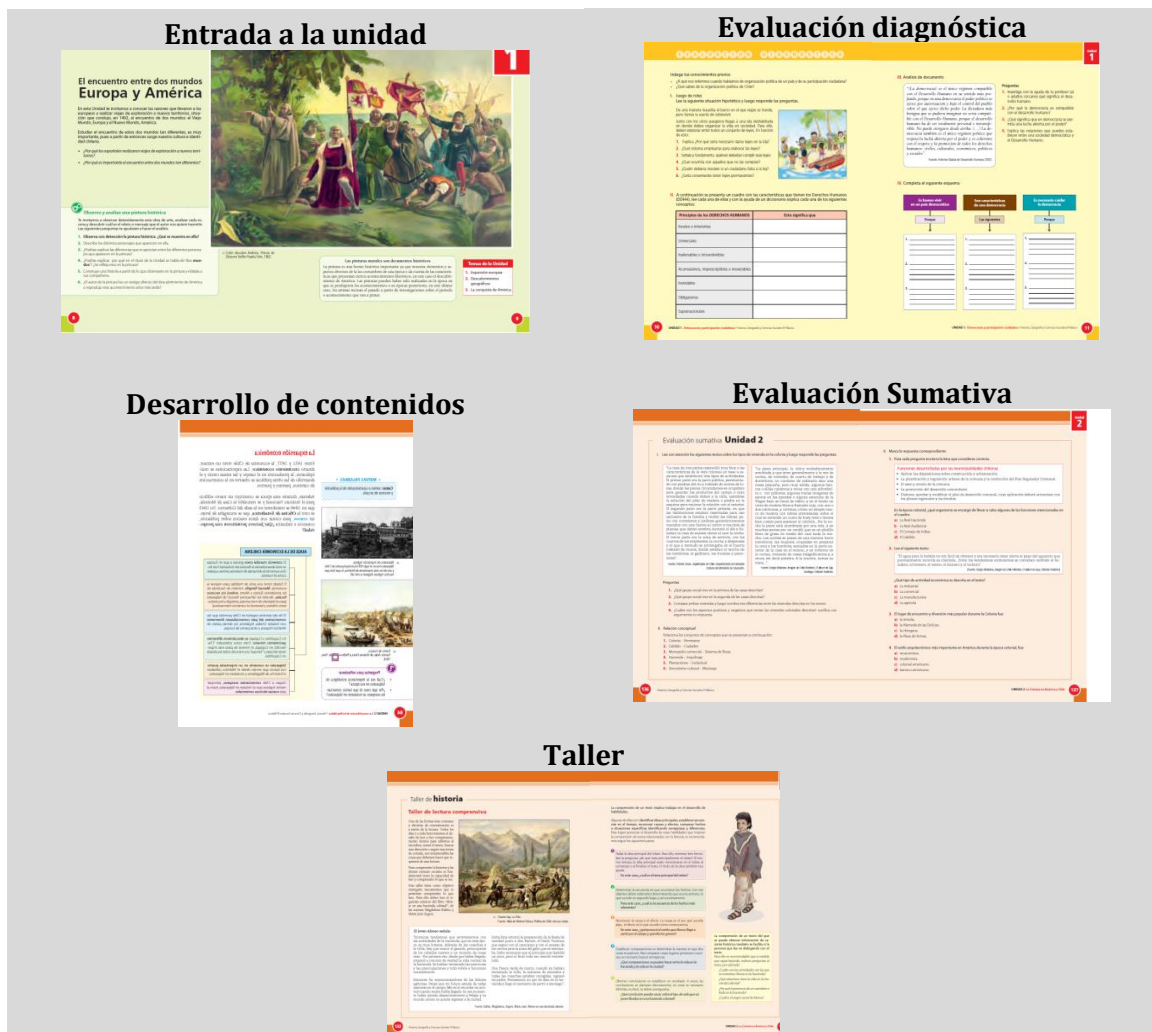
La estructura de ambos textos es similar. Se divide en grandes unidades subdivididas en temas. Al inicio de cada unidad hay una doble página que presenta el tema denominada «entrada de unidad». Allí se presenta un texto introductorio al tema de la unidad, recursos visuales y algunas actividades.

A continuación se presenta lo que en el texto se denomina «evaluación diagnóstica» de la unidad que también ocupa dos páginas. Según se declara en el texto, la evaluación diagnóstica tiene por objetivo «que evalúes cuánto sabes del

tema que se estudiará en la unidad»<sup>548</sup>. En seguida se da inicio a los temas de la unidad. Para ellos se comienza también con una página de presentación del tema y una actividad. A la página de presentación le siguen las páginas del contenido del tema con sus respectivas actividades. Cada tema se cierra con una evaluación del tema. Cada unidad a su vez contiene un taller, ya sea de Historia o Ciudadanía, y una evaluación sumativa de la unidad. Ambos apartados con dos páginas de extensión.

La única diferencia en cuanto a estructura entre el libro de quinto y sexto básico, es que en quinto, al término de cada tema además de la evaluación del tema aparece un apartado para trabajar elementos de ciudadanía y en sexto al término de cada tema se presenta un cuadro resumen sobre los elementos aprendidos.

Figura 2. Resumen de la estructura de los libros analizados.



<sup>548</sup> G. ÁLVAREZ BRAVO; M. BARAHONA JONAS, *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Texto del estudiante. 6º básico*, Zig-Zag, Santiago de Chile, 2013, p. 5.

Figura 3. Resumen estructura del tema en los libros de texto



Las actividades están presentes a lo largo de todas las secciones antes mencionadas con un alto porcentaje. Del total de las páginas destinadas a Historia, Ciencias Sociales y Formación Ciudadana, en quinto básico un 83,7% y un 76,19% en sexto básico contiene al menos una actividad. Si indagamos en la cantidad de páginas sin actividades, en quinto básico son 20, lo que equivale a un 16,2% del total de páginas de Historia Formación Ciudadana y en sexto básico, 36 páginas (21,9%).

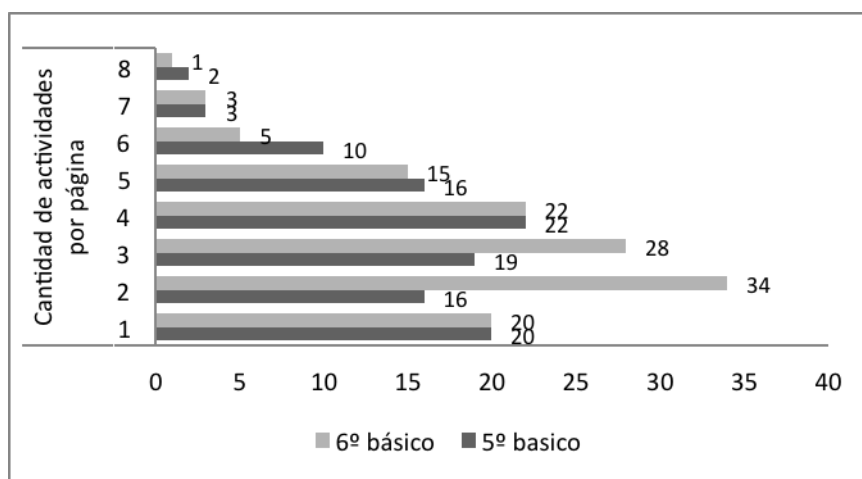
Tabla 16. Descripción de los libros de texto analizados. Frecuencias

Curso	Total de páginas de contenido	Cantidad de páginas de Historia, Ciencias Sociales y Formación Ciudadana.	Total de actividades de Historia y Formación Ciudadana	Promedio actividades por página
5º básico	203	129	526	4,07
6º básico	236	168	489	2,9
<b>Total</b>	<b>439</b>	<b>297</b>	<b>1015</b>	<b>3,4</b>



Al revisar la distribución de la cantidad de actividades por página, se observa que las páginas con actividades presentan un mínimo de 1 y un máximo de 8, las cuales se distribuyen de forma que presenta el gráfico siguiente.

Gráfico 6. Actividades por página en 5º y 6º básico. Frecuencias



Se observa que en general hay una tendencia a mantener en ambos cursos un equilibrio en la cantidad de actividades por página, aunque no todas aparecen en las páginas de forma semejante. Por ejemplo en sexto, hay más de diez páginas de diferencia con dos y tres actividades que en quinto. En este curso hay además cinco páginas más con seis tareas que en sexto básico.

Al observar la cantidad de actividades por páginas en cada unidad (tabla 17), se puede afirmar que en las dos unidades de quinto básico hay un promedio de 84% de páginas con actividades, mientras en las cuatro de sexto, el promedio de páginas con tareas es de 76,6%. En quinto, la unidad de «Encuentro entre dos mundos» presenta porcentajes más altos de páginas con actividades y mayor cantidad de ellas que en la unidad que la unidad de Colonia. En sexto básico, la cantidad de páginas con actividades es semejante y equilibrada en Historia y muy superior en la unidad de Formación Ciudadana («Democracia y Participación Ciudadana»). Aquí las unidades con mayor cantidad de actividades van en orden decreciente desde la primera unidad de Historia («La independencia de Chile y la organización de la República») hasta la unidad de «Desarrollo y democratización» que es la que contiene menos actividades en general.

Tabla 17. Cantidad de páginas con actividades. Frecuencias y porcentajes

Curso	Unidad	Frecuencia	%	Total	%	Total de páginas por unidad
5º básico	1. El encuentro entre dos mundos: Europa y América	52	94,5	108	84,3	55
	2. La Colonia en América y Chile	56	76,7			73
6º básico	1. Democracia y participación ciudadana	23	92	128	76,6	25
	2. La independencia de Chile y la organización de la República	34	79			43
	3. La consolidación de la República	37	75			49
	4. Desarrollo y democratización	34	72			47

La cuantificación de la cantidad de actividades por apartado específico dentro del libro (tabla 18) muestra que en quinto básico en general, la distribución de actividades se encuentra mas polarizada que en sexto. En el curso inferior el tema de «Conquista de América» y los «Talleres de Historia» concentran las mayores frecuencias, las cuales distan del resto de los sub apartados (temas) del libro. En el curso superior, aunque la independencia y la organización política nacional son mas frecuentes, no existe una distancia tan importante como en el caso anterior.

Tabla 18. Cantidad de actividades por temas de los libros de texto en 5º y 6º básico. Frecuencias

Curso	Sub unidades/temas	Frecuencia
5º básico	Expansión europea	47
	Descubrimientos geográficos	31
	La conquista de América	119
	El gobierno durante la época colonial	74
	Relaciones Hispano indígenas	24
	Niños ciudadanos	22
	Para ser mejor ciudadano	39
	Evaluación inicial	14

	Evaluación sumativa	16
	Evaluación tema	21
	Introducción a la unidad	11
	Taller de historia	108
	Total	526
	La independencia de América y Chile	71
	La organización de la Republica	27
	El proyecto político conservador	47
	Ideario y reformas liberales	37
	El país a comienzos del siglo XX	15
	Industrialización y democratización	20
	Las grandes transformaciones.	
<b>6º básico</b>	Quiebre y recuperación de la democracia	44
	Chile: organización política	69
	Evaluación inicial	42
	Evaluación sumativa	27
	Evaluación tema	33
	Taller de ciudadanía	10
	Taller de Historia	26
	Introducción a la unidad	21
	Total	489

En términos generales se puede resumir que ambos textos poseen una cantidad importante de actividades a lo largo de las unidades correspondientes a Historia, Ciencias Sociales y Formación Ciudadana. Estas se distribuyen en los distintos apartados con frecuencias variables según temática de la unidad, siendo sexto básico en el apartado de historia el más equilibrado, pero con menor cantidad de páginas con actividades.

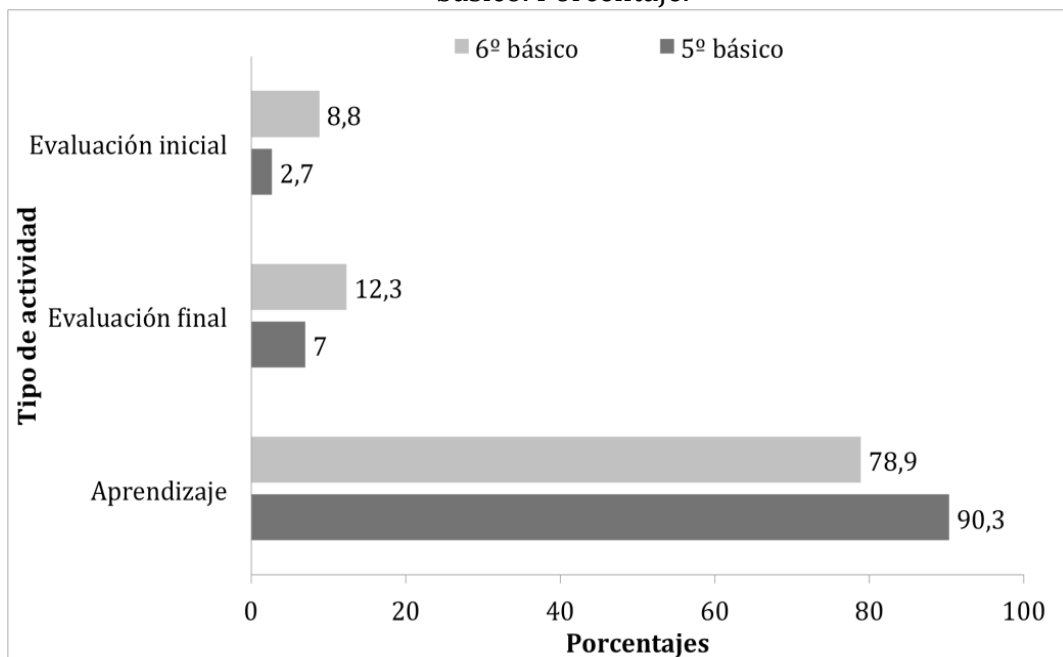
## 9.2. DIMENSIÓN CARACTERIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD

### 9.2.1. Actividades según función en el proceso de enseñanza-aprendizaje

A continuación se presenta una descripción general de nuestro objeto de estudio en los libros de texto analizados. Una primera aproximación a la fisonomía de las actividades muestra la tendencia del abordaje didáctico para el logro de

aprendizajes. Como se puede observar en el gráfico 7, mas de la mitad de las instrucciones son para el desarrollo de aprendizajes y el resto lo conforman actividades de evaluación, primando las de «evaluación final» por sobre las de «evaluación inicial».

Gráfico 7. Actividades según función en el aprendizaje en 5º y 6º básico. Porcentaje.



La relación entre cantidad de actividades según función en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el curso es inversa. Mientras en quinto básico hay mayor cantidad de actividades de aprendizaje, sexto supera a quinto en las de evaluación. Esto tendría su explicación en la estructuración del texto, puesto que en sexto básico hay dos unidades mas de Historia y Formación Ciudadana que en quinto. Cada unidad comienza con una evaluación diagnóstica y termina con una evaluación final sumativa y dentro de las unidades hay temas que a su vez acaban con una evaluación final.

Al observar nuestro objeto de estudio según unidad (tabla 19), se puede ver que hay una cierta homogeneidad cuantitativa respecto a las de aprendizaje, puesto que la cantidad se mantiene relativamente estable a lo largo de ellas. Sin embargo, el caso de las actividades de evaluación es diferente. Quinto básico presenta diferencias importantes entre la evaluación inicial y final, que en sexto no son tan marcadas. Así por ejemplo en quinto básico hay una 40% de diferencia entre las

actividades de evaluación final e inicial en favor de la primera, mientras en sexto esta diferencia es del 16%.

Asimismo, se puede observar que en la medida en que se avanza en los contenidos de Historia, la cantidad de actividades baja. La unidad de encuentro entre dos mundos tiene más tareas que la de Colonia en quinto básico, mientras en sexto básico, la de independencia de Chile lidera cuantitativamente su distribución en desmedro de las otras unidades de historia.

Tabla 19. Tabla cruzada unidades y tipos de actividades según función en el proceso de aprendizaje en 5º y 6º básico. Frecuencias

Curso	Unidad	Tipo de actividad			Total
		Aprendizaje	Evaluación final	Evaluación inicial	
5º básico	1. El encuentro entre dos mundos: Europa y América	257	18	2	277
	2. La Colonia en América y Chile	218	19	12	249
	Total	475	37	14	526
6º básico	1. Democracia y participación ciudadana	83	12	14	109
	2. La independencia de Chile y la organización de la República	119	19	10	148
	3. La consolidación de la República	97	11	12	120
	4. Desarrollo y democratización	87	18	7	112
	Total	386	60	43	489

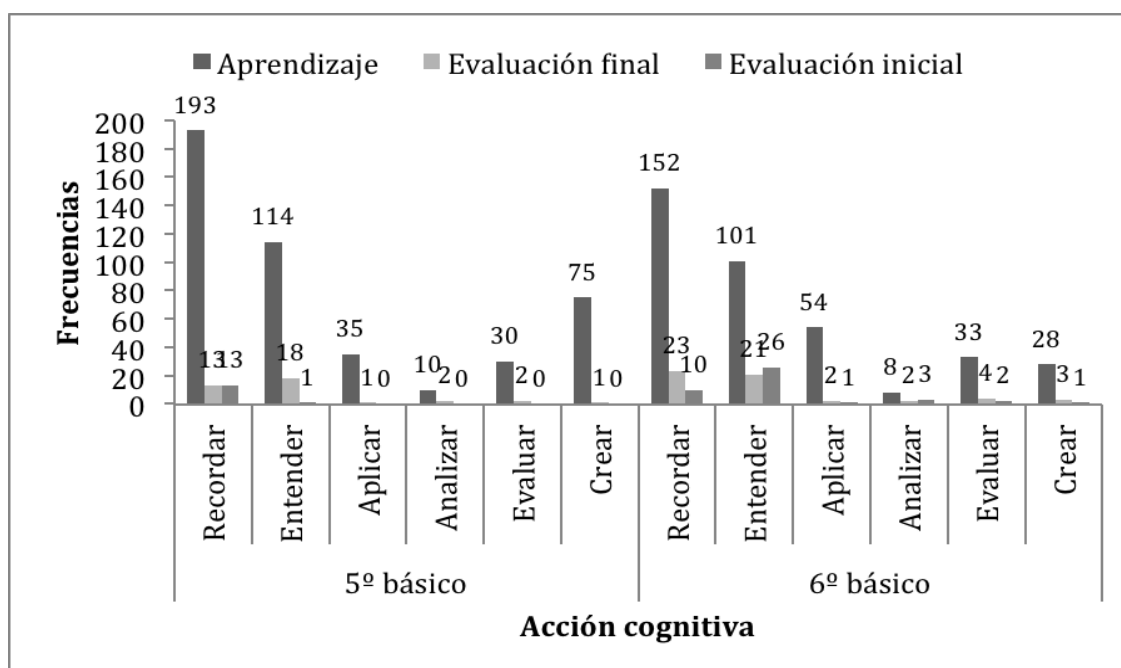
Al indagar en qué tipo de aprendizajes se promueven según función en el aprendizaje (tabla 20 y gráfico 8), se observa que las actividades de aprendizaje trabajan todos los tipos de contenido en ambos cursos. Las de «evaluación inicial» privilegian contenidos declarativos, es decir factuales y conceptuales, aunque en un caso en quinto y dos en sexto se evalúan procedimientos, mientras que en la «evaluación inicial» los procedimientos en quinto no se evalúan y solo aparece en un caso en sexto. Los contenidos metacognitivos en ningún caso aparecen en las actividades de evaluación.

Tabla 20. Tipo de actividades según tipo de conocimiento en 5º y 6º básico.  
Frecuencias

Curso	Función en el aprendizaje	Factual	Conceptual	Procedimental	Metacognitivo
<b>5º básico</b> n=526	Aprendizaje	169	221	72	4
	Evaluación final	8	27	1	0
	Evaluación inicial	3	11	0	0
	Total	180	259	73	4
<b>6º básico</b> n=489	Aprendizaje	147	153	103	7
	Evaluación final	21	27	13	2
	Evaluación inicial	15	26	4	0
	Total	183	206	120	9

En lo que respecta a las acciones cognitivas trabajadas según función en el aprendizaje (gráfico 8), todos los niveles de están presentes en las actividades de aprendizaje. Como contracara las evaluaciones, tanto inicial como final, se concentran en ambos cursos en los niveles mas sencillos de acciones cognitivas, es decir «recordar» y «entender». En sexto básico además se evalúa en un caso la capacidad de «analizar» y en dos la capacidad de creación.

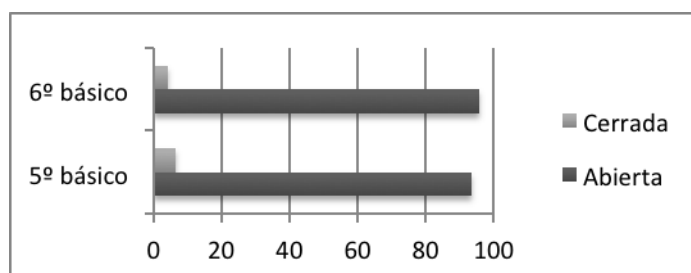
Gráfico 8. Tipo de actividades según función clasificadas por acción cognitiva en 5º y 6º básico. Frecuencias



### 9.2.2. Actividades según tipo de respuesta

Respecto al tipo de respuesta que presentan las actividades, en quinto y en sexto básico hay una tendencia a privilegiar las preguntas abiertas. El análisis según tipo de respuesta (gráfico 9) arroja como resultado que la gran mayoría de ellas son abiertas y un porcentaje muy minoritario, cerradas.

Gráfico 9. Actividades según tipo de respuesta en 5º y 6º básico. Porcentajes.



Las preguntas «cerradas» se han sintetizado en las acciones de «completar»seleccionar»unir»localizar» y «elaborar un mapa conceptual». Las tres primeras están presentes en ambos cursos, mientras las últimas dos, solo en quinto básico. De esta manera quinto básico presenta una variedad mayor de preguntas de respuesta única que sexto, aun cuando la frecuencia no es demasiado alta.

Al comparar la forma que presentan las preguntas cerradas, en quinto básico se privilegian aquellas preguntas orientadas a completar ideas o conceptos (tabla 21) mientras en sexto aparecen mas frecuente, la tarea de seleccionar entre varias opciones.

Tabla 21. Actividades según tipo de respuesta en 5º y 6º básico. Frecuencias y porcentajes

Tipo de respuesta	5º básico		6º básico	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
<b>Abierta</b>	491	93,4	469	95,9
<b>Completar</b>	22	4,2	3	0,6
<b>Seleccionar</b>	7	1,3	12	2,5
<b>Unir</b>	4	0,8	5	1
<b>Localizar</b>	1	0,2	0	0
<b>Elaborar mapa conceptual</b>	1	0,2	0	0
<b>Total</b>	526	100	489	100

Para profundizar un poco mas en la fisionomía que adquieren las preguntas en relación a la función dentro del aprendizaje y tipo de respuesta (tabla 22) se puede ver que las preguntas cerradas tienden a evaluar, ya sea en el momento inicial o final, mientras que las abiertas se asocian a desarrollar el aprendizaje. Se vislumbra por tanto una discordancia entre lo que se trabaja a lo largo de las unidades y lo que se evalúa, privilegiando para el aprendizaje un desarrollo mas



libre de la argumentación, pero evaluando elementos previamente delineados en la pregunta y respuesta.

Tabla 22. Tipo de actividades según respuesta y función en el aprendizaje.  
Frecuencias

Curso	Tipo de actividad				
	Tipo respuesta	Aprendizaje	Evaluación final	Evaluación inicial	Total
<b>5º básico</b>	Abierta	468	22	0	490
	Completar	7	2	13	22
	Elaborar mapa conceptual	0	1	0	1
	Localizar	0	0	1	1
	Redactar	0	1	0	1
	Selección única	0	7	0	7
	Unir	0	4	0	4
	Total	475	37	14	526
<b>6º básico</b>	Abierta	386	42	41	469
	Completar	0	1	2	3
	Seleccionar	0	12	0	12
	Unir	0	5	0	5
	Total	386	60	43	489

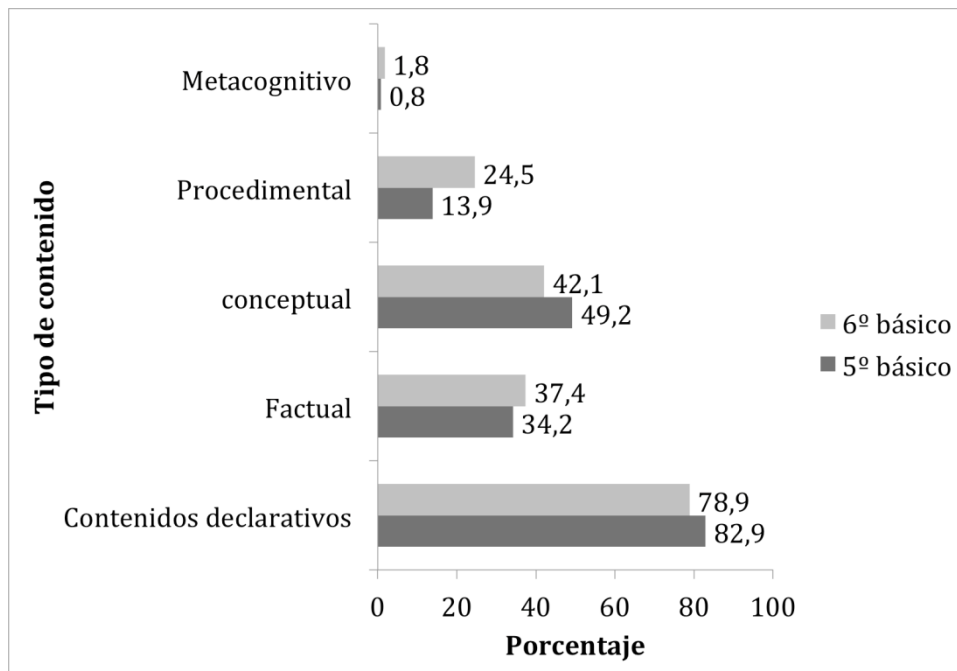
### 9.3. DIMENSIÓN CLASIFICACIÓN PEDAGÓGICA DE LA ACTIVIDAD

#### 9.3.1. Tipo de contenido.

La propuesta teórica para el planteamiento de actividades de aprendizaje y evaluación de Anderson y Krathwohl sostiene que el tipo de conocimiento más sencillo es el «factual» y el más complejo el «metacognitivo», pasando por el «conceptual» y «procedimental». Siguiendo esta propuesta, el análisis entrega como resultados (gráfico 10) que en ambos cursos el tipo de contenido predominante en las actividades es ante todo «factual» y «conceptual», es decir declarativo<sup>549</sup>. En un lugar secundario y terciario se localizan los contenidos procedimentales y «metacognitivo».

<sup>549</sup> C.-A. TREPAT, *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*, cit.

Gráfico 10. Actividades según tipo de contenido en 5º y 6º básico. Porcentajes.



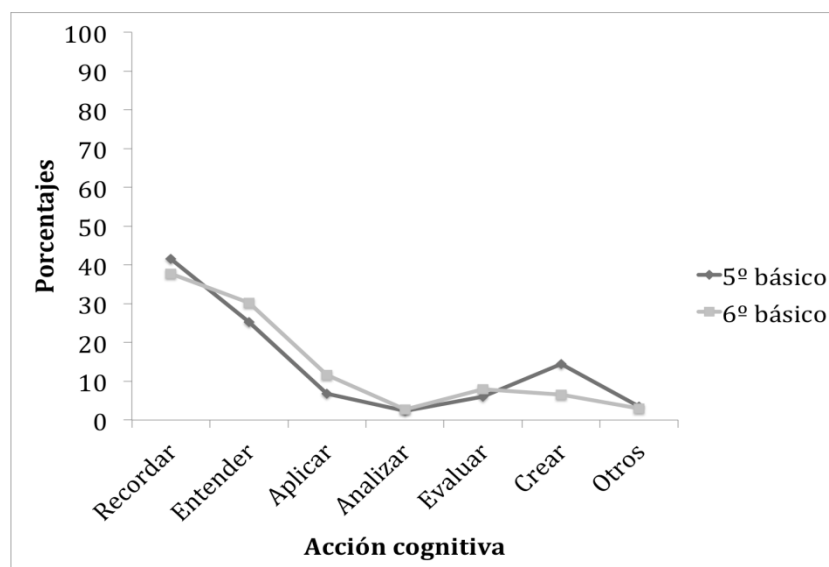
En ambos cursos, el contenido «conceptual» es el que tiene mas alto porcentaje de aparición, seguido del «factual»procedimental» y finalmente «metacognitivo». Si asumimos que el aprendizaje es progresivo, al observar el gráfico podemos evidenciar que quinto básico presenta actividades con contenido mas sencillo que sexto básico y, aquellos con complejidad mayor, tienen frecuencias menores.

### 9.3.2. Tipo de acción cognitiva

Anderson y Krathwohl plantean que además del tipo de conocimiento, en la definición de los objetivos de aprendizaje y evaluación, es importante la acción cognitiva que desarrolla el estudiante, la cual en su taxonomía alcanza seis niveles detallados en el apartado metodológico respectivo.

Al analizar las actividades según la acción cognitiva, gráfico 11 se observa que quinto y en sexto básico tienen resultados semejantes. En ambos cursos los niveles mas sencillos concentran la mayoría de las tareas («recordar» y «entender»), presentándose un descenso cuantitativo importante en los niveles medios de complejidad («aplicar» y «analizar»), aumentando levemente en los de mayor complejidad («evaluar» y «crear»).

Gráfico 11. Actividades según acción cognitiva en 5º y 6º básico. Porcentajes



Al indagar en estos datos con un poco más de detalle, se puede sostener que más del 60% de las acciones de aprendizaje se concentran en los dos verbos más sencillos que guían las acciones cognitivas («recordar» y «entender»). Esto implica que cerca de dos tercios del total de las instrucciones de los libros de texto están relacionados con un aprendizaje de cuestiones más repetitivas y concretas.

Sin embargo la distribución no es homóloga en ambos cursos<sup>550</sup>. En quinto básico entre las acciones de «recordar» y «entender» hay una distancia porcentual mayor que en sexto básico. Así entre estos dos verbos en quinto hay una diferencia de 16,3% entre el más sencillo y el más complejo, el doble que en sexto básico (7,5%). Esto significa que instrucciones que demandan traer desde la memoria un dato, hecho o fecha son más frecuentes en quinto que su comprensión.

Las acciones cognitivas que también tienen alta frecuencia son, en quinto básico «crear» (14,4%) y en sexto básico «aplicar» (11,7%). De esta forma, en el último curso de la educación básica en Chile, el libro de texto enfatiza más la aplicación de técnicas, métodos o conceptos que la elaboración de algo nuevo («crear»). En quinto básico la creación es la tercera frecuencia más alta (después del «recordar» y «entender») pero aparece de forma aislada sin guardar una coherencia lógica como en sexto básico. En este último curso, frecuencias más altas que la creación son «recordar» «entender» «aplicar» y «evaluar», todos pasos previos para la elaboración de algo.

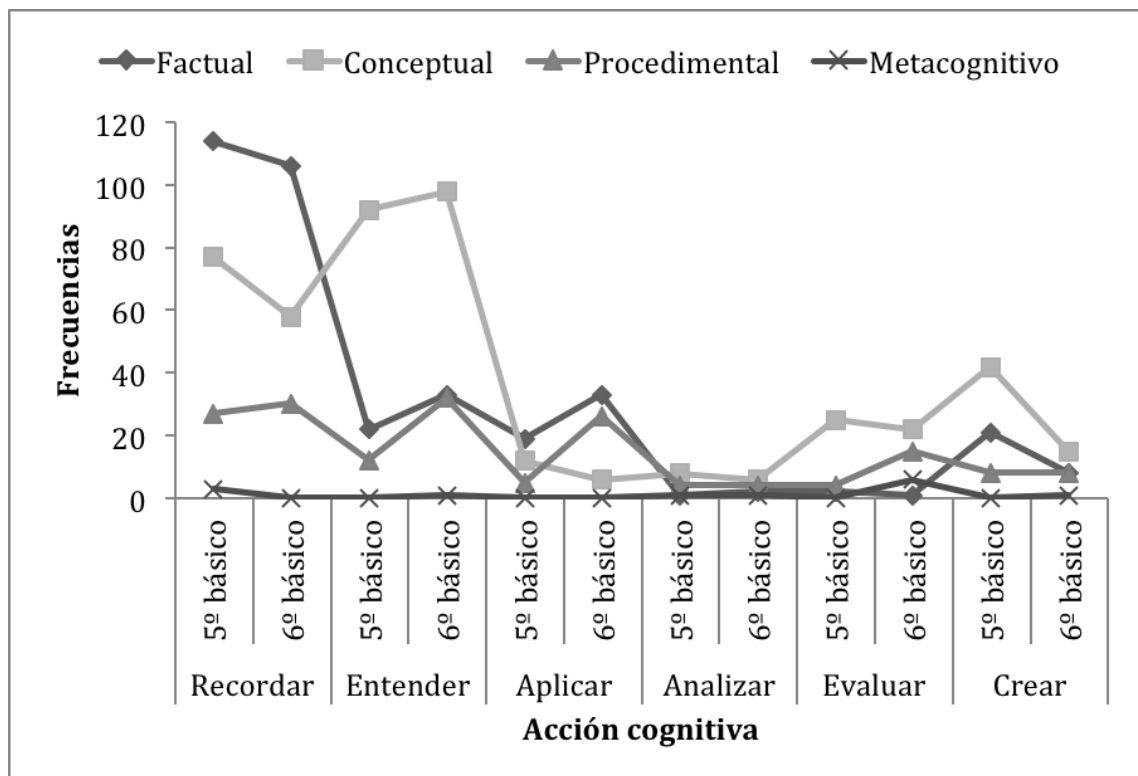
<sup>550</sup> Ver en anexo 5, tabla A5-6. Correspondencia al gráfico número 11.

Estos datos descriptivos sugieren la indagación en la posibilidad o no de relación estadística entre la acción cognitiva y el curso. Al realizar la prueba estadística correspondiente, se obtuvo como resultado que efectivamente hay una relación entre las dos variables pero con una intensidad muy baja<sup>551</sup>. Esto significa que entre la variable curso y acción cognitiva hay una distribución es mas bien equitativa en todos sus niveles, es decir que no presentan diferencias importantes entre una y otra.

### 9.3.3. Tipo de conocimiento y acción cognitiva

Al observar los resultados del cruce del tipo de conocimiento y acción cognitiva, en general se evidencia que aun con bajas frecuencias, casi todos los tipos de conocimiento (exceptuando la metacognición) tienen relación con todos los niveles de acción cognitiva (gráfico 12).

Gráfico 12. Acción cognitiva y tipo de conocimiento en las actividades de 5º y 6º básico. Frecuencias



<sup>551</sup>Comparación de variables «Acción cognitiva» y «Curso». Chi cuadrado=29,871; gl=7; p=0,000; Coeficiente de contingencia=0,169.

Las actividades de los libros de texto de quinto y sexto básico presentan algunas tendencias que se repiten en ambos cursos. En primer lugar el contenido de tipo «factual» se concentra en el nivel más sencillo de las acciones cognitivas («recordar»), es decir se apunta a la identificación de elementos concretos, fechas o personajes. En segundo lugar, en el nivel de «entender» aparecen concentradas actividades con conocimiento de tipo «conceptual».

La aplicación se tiende a relacionar con el contenido «factual» y «procedimental», y en «evaluar» con el «metacognitivo». Se puede observar también que la evaluación y creación se realiza en primer lugar sobre conocimientos conceptuales, pero también factuales. La aplicación se realiza en base a contenidos factuales y procedimentales, mientras que el análisis se realiza sobre el conocimiento conceptual.

## 9.4. DIMENSIÓN RELACIÓN CON EL CURRÍCULUM

El currículum de educación básica está estructurado en torno a objetivos de aprendizaje de dos tipos, habilidades y ejes disciplinares.

### 9.4.1. Habilidades

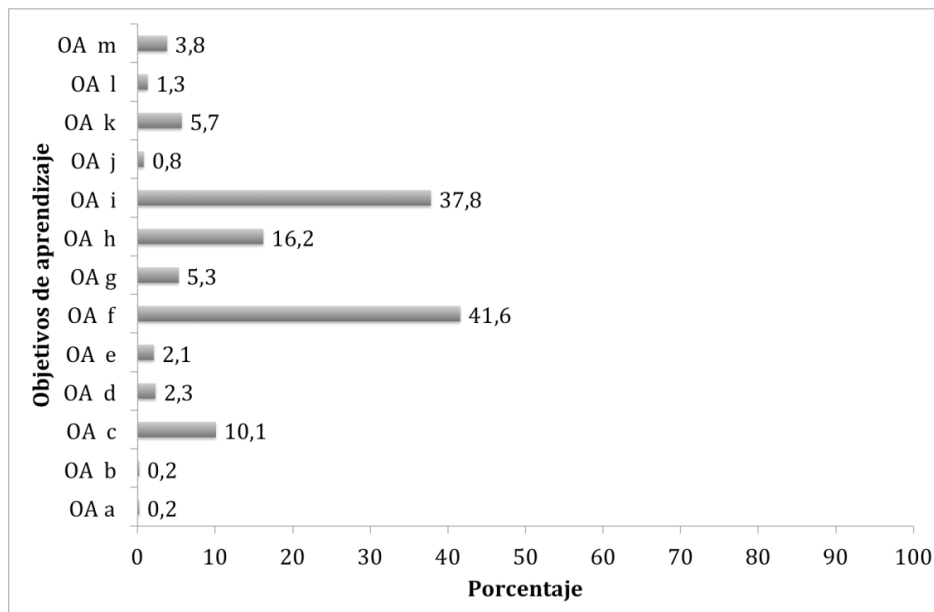
Las habilidades con mayor presencia en las actividades en términos de porcentajes son en ambos cursos en primer lugar la de «Análisis y trabajo con fuentes» y, en segundo lugar, las de «Pensamiento crítico». Las habilidades con menores frecuencias se localizan en ambos cursos en los objetivos de aprendizaje de «Pensamiento temporal y espacial» y «Comunicación».

Tabla 23. Objetivos de aprendizaje (OA) de tipo habilidades en 5º y 6º básico.  
Elaboración propia. Frecuencias

Habilidades OA	5º básico n=526			6º básico n=489		
	Objetivos	Frecuencia	%	Objetivos	Frecuencia	%
<b>Pensamiento temporal y espacial</b>	OA a – OA e	70	13,3	OA a – OA d	37	7,6
<b>Análisis y trabajo con fuentes</b>	OA f – OA g	247	47	OA e-OA g	270	55,2
<b>Pensamiento crítico</b>	OA h-OA k	304	57,8	OA h- OA l	176	36
<b>Comunicación</b>	OA l, OA m	26	4,9	OA m, OA n	58	11,9

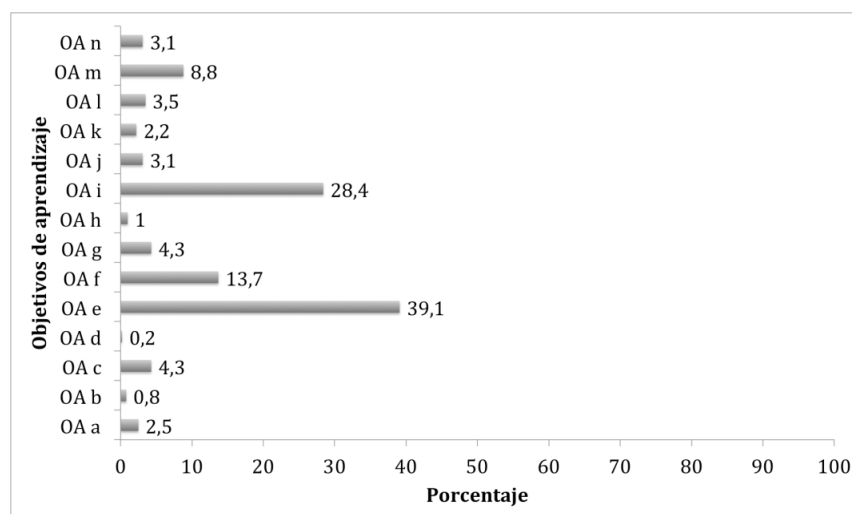
A pesar de estos resultados globales, los objetivos de aprendizaje de tipo habilidades se encuentran presentes con una distribución muy desequilibrada en ambos cursos (gráfico 13 y 14).

Gráfico 13. Presencia en las actividades de objetivos de aprendizaje de habilidades en 5º básico. Porcentajes.



OA: Objetivos de aprendizaje

Gráfico 14. Presencia en las actividades de objetivos de aprendizaje de tipo habilidades en 6º básico. Porcentajes



OA: Objetivos de aprendizaje

#### 9.4.1.1. Habilidad de Pensamiento temporal y espacial

Este grupo de habilidades aparece en general con frecuencias relativamente bajas (tabla 24) y con una fisionomía distinta en ambos cursos. En quinto básico hay un mayor rango en la distribución de los objetivos de aprendizaje de tipo habilidades de este grupo que en sexto básico. Así en el curso inferior hay una diferencia de 9,9% entre el objetivo de aprendizaje con mayor presencia (10,1%) y el con menor (0,2%). En sexto básico la diferencia entre ellos es de un 4,1%.

Tabla 24. Actividades con objetivos de aprendizaje para OA de pensamiento temporal y espacial en 5º y 6º básico. Frecuencias

Curso	Objetivos de aprendizaje (habilidades)	Frecuencia	%
<b>5º básico</b> n=526	OA a. Representar e interpretar secuencias cronológicas y acontecimientos del pasado mediante líneas de tiempo, distinguiendo períodos	1	0,2
	OA b. Aplicar conceptos relacionados con el tiempo (años, décadas, siglos, períodos, hitos) en relación con la historia de Chile	1	0,2
	OA c. Analizar elementos de continuidad y de cambio en procesos de la historia de Chile y entre un período histórico y otro, considerando aspectos sociales, políticos, culturales y económicos	53	10,1
	OA d. Usar herramientas geográficas para ubicar, caracterizar y relacionar elementos del espacio geográfico, como regiones, climas, paisajes, población, recursos y riesgos naturales	12	2,3
	OA e. Orientarse en el espacio, utilizando categorías de ubicación absoluta (coordenadas geográficas) y relativa	11	2,1
<b>6º básico</b> n=489	OA a. Representar e interpretar secuencias cronológicas mediante líneas de tiempo simples y paralelas, e identificar períodos y acontecimientos simultáneos	12	2,5
	OA b. Aplicar conceptos relacionados con el tiempo (años, décadas, siglos, períodos, hitos) y utilizarlos en relación con la historia de Chile	4	0,8
	OA c. Analizar elementos de continuidad y de cambio en procesos, entre periodos históricos y en relación con la actualidad, considerando aspectos sociales, políticos, culturales y económicos	21	4,3
	OA d. Usar herramientas geográficas para ubicar, caracterizar y relacionar elementos del espacio geográfico, como regiones, climas, paisajes, población, recursos y riesgos naturales	1	0,2

En cuanto a los objetivos de aprendizaje, se puede observar que el tiempo histórico en objetivo de aprendizaje «a», relacionado con la interpretación de secuencias cronológicas en las actividades es muy escasa en ambos cursos (0,2% en quinto básico y 2,5% en sexto básico), al igual que el objetivo de aprendizaje

«b» referido a la aplicación de conceptos temporales (0,2% en quinto y 0,8% en sexto). Esto es especialmente interesante, ya que el elemento distintivo de la disciplina histórica es el estudio del tiempo y su principal representación gráfica, la línea del tiempo, es casi inexistente en ambos los libros de texto. Tal vez la excepción a esta tendencia es el objetivo de aprendizaje de análisis de elementos de continuidad y cambio (OA c). Ambos cursos concentran el porcentaje mas alto de este grupo de habilidades en el «OA c», aunque comparativamente la cantidad de actividades que responden a este objetivo es el doble en quinto que en sexto (10,1% en quinto básico y 4,3% en sexto básico).

Si observamos los datos cruzados de la cantidad de actividades asociadas al «OA c» y las que hemos clasificado como las que trabajan temporalidad (tabla 25) vemos que del total de actividades clasificadas como que trabajan el cambio y continuidad (58 en quinto y 22 en sexto), 34 comparten el objetivo de aprendizaje c del currículum, mientras en sexto básico solo ocurre en 11 actividades<sup>552</sup>.

Tabla 25. Tabla cruzada OA c (nociones de cambio y continuidad) y trabajo del tiempo histórico en 5º y 6º básico. Frecuencias

Curso		Trabaja temporalidad		Total
		Cambio y continuidad	Localización temporal	
<b>5º básico</b> n=526	Otro	24	27	51
	OA c	34	1	35
	Total	58	28	86
<b>6º básico</b> n=489	OA c	11	2	13
	Otro	11	30	41
	Total	22	32	54

<sup>552</sup> Al realizar correlación estadística mediante las prueba estadísticas de Chi cuadrado para ver la existencia de relación entre las actividades que trabajan la temporalidad y los objetivos de aprendizaje de este aspecto en el currículum (OA c), veremos que en quinto y en sexto básico hay una relación estadísticamente significativa moderada (Quinto básico, Chi cuadrado= 23,711; gl=1; p=0,000; Phi=0,525. Sexto básico, Chi cuadrado= 13,652; gl=1; p=0,000, phi= 0,503). Por tanto la distribución de actividades según los criterios de trabajar la temporalidad y el OA c no es azarosa, lo cual a su vez es moderadamente heterogénea y lo es mas en quinto básico que en sexto básico. Esto quiere decir que hay una mayor concentración de los casos en uno de los dos elementos contemplados en esta variable.



### 9.4.1.2. Habilidades de análisis y trabajo con fuentes

Este grupo de habilidades es el que tiene mayor presencia en las actividades de libros de texto (tabla 26), especialmente en el objetivo de aprendizaje relacionado con la obtención de información sobre el pasado a partir de fuentes («OA f» 41,6% en quinto básico y «OA e» 39,1% en sexto básico).

Tabla 26. Actividades con OA de Análisis y trabajo con fuentes en 5º y 6º básico. Frecuencias y porcentajes

Curso	Objetivos de aprendizaje (habilidades)	Frecuencia	%
<b>5º básico</b> n=526	OA f. Obtener información sobre el pasado y el presente a partir de diversas Fuentes primarias y secundarias	219	41,6
	OA g. Investigar sobre temas del nivel y aplicar distintas estrategias para registrar y organizar la información obtenida de una fuente sobre un tema (como organizadores gráficos, tablas, lista de ideas principales y esquemas, entre otros)	28	5,3
<b>6º básico</b> n=489	OA e. Obtener información sobre el pasado y el presente a partir de diversas fuentes primarias y secundarias, identificando el contexto histórico e infiriendo la intención o la función original de estas fuentes	191	39,1
	OA f. Investigar sobre temas del nivel y aplicar distintas estrategias para registrar y organizar la información obtenida de dos o mas fuentes sobre un tema (como organizadores gráficos, tablas, lista de ideas principales y esquemas, entre otros)	67	13,7
	OA g. Contrastar información a partir de dos fuentes históricas y/o geográficas distintas, por medio de preguntas dirigidas, y extraer conclusiones	21	4,3

El resto de las habilidades de esta dimensión presentan frecuencias bastante menores. Así las habilidades de investigación mediante técnicas y estrategias de registro y organización de información (habilidades «g» en quinto básico y «f» en sexto básico), aparecen con un 5,3% en quinto y 13,7% en sexto básico. Además, en sexto aparece la habilidad de contrastar información con diferentes fuentes, que tiene un 4,3% de aparición en las actividades<sup>553</sup>.

<sup>553</sup> A pesar de su baja presencia al contrastar esta habilidad del currículum («OA g» y «OA f») de ambos cursos con los datos referentes a la «lectura y comprensión de fuentes» mediante la prueba estadística del Chi cuadrado y el coeficiente phi, se evidencia que ambas variables son

De hecho, si se observa la tabla siguiente, la cantidad de veces en las que las actividades del libro de texto comparten la lectura y comprensión de las fuentes con la habilidad de investigación, la frecuencia es muy baja respecto al universo total de las tareas analizadas (cuatro en quinto básico y siete en sexto básico).

Tabla 27. Tabla cruzada lectura y comprensión de las fuentes y habilidades de investigación en el currículum chileno en 5º y 6º básico. Frecuencias.

Curso		Lectura y comprensión de las fuentes		Total
		no	si	
5º básico n=526	OA g	24	4	28
	Ninguno	319	179	498
6º básico n=489	OA f	60	7	67
	no	250	172	422

#### 9.4.1.3. Habilidades de pensamiento crítico

El grupo de habilidades de pensamiento crítico agrupa las segundas concordancias mas altas entre currículum y actividades, específicamente el objetivo relacionado con la formulación de opiniones. Aquí en ambos cursos cerca de un tercio de las instrucciones contemplan este objetivo de aprendizaje. El resto de ellos se ubican con frecuencias relativamente bajas que en algún caso a penas supera el 5% como se puede ver en la tabla siguiente.

estadísticamente significativas con una intensidad baja (Quinto básico: Chi cuadrado= 5,481; gl=1; p=0,19; Phi= -0,102. Sexto básico: Chi cuadrado=22,891; gl= 1; p=0,000; phi=0,216). Así, aunque la distribución no es azarosa entre la presencia de actividades que concentren la lectura y comprensión de las fuentes y el «OA g» y «f» según el curso, su distribución tiende a repartirse homogéneamente entre las dos variables

Tabla 28. Actividades correspondientes a objetivo de aprendizaje de pensamiento crítico del currículum de 5º y 6º básico. Frecuencias y porcentajes.

Curso	Objetivos de aprendizaje (habilidades)	Frecuencia	%
<b>5º básico</b> (n=526)	<i>OA h.</i> Formular y responder preguntas para profundizar sobre temas de su interés, en relación con el pasado, el presente o el entorno geográfico	85	16,2
	<i>OA i.</i> Fundamentar opiniones respecto de temas estudiados en el nivel, utilizando fuentes, datos y evidencia	199	37,8
	<i>OA j.</i> Comparar distintos puntos de vista respecto de un mismo tema.	4	0,8
	<i>OA k.</i> Identificar las causas de los procesos históricos estudiados y dar ejemplos que reflejen su carácter multicausal	30	5,7
<b>6º básico</b> (n=489)	<i>OA h.</i> Formular y responder preguntas para profundizar sobre temas de su interés, con relación al pasado, al presente o al entorno geográfico	5	1,0
	<i>OA i.</i> Fundamentar opiniones frente a temas estudiados en el nivel, utilizando fuentes, datos y evidencia	139	28,4
	<i>OA j.</i> Comparar distintos puntos de vista respecto de un mismo tema	15	3,1
	<i>OA k.</i> Evaluar posibles soluciones frente a un problema o proyecto y justificar su elección	11	2,2
	<i>OA l.</i> Explicar las causas de un proceso histórico, reconociendo su carácter multicausal	17	3,5

Dentro de este grupo de objetivos de aprendizaje se ubica uno de los elementos centrales del abordaje científico de los fenómenos históricos, las causas que explican los diferentes procesos. Si analizamos mediante la tabla 29, la coincidencia entre la presencia del objetivo de aprendizaje correspondiente a este elemento («OA k» en quinto y «OA l» en sexto) y nuestra variable «causalidad y consecuencia», vemos que la relación es alrededor de la mitad en quinto y casi la totalidad en sexto. 15 actividades de 30 en quinto básico y 12 de 17 en sexto básico trabajan ambas. Al matizar un poco más estos resultados, en quinto se observa que un poco menos de un tercio de las instrucciones que desarrollan la causalidad y consecuencia se correlacionan con el objetivo respectivo del currículum (28%, 15 de 53). En sexto básico la correlación es menor aún, solo un 17% de las actividades que trabajan «causalidad y consecuencia» coinciden con el «OA l» (12 de 69).

Tabla 29. Tabla cruzada de actividades que trabajan causalidad y consecuencia y «OA k» - «OA l» en 5º y 6º básico. Frecuencias

Curso		Causalidad y consecuencia		Total
		no	si	
5º básico n=526	OA k	15	15	30
	no	458	38	496
6º básico n=489	OA l	5	12	17
	no	415	57	472

#### 9.4.1.4. Habilidades de comunicación

El último grupo de objetivos de aprendizaje relacionados con habilidades son las de «comunicación», que tienen una distribución desigual en cada curso (tabla 30). Son menos en quinto que en sexto básico. El objetivo de aprendizaje de participación en conversaciones («OA l» en quinto y «OA m» en sexto) tiene una diferencia de más de siete puntos porcentuales, siendo mucho más trabajada en el curso superior. Por su parte, el objetivo de aprendizaje de presentación de temas de manera escrita, oral o visual («OA m» en quinto y «OA n» en sexto) se distribuye más homogéneamente con 3,8% en quinto básico y 3,1% en sexto básico. Ahora bien, si consideramos que la función del libro de texto es apoyar el proceso de enseñanza aprendizaje, la exigencia de cumplir con los elementos descritos en esta habilidad está más en el profesorado que en el libro de texto.

Tabla 30. Actividades con OA de Comunicación en 5º y 6º básico. Frecuencias y porcentajes

Curso	Objetivos de aprendizaje (habilidades)	Frecuencia	%
5º básico n=526	OA l. Participar en conversaciones grupales, expresando opiniones fundamentadas, respetando puntos de vista y formulando preguntas relacionadas con el tema	7	1,3
	OA m. Presentar, en forma oral, visual o escrita, temas estudiados en el nivel, organizando la exposición o el informe con una estructura adecuada e incorporando el material de apoyo pertinente	20	3,8
6º básico n=489	OA m. Participar en conversaciones grupales, expresando opiniones fundamentadas, respetando puntos de vista y formulando preguntas relacionadas con el tema	43	8,8
	OA n. Presentar, en forma oral, visual o escrita, temas históricos o geográficos del nivel, organizando la exposición o el informe con una estructura adecuada, incorporando el material de apoyo pertinente y respondiendo preguntas de la audiencia	15	3,1

### 9.4.2. Ejes

Respecto a los ejes disciplinares, cabe precisar que los objetivos de aprendizaje establecidos en el currículum son muy delimitados en cuanto a las variables que plantean, con lo cual hay temas que se trabajan en las actividades que escapan a los objetivos de aprendizaje disciplinares. Como se puede ver en la tabla 31, la correspondencia con el eje disciplinar en historia es mas alta en quinto que en sexto básico. En Formación Ciudadana, sexto básico tienen mayor concordancia con los objetivos de aprendizaje que en quinto, aunque con porcentajes que escasamente llegan al 25%. El nivel descriptivo de los contenidos en los cursos y la presencia de apartados específicos para la formación ciudadana permitirían explicar esta situación.

Tabla 31. Actividades por ejes disciplinares del currículum en 5º y 6º básico.  
Porcentajes

Curso		Historia	Formación Ciudadana
<b>5º básico</b> <b>n=526</b>	Si	82,9	18,4
	No	17,1	81,6
<b>6º básico</b> <b>n=489</b>	Si	48,3	25,2
	No	51,7	74,8

Si observamos los gráficos 15 al gráfico 18 veremos que la distribución de las actividades se relaciona con las unidades de contenido planteadas en el libro de texto. En aquellas unidades o apartados que se destinan al trabajo específico de algún área, la relación entre objetivos de aprendizaje, por eje disciplinar (tabla 31) crecen. Por ejemplo, el gráfico 15, ilustra que las actividades de la unidad «Encuentro entre dos mundos» se concentra en los primeros cuatro objetivos disciplinares, concordantes con el planteamiento de contenidos asociados a ese tema, al igual como ocurre en sexto básico. Lo mismo sucede con el eje de Formación Ciudadana, en el que las mayores frecuencias se concentran en el cruce de los objetivos de aprendizaje de Formación Ciudadana y las unidades o apartados especialmente concentrados en dicho aspecto (gráficos 17 y 18).

Tabla 32. OA disciplinares en 5º y 6º básico. Elaboración propia

Objetivos de aprendizaje (OA)	5º básico	6º básico
<b>Eje Historia</b>	OA 1- OA 8	OA 1- OA 9
<b>Eje Formación Ciudadana</b>	OA 13-22	OA 15-26

Fuente: MINISTERIO DE EDUCACIÓN, "Bases curriculares 2012."

Gráfico 15. Distribución de las actividades en los OA del eje de Historia según unidades del libro de texto en 5º básico. Frecuencias

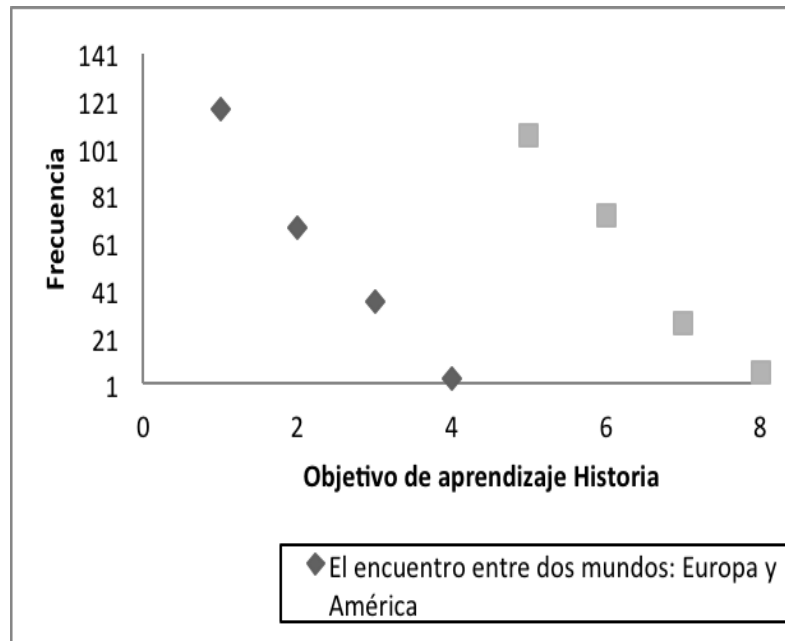


Gráfico 16. Distribución de las actividades en los OA del eje de Historia según unidad del libro de texto en 6º básico. Frecuencias



Gráfico 17. Distribución de las actividades en los OA de Formación Ciudadana según aparato específico del texto de 5º básico. Frecuencias

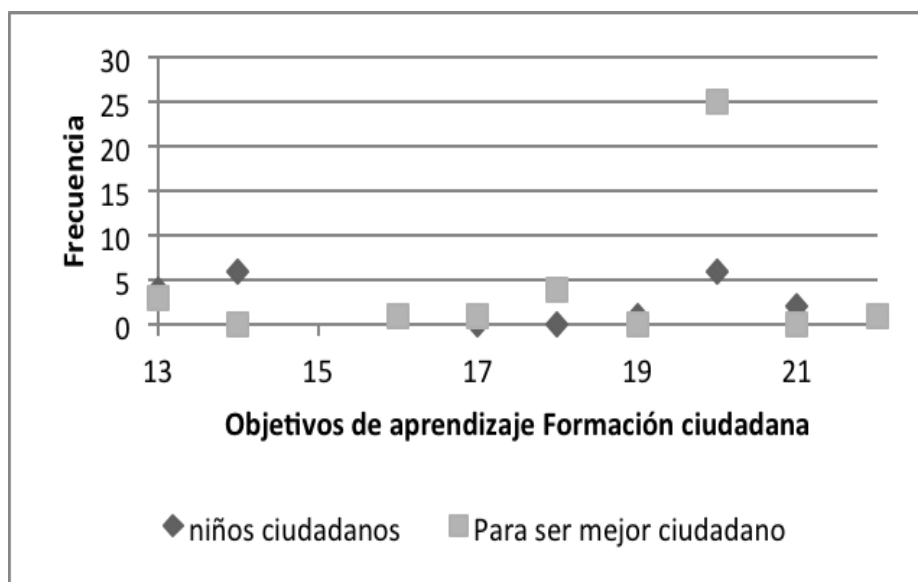
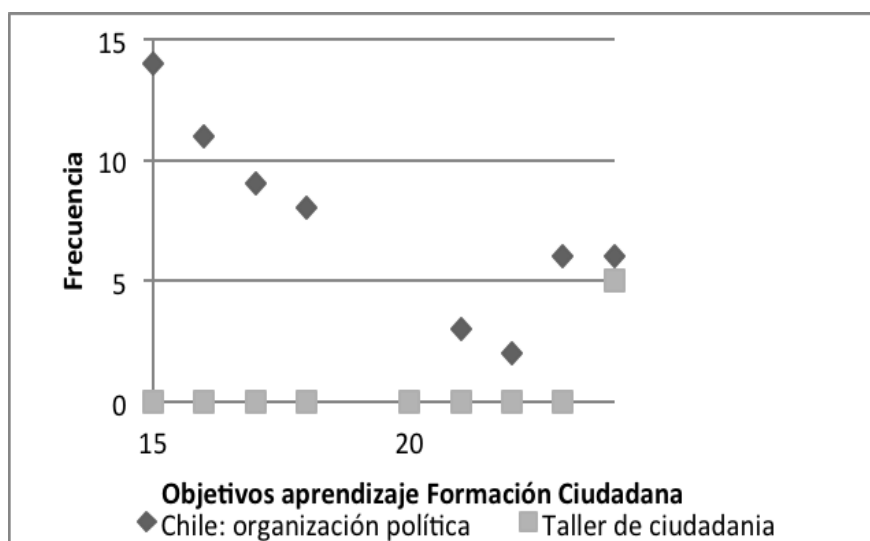


Gráfico 18. Distribución de actividades en los OA del eje de Formación Ciudadana en unidad específica del texto de sexto básico. Frecuencias



### 9.4.2.1. Eje de historia.

El eje de Historia en ambos cursos se estructura de manera cronológica. Sus contenidos presentan una secuenciación temporal ininterrumpida entre ellos, que van desde el descubrimiento de América en quinto básico y Chile hasta la actualidad en sexto. Sus frecuencias y porcentajes de aparición se presentan a continuación en la tabla 33.

Tabla 33. Actividades OA de Historia en 5º y 6º básico. Frecuencias y porcentajes

	Objetivos de aprendizaje historia.	Frecuencia	%
<b>5º básico n=526</b>	<i>Historia 1.</i> Explicar los viajes de descubrimiento de Cristóbal Colón, de Hernando de Magallanes y de algún otro explorador, considerando sus objetivos, las rutas recorridas, los avances tecnológicos que facilitaron la navegación, las dificultades y los desafíos que enfrentaron las tripulaciones y el contexto europeo general en que se desarrollaron	118	22,4
	<i>Historia 2.</i> Describir el proceso de conquista de América y de Chile, incluyendo a los principales actores (Corona española, Iglesia católica y hombres y mujeres protagonistas, entre otros), algunas expediciones y conflictos bélicos, y la fundación de ciudades como expresión de la voluntad de los españoles de quedarse y expandirse, y reconocer en este proceso el surgimiento de una nueva sociedad	68	12,9
	<i>Historia 3.</i> Analizar el impacto y las consecuencias que tuvo el proceso de conquista para Europa y para América, considerando diversos ámbitos	37	7
	<i>Historia 4.</i> Investigar sobre los efectos de la conquista sobre los pueblos indígenas americanos, utilizando fuentes dadas por el docente	4	0,8
	<i>Historia 5.</i> Describir algunas dimensiones de la vida colonial en Chile, como organización de la sociedad y grupos sociales, oficios y actividades económicas, costumbres y vida cotidiana, arte y celebraciones	106	20,2
	<i>Historia 6.</i> Explicar aspectos centrales de la Colonia, como la dependencia de las Colonias americanas de la metrópoli, el rol de la Iglesia católica y el surgimiento de una sociedad mestiza	72	13,7
	<i>Historia 7.</i> Explicar y dar ejemplos de las distintas formas en las que españoles y mapuches se relacionaron en el período colonial, considerando resistencia mapuche y guerra de Arauco, mestizaje, formas de trabajo (como encomienda y esclavitud), evangelización, vida fronteriza y sistema de parlamentos	27	5,1



	<i>Historia 8.</i> Identificar, en su entorno o en fotografías, elementos del patrimonio Colonial de Chile que siguen presentes hoy, como edificios, obras de arte y costumbres, entre otros	6	1,1
	<i>Historia 1.</i> Explicar los múltiples antecedentes de la independencia de las Colonias americanas y reconocer que la independencia de Chile se enmarca en un proceso continental	12	2,5
	<i>Historia 2.</i> Explicar el desarrollo del proceso de independencia de Chile, considerando actores y bandos que se enfrentaron, hombres y mujeres destacados, avances y retrocesos de la causa patriota, y algunos acontecimientos significativos, como la celebración del cabildo abierto de 1810 y la formación de la Primera Junta Nacional de Gobierno, la elección del primer Congreso Nacional, las batallas de Rancagua, Chacabuco y Maipú, y la Declaración de la Independencia, entre otros	50	10,2
	<i>Historia 3.</i> Describir algunos hitos y procesos de la organización de la república, incluyendo las dificultades y los desafíos que implicó organizar en Chile una nueva forma de gobierno, el surgimiento de grupos con diferentes ideas políticas (conservadores y liberales), las características de la Constitución de 1833 y el impacto de las reformas realizadas por los liberales en la segunda mitad del siglo XIX	46	9,04
<b>6º básico n=489</b>	<i>Historia 4.</i> Investigar sobre algunos aspectos culturales del siglo XIX, como los avances en educación y la fundación de instituciones, el aporte de intelectuales y científicos nacionales (por ejemplo, Diego Barros Arana, Benjamín Vicuña Mackenna, José Victorino Lastarria) y extranjeros (por ejemplo, Andrés Bello, Claudio Gay, Charles Darwin y María Graham), las primeras mujeres en obtener títulos universitarios y el impacto en la sociedad de la llegada del ferrocarril y de otros avances tecnológicos, entre otros	21	4,2
	<i>Historia 5.</i> Describir cómo se conformó el territorio de Chile durante el siglo XIX, considerando colonizaciones europeas, la incorporación de Isla de Pascua, la ocupación de la Araucanía, la Guerra del Pacífico y diversos conflictos bélicos, entre otros factores	20	4
	<i>Historia 6.</i> Caracterizar los principales aspectos que definieron el período de riqueza aportada por la explotación del salitre, considerando la expansión económica y el inicio de la «cuestión social»	18	3,6
	<i>Historia 7.</i> Explicar y dar ejemplos de la progresiva democratización de la sociedad durante el siglo XX, considerando el acceso creciente al voto, la participación de la mujer en la vida pública y el acceso a la educación y a la cultura, entre otros	15	3
	<i>Historia 8.</i> Comparar diferentes visiones sobre el	36	7,3

<p>quiebre de la democracia en Chile, el régimen o dictadura militar y el proceso de recuperación de la democracia a fines del siglo XX, considerando los distintos actores, experiencias y puntos de vista, y el consenso actual con respecto al valor de la democracia</p> <p><i>Historia 9. Explicar y dar ejemplos de aspectos que se mantienen y aspectos que han cambiado o se han desarrollado en la sociedad chilena a lo largo de su historia</i></p>	26	5,3
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----	-----

Al ubicar las actividades en relación con los objetivos de la asignatura de Historia en quinto básico, se puede ver que los dos grandes temas históricos que se trabajan en este curso<sup>554</sup> aparecen equitativamente distribuidos. Así para descubrimiento y conquista («OA historia 1»- «OA historia 4») hay un 43,1% de actividades y, para Colonia un 40,1% («OA historia 5» - «OA historia 8»). En lo que respecta al apartado de descubrimiento y conquista, los objetivos de aprendizaje con mayor presencia son los relativos a los viajes de descubrimiento y conquista (22,4%), seguido por el proceso de conquista (12,9%) y con una presencia mucho menor, el impacto del descubrimiento y conquista de América (7%) junto a la investigación de temas (0,8%).

El segundo gran tema presente en quinto básico es el de la Colonia en América y en Chile. Aquí las mayores frecuencias las encontramos en las características de la vida Colonial desde una perspectiva que aborda los rasgos generales bajo categorías sociales, políticas y económicas (33,9%). Con menor presencia aparece la relación con los indígenas, planteado en el currículum y en el libro de texto como un tema aislado y hasta cierto punto transversal en el tiempo (5,1%). La presencia de este tema de manera independiente del proceso histórico, pero vinculado a él es una novedad dentro del currículum actual, puesto que el tema indígena fue tratado como un elemento mas del periodo Colonial sin un impacto profundo en el devenir histórico nacional. Asimismo se observa la tímida aparición de otros temas minoritarios como por ejemplo el vínculo con lo local y la incorporación de la noción de permanencia hasta el presente de cuestiones pasadas («OA Historia 8», 1,1%).

En el caso de sexto básico la cantidad de actividades por temas no es tan alta como en el curso anterior, de hecho el porcentaje va bajando conforme avanzan los temas de las unidades en el tiempo. Así por ejemplo el tema de independencia de Chile («OA historia 1» - «OA historia 2») se asocia a un 12,7% de tareas, el de

<sup>554</sup> Descubrimiento y conquista de América y, la Colonia en América y Chile. Estos dos grandes temas, a su vez coinciden con las dos grandes unidades del libro de texto.

organización de la República un 9,04% y características generales del siglo XIX un 8,2% («OA historia 4» – «OA historia 5»); primera mitad del siglo XX un 6,6% («OA historia 6» – «OA historia 7») y finalmente la época contemporánea un 7,3% («OA historia 8»). Así, los objetivos de aprendizaje planteados en el currículum para siglo XIX tienen mayor cantidad de actividades asociadas (35,24%) que en el caso del siglo XX (19,2%).

#### *9.4.2.2. Eje Formación Ciudadana*

El eje de Formación Ciudadana tiene en el currículum características particulares en cada curso, así como su presencia en las actividades de los libros de texto presenta allí particularidades. En quinto básico, los objetivos de aprendizaje no contemplan como elemento prioritario contenidos factuales y conceptuales de educación cívica a diferencia de sexto básico donde uno de los elementos principales es la formación política mediante contenidos declarativos. En este sentido, en quinto básico la vinculación de las actividades con el currículum se focaliza en el desarrollo de actitudes, mientras en sexto básico se centran mas bien en el aprendizaje de contenidos cívicos.

La presencia de este eje en de las actividades de quinto básico es relativamente baja. Solo el objetivo de aprendizaje número 20, relacionado con la formulación de opiniones tiene una presencia de un 10%. El resto de objetivos, apenas alcanza coincidencias del 2% como se puede observar en la tabla 34. En el caso de sexto básico, aunque las instrucciones no llegan a una relación de un 10%, hay una presencia mayor de los distintos objetivos de aprendizaje. En este curso, los objetivos de aprendizaje vinculados a contenidos («OA 15» a «18») son los que se asocian a la mayor parte de las tareas. Sin embargo, al igual que en el caso de quinto básico, el objetivo de aprendizaje relacionado con la formulación de opiniones («OA 24») tiene una de las frecuencias mas altas de actividades en este eje (6,3%).

Es interesante que hay objetivos de aprendizaje de este eje que, en ambos cursos no tienen presencia en las actividades. Los objetivos de aprendizaje no trabajados corresponden a aprendizajes de tipo actitudinales por sobre los conceptuales, o bien están asociados a procedimientos específicos según se puede constatar en la tabla siguiente.

Tabla 34. Actividades OA de Formación Ciudadana en 5º y 6º básico. Frecuencias y porcentajes

	Objetivos de aprendizaje Formación Ciudadana	Frecuencia	%
5º básico n=526	<i>Formación Ciudadana 13.</i> Reconocer que todas las personas son sujetos de derecho, que deben ser respetados por los pares, la comunidad y el Estado, y que esos derechos no dependen de características individuales, como etnia, sexo, lugar de nacimiento u otras	8	1,5
	<i>Formación Ciudadana 14.</i> Reconocer que los derechos generan deberes y responsabilidades en las personas y en el Estado, lo que se manifiesta, por ejemplo, en que: › las personas deben respetar los derechos de los demás › todas las personas deben respetar las leyes › el Estado debe asegurar que las personas puedan ejercer sus derechos (a la educación, a la protección de la salud, a la libertad de expresión, a la propiedad privada y a la igualdad ante la ley, entre otros) › el Estado debe asegurar los derechos de las personas a participar en la vida pública, como el derecho a formar organizaciones de participación social (fundaciones, juntas de vecinos, etc.), a participar en partidos políticos y el derecho a sufragio, entre otros	8	1,5
	<i>Formación Ciudadana 15.</i> Reconocer que hay logros y beneficios que dependen del esfuerzo, el mérito y el comportamiento de cada persona (como las calificaciones, los premios deportivos, los premios por compañerismo, el aprecio y el reconocimiento por parte de sus pares, el liderazgo)	0	0
	<i>Formación Ciudadana 16.</i> Demostrar actitudes cívicas con acciones en su vida diaria, como: › actuar con honestidad y responsabilidad (ejemplos: respetar los acuerdos establecidos, respetar la autoría de música y películas, evitar el plagio escolar, etc.) › respetar a todas las personas (ejemplos: no discriminar por condiciones físicas, sociales, culturales o étnicas, escuchar respetuosamente opiniones distintas, respetar espacios y propiedad de los demás, etc.) › contribuir a la buena convivencia (ejemplos: buscar soluciones pacíficas para resolver problemas, mostrar empatía con los demás, etc.) › cuidar y valorar el patrimonio y el medioambiente (ejemplos: realizar campañas de información y cuidado de nuestro patrimonio, usar la energía de manera eficiente, etc.)	12	2,3
	<i>Formación Ciudadana 17.</i> Participar en su comunidad, tomando parte en elecciones para una directiva de curso, asignando roles y funciones a cada cargo, y demostrando que entienden las responsabilidades que lleva consigo el	1	0,2

	desempeño de un cargo y la importancia de elegir personas que se estimen idóneas, para mantener una buena convivencia y una organización del curso que permita el trabajo escolar		
	<i>Formación Ciudadana 18.</i> Diseñar y participar en un proyecto que solucione un problema de la comunidad escolar, considerando temas como voluntariado, gasto excesivo de agua y electricidad en la escuela, y cuidado del medioambiente, entre otros, y ateniéndose a un plan y a un presupuesto	4	0,8
	<i>Formación Ciudadana 19.</i> Explicar formas en que un grupo de personas puede organizarse para resolver problemas, mejorar su calidad de vida y la de otros y lograr metas comunes; por ejemplo, fundaciones, voluntariado, empresas, agrupaciones y recolección de fondos para causas benéficas	1	0,2
	<i>Formación Ciudadana 20.</i> Opinar y argumentar con fundamentos sobre temas de la asignatura u otros	53	10,1
	<i>Formación Ciudadana 21.</i> Evaluar posibles soluciones frente a un problema o proyecto y justificar su elección	3	0,6
	<i>Formación Ciudadana 22.</i> Informarse y opinar sobre temas relevantes y de su interés en el país y el mundo (política, medioambiente, deporte, arte y música, entre otros) por medio de periódicos y TIC	7	1,3
	<i>Formación ciudadana 15.</i> Explicar algunos elementos fundamentales de la organización democrática de Chile, incluyendo: <ul style="list-style-type: none"> <li>› la división de poderes del Estado</li> <li>› la representación mediante cargos de elección popular (concejales, alcaldes, diputados, senadores y Presidente)</li> <li>› la importancia de la participación ciudadana</li> </ul>	39	7,9
	<i>Formación ciudadana 16.</i> Reconocer que la Constitución Política de Chile establece la organización política del país y garantiza los derechos y las libertades de las personas, instaurando un sistema democrático	15	3,1
<b>6º básico n=489</b>	<i>Formación ciudadana 17.</i> Comprender que todas las personas tienen derechos que deben ser respetados por los pares, la comunidad y el Estado, lo que constituye la base para vivir en una sociedad justa, y dar como ejemplo algunos artículos de la Constitución y de la Declaración Universal de los Derechos Humanos	17	3,4
	<i>Formación ciudadana 18.</i> Explicar que los derechos generan deberes y responsabilidades en las personas e instituciones, y lo importante que es cumplirlos para la convivencia social y el bien común	8	1,6
	<i>Formación ciudadana 19.</i> Proponer y fundamentar distintas formas en que la sociedad puede proteger a las personas de situaciones en las que no se respetan sus derechos.	0	0
	<i>Formación ciudadana 20.</i> Demostrar actitudes cívicas con acciones en su vida diaria, como: <ul style="list-style-type: none"> <li>› respetar a todas las personas (ejemplos: actuar considerando la igualdad de derechos, escuchar</li> </ul>	8	1,6

respetuosamente opiniones distintas, etc.) › contribuir a la buena convivencia (ejemplos: proponer posibles soluciones frente a un problema, usar el diálogo para plantear ideas a sus pares, alcanzar acuerdos, cooperar activamente en el logro de metas comunes, etc.) › actuar con honestidad y responsabilidad (ejemplos: hablar con la verdad, actuar de acuerdo a sus convicciones y de las responsabilidades que se deriven, cumplir las responsabilidades asumidas, evitar la copia textual y el plagio, etc.) › cuidar y valorar el patrimonio y el medioambiente (ejemplos: impulsar y participar en campañas de reciclaje, realizar acciones en la casa y en la escuela para ahorrar luz, agua y gas, etc.)		
<i>Formación ciudadana 21.</i> Trabajar en equipo de manera efectiva para llevar a cabo una investigación u otro proyecto, asignando y asumiendo roles, cumpliendo las responsabilidades asignadas y los tiempos acordados, escuchando los argumentos de los demás, manifestando opiniones fundamentadas y llegando a puntos de vista en común	6	1,2
<i>Formación ciudadana 22.</i> Participar en su comunidad, tomando parte en elecciones para una directiva de curso, evaluando las propuestas realizadas por los diferentes aspirantes y considerando la importancia de elegir personas responsables	4	0,8
<i>Formación ciudadana 23.</i> Participar, mediante acciones concretas, en proyectos que impliquen aportes dentro de la escuela, la comunidad y la sociedad, como voluntariado y ayuda social, entre otros, ateniéndose a un plan y un presupuesto	6	1,2
<i>Formación ciudadana 24.</i> Opinar y argumentar con fundamentos sobre temas de la asignatura u otros	31	6,3
<i>Formación ciudadana 25.</i> Evaluar posibles soluciones frente a un problema o proyecto y justificar su elección	0	0
<i>Formación ciudadana 26.</i> Informarse y opinar sobre temas relevantes y de su interés en el país y el mundo (política, medioambiente, deporte, arte y música, entre otros) por medio de periódicos y TICs	0	0

## 9.5. DIMENSIÓN RECURSOS DIDÁCTICOS

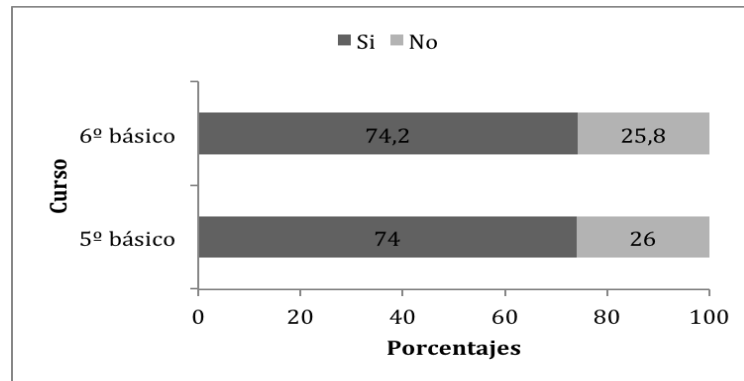
Los recursos presentes en las actividades de los libros de texto, son diversos en su tipología y en su forma como se puede ver en la siguiente lista.

Figura 4. Listado de recursos en las actividades de 5º y 6º básico

Recurso escrito	Recurso visual	Mapas y planos	Referencia a recursos digitales	Esquema
Datos estadísticos	Caricaturas	Mapa contemporáneo	Referencia a Documental	Cuadro resumen
Datos no referenciados	Dibujo contemporáneo	Mapa temático	Referencia a película	Esquema Mapa conceptual
Documento escrito contemporáneo	Escultura	Planisferio	Referencias web	Esquema línea del tiempo
Texto de historiador	Fotografía	Plano urbano histórico		Pirámide social
Documento escrito contemporáneo-fuente secundaria	Grabado contemporáneo			
Letra canción	Gráfico			
Texto del libro de texto	Historieta			
Modelo carta	Ilustración editorial			
Listado de conceptos	Imagen no referenciada			
Listado acontecimientos	Pintura contemporánea			
Texto literario	Pintura			
Texto no referenciado	Pintura contemporánea-Fotografía			
Obra de teatro	Pintura histórica			
	Fotografía			
	Retrato			

De la observación del listado anterior, se puede ver que, entre los «recursos escritos», la gran mayoría corresponden a fuentes primarias o secundarias, aunque también los hay recursos de carácter didáctico como los listados de conceptos o el mismo libro de texto. En el caso de los «recursos visuales», la tendencia es homóloga, hay una alta presencia de imágenes producidas en los contextos históricos en desmedro de las producciones posteriores. Una situación parecida sucede con los «mapas y planos», donde la mitad de este tipo de recursos corresponden a representaciones gráficas del espacio elaboradas en el contexto de los procesos históricos estudiados. El caso de los recursos digitales son mas variados. Están los de índole artística e interpretativa y aquellos textos de internet disponibles en las páginas web. Los «esquemas» tienen un carácter didáctico y pedagógico y corresponden a elaboraciones editoriales que buscan sintetizar la información.

Gráfico 19. Presencia de recursos en las actividades de 5º y 6º básico. Porcentajes



Como se puede observar en el gráfico 19, en general la presencia de recursos es importante y equilibrada. Un 74% de las actividades en ambos cursos se llevan a cabo sobre la base de recursos. De ellos, los con mayor presencia en ambos cursos son los escritos y visuales (tabla 35). En un lugar secundario aparecen los «mapas y planos»esquemas» y «recursos digitales». En quinto básico, predominan los «recursos visuales» en primer lugar y los escritos en segundo, mientras que en sexto básico los datos se invierten predominando los «recursos escritos» por sobre los visuales. Los «mapas y planos» se usan mas en quinto básico que en sexto básico, mientras una relación inversa tienen los «esquemas», los cuales aparecen mas en sexto básico que en quinto. Esto sugiere un mayor énfasis de la educación hacia la elaboración de mapas mentales de carácter conceptual a medida que avanzan en el rango etario los estudiantes. Por su parte los «recursos digitales» están igualmente distribuidos en las actividades de los dos cursos con frecuencias bastante bajas.

Tabla 35. Actividades según recursos en 5º y 6º básico. Frecuencias y porcentajes

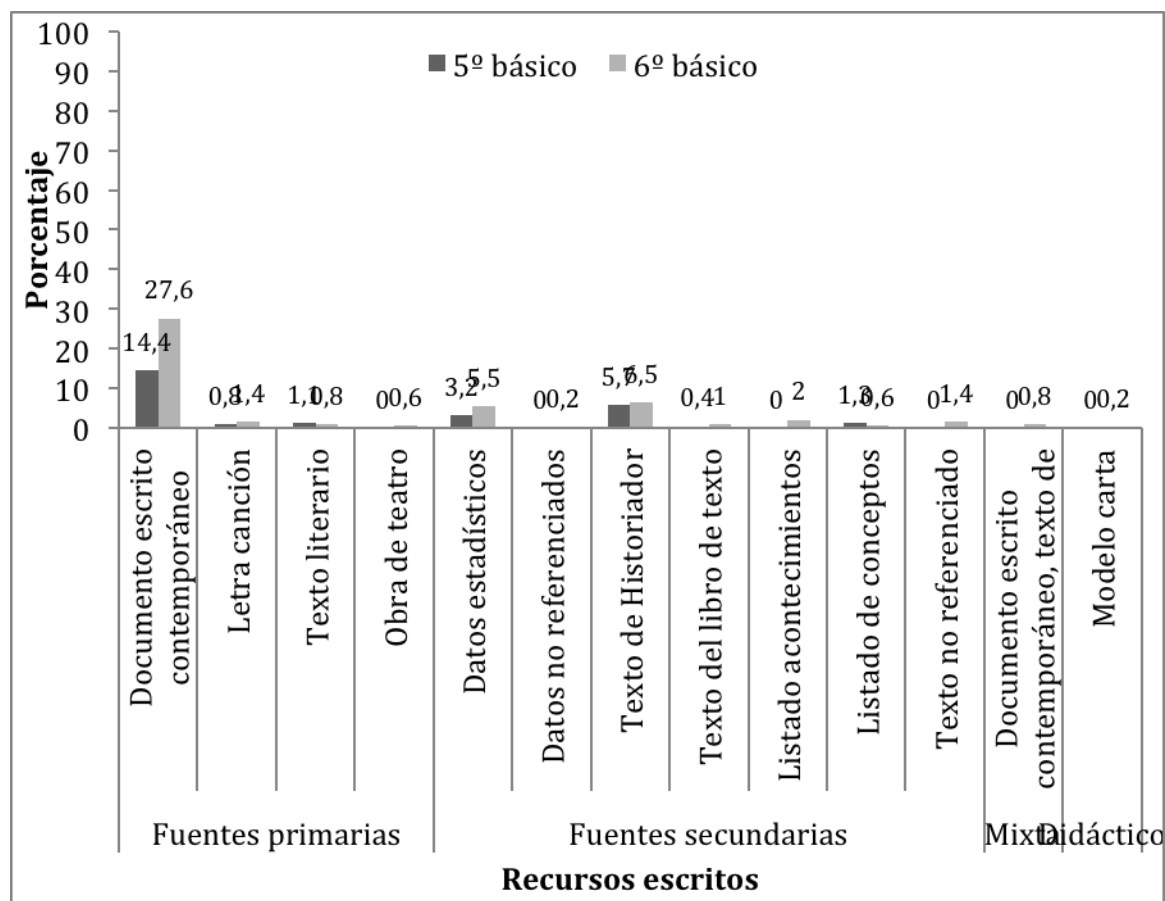
	5º básico n=526		6º básico n=489	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
<b>Recursos escritos</b>	142	27	239	48,6
<b>Recursos visuales</b>	165	31,3	86	17,5
<b>Recursos mapas y planos</b>	68	13	14	2,9
<b>Esquemas</b>	14	2,7	32	6,5
<b>Recursos digitales</b>	13	2,5	15	3



### 9.5.1. Recursos escritos

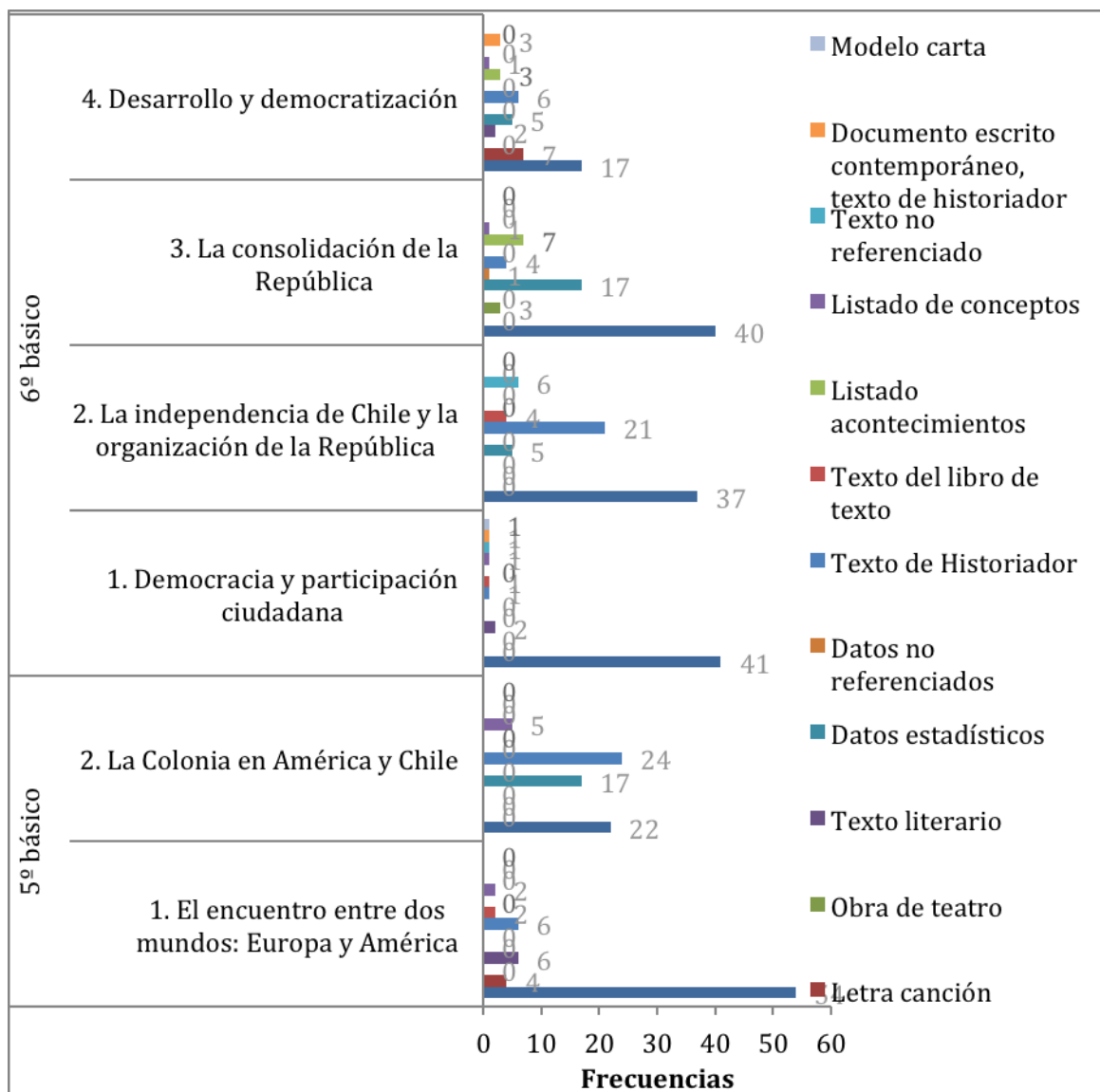
Los datos del gráfico 20 muestran que en las actividades los «recursos escritos» que predominan son las fuentes primarias y en segundo lugar las secundarias. Entre las fuentes primarias son mas abundantes los «documentos escritos contemporáneos» al proceso trabajado en ambos cursos. Dentro de las secundarias, priman los textos de historiadores mayoritariamente y los «datos estadísticos». Con porcentajes menores aparece otros tipos de fuentes secundarias en ambos cursos. Además, en sexto básico hay una mayor diversidad de fuentes escritas, pero con porcentajes menores como se puede ver en el siguiente gráfico.

Gráfico 20. Recursos escritos en las actividades de 5º y 6º básico. Porcentajes



Al profundizar en la distribución de los «recursos escritos» a lo largo de los libros de texto (gráfico 21), se puede ver que los documentos escritos contemporáneamente al hecho, predominan en casi todas las unidades en los dos cursos, excepto en la unidad sobre Colonia de quinto básico en la que destacan los textos de historiadores por sobre los documentos contemporáneos. La unidad que mayor diversidad de recursos escritos emplea en sus actividades en quinto básico, es la unidad sobre descubrimiento y conquista, mientras que en sexto, la de desarrollo y democratización. El uso de otros recursos escritos como obras literarias o fragmentos de canciones aparecen en ambos cursos.

Gráfico 21. Distribución de los recursos escritos en actividades según unidades del libro en 5º y 6º básico. Frecuencias



La función que tienen dentro del proceso de enseñanza aprendizaje estos recursos, es fundamentalmente de aprendizaje (tabla 36), aunque las actividades de evaluación, ya sea inicial o final, también los emplea. Así por ejemplo, la «evaluación inicial» en quinto básico prioriza el uso de «listado de conceptos», mientras que en sexto lo hace con fuentes primarias. La «evaluación final» en ambos cursos comporta una mayor cantidad de «recursos escritos» que la inicial entre los cuales destacan los «listados de conceptos» y acontecimientos; los documentos de época y, textos de historiadores.

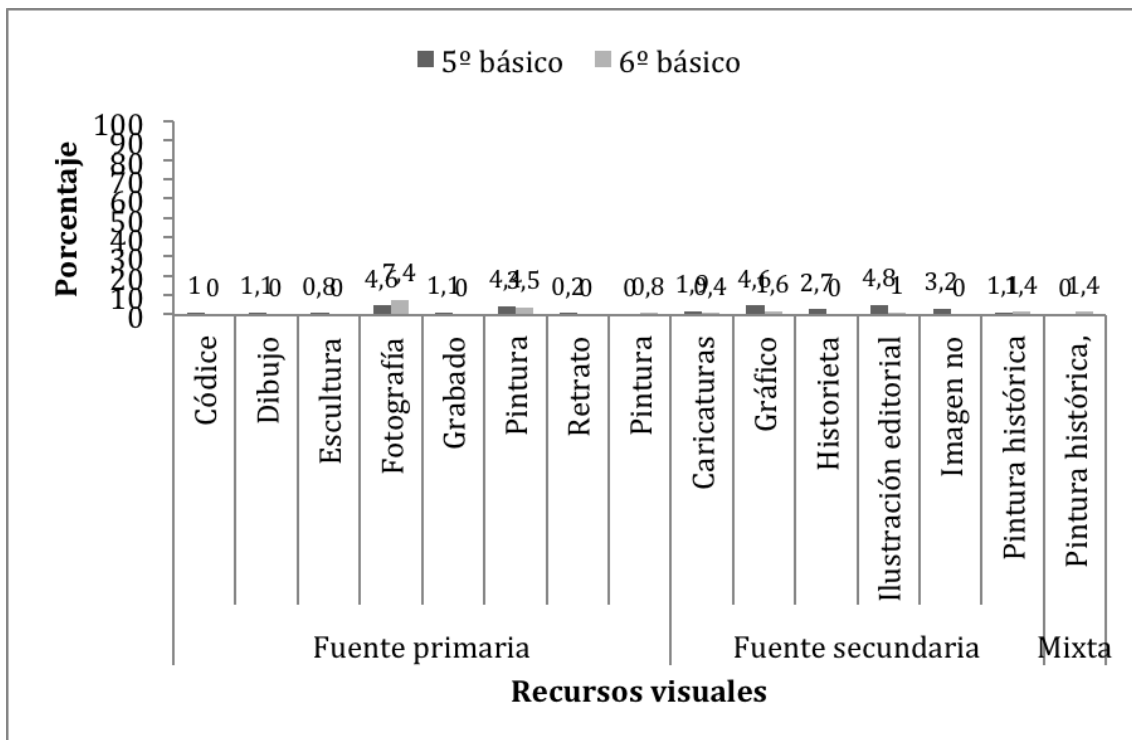
Tabla 36. Actividades según tipo de recursos escritos y función en el aprendizaje en 5º y 6º básico. Frecuencias

Tipo fuente	de	Tipo de recurso	Tipo de actividad 5º básico n=526)			Tipo de actividad 6º básico n=489		
			Aprendizaje	Evaluación final	Evaluación inicial	Aprendizaje	Evaluación final	Evaluación inicial
Primaria	escrito	Documento contemporáneo	69	7	0	116	7	12
		Letra canción	4	0	0	0	7	0
		Obra de teatro	0	0	0	3	0	0
		Texto literario	6	0	0	4	0	0
		Datos estadísticos	17	0	0	23	0	4
		Datos no referenciados	0	0	0	0	1	0
Secundaria	escrito	Texto de Historiador	25	5	0	19	13	0
		Libro de texto	2	0	0	5	0	0
		Listado acontecimientos	0	0	0	0	4	6
		Listado de conceptos	1	5	1	0	3	0
Mixta	escrito	Texto no referenciado	0	0	0	6	1	0
		Documento contemporáneo, texto de historiador	0	0	0	1	3	0
Otra		Modelo carta	0	0	0	1	0	0

### 9.5.2. Recursos visuales

Los «recursos visuales», cuya presencia total ronda un 20%, tienen una marcada tendencia al empleo de imágenes de época, es decir fuentes primarias (gráfico 22). De esta manera, las fotografías y las pinturas contemporáneas son mas frecuentes. En sexto básico, la «fotografía» es el recurso que mas aparece, mientras en quinto es la «ilustración editorial, seguido de la «fotografía» y «pintura contemporánea». Además en sexto básico encontramos la presencia de mas de una imagen en una misma actividad, ya sea «pintura histórica» y contemporánea con «fotografía». Es interesante también que en ambos cursos se usan imágenes para expresar contenidos de una forma distinta a la ilustración. Por ejemplo, el uso de historietas y gráficos a diferencia de las pinturas y fotografías que reflejan hechos puntuales, proponen procesos en un mismo cuadro o secuencia de cuadros, confirmando un relato que puede o no ser secuencial.

Gráfico 22. Recursos visuales en las actividades de 5º y 6º básico. Porcentajes



Como se puede ver en la tabla 37, en general hay una tendencia a emplear mayor diversidad de imágenes en temporalidades mas lejanas, es decir a lo largo de quinto básico y en sexto hasta la organización de la República. La «fotografía»

como recurso para las actividades en ambos cursos está presente en todas las unidades, pero tiene mayores frecuencias en las actividades que en cada curso son mas cercanas a la actualidad. En quinto básico se emplean mas en la unidad de Colonia (frecuencia 21) y en sexto en la unidad de Historia reciente denominada «Desarrollo y democratización» (frecuencia 24).

Tabla 37. Actividades según tipo de recursos visuales y unidades en 5º y 6º básico.  
Frecuencias

		Nombre unidad					
		5º básico (n=526)			6º básico (n=489)		
Tipo de fuente		1.El encuentro entre dos mundos: Europa y América	2.La Colonia en América y Chile	1.Democracia y participación ciudadana	2.La independencia de Chile y la organización de la República	3. La consolidación de la República	4. Desarrollo y democratización
<b>Primaria</b>	Códice	5	0	0	0	0	0
	Dibujo contemporáneo	4	2	0	0	0	0
	Fotografía	3	21	5	7	0	24
	Grabado contemporáneo	4	2	0	0	0	0
	Pintura contemporánea	0	23	0	9	8	0
	Pintura contemporánea	0	0	0	0	4	0
	Fotografía						
	Retrato	0	1	0	0	0	0
	Caricaturas	10	0	0	2	0	0
	Escultura	0	4	0	0	0	0
<b>Secundaria</b>	Gráfico	11	13	0	6	0	2
	Historieta	14	0	0	0	0	0
	Ilustración editorial	12	13	0	5	0	0
	Imagen no referenciada	3	14	0	0	0	0
	Pintura histórica	6	0	0	7	0	0
<b>Mixta</b>	Pintura histórica, Fotografía	0	0	3	0	4	0

El caso de la pintura, la contemporánea es la que aparece en las actividades en mayor cantidad de oportunidades, especialmente en tareas que van del periodo Colonial hasta el siglo XIX. Por su parte la «pintura histórica» se localiza en la unidad de independencia en sexto y descubrimiento y conquista en quinto. Las ilustraciones editoriales se usan con frecuencias semejante en las dos unidades de quinto básico y en menor medida en sexto básico. Allí se sitúan específicamente en la unidad de independencia. La «historieta» y caricatura es un tipo de ilustración que se encuentra en las actividades de la primera unidad de quinto básico.

Al analizar la función que tienen las imágenes como recursos dentro de las actividades de los libros de texto analizados, la gran mayoría se asocia a instrucciones para el aprendizaje por sobre la evaluación. De los dos tipos de evaluación analizados la distribución del uso del recurso visual es inverso. Mientras en el curso inferior las actividades de «evaluación inicial» tienen mayor cantidad de imágenes, en sexto son las de «evaluación final» las que las concentran (tabla 38).

Tabla 38. Actividades según tipo de recursos visuales y función en el proceso de aprendizaje en 5º y 6º básico. Frecuencias

Tipo de fuente	5º básico n=526				6º básicos n=489				
	Aprendizaje	Evaluación final	Evaluación inicial	Total	Aprendizaje	Evaluación final	Evaluación inicial	Total	
<b>Primaria</b>	Códice	5	0	0	5	0	0	0	
	Dibujo contemporáneo	6	0	0	6	0	0	0	
	Fotografía	19	3	2	24	24	2	10	36
	Grabado contemporáneo	4	2	0	6	0	0	0	0
	Pintura contemporánea	23	0	0	23	16	0	1	17
	Pintura contemporánea, Fotografía	0	0	0	0	0	4	0	4
	Retrato	0	0	1	1	0	0	0	0
<b>Secundaria</b>	Caricaturas	10	0	0	10	1	1	0	2
	Escultura	4	0	0	4	0	0	0	0
	Gráfico	24	0	0	24	8	0	0	8
	Historieta	14	0	0	14	0	0	0	0

	Ilustración editorial	25	0	0	25	5	0	0	5
	Imagen referenciada no	7	2	8	17	0	0	0	0
	Pintura histórica	6	0	0	6	7	0	0	7
<b>Mixta</b>	Pintura histórica, Fotografía	0	0	0	0	4	3	0	7

### 9.5.3 Recursos mapas y planos

Los «mapas y planos» como recursos en las actividades son más frecuentes en quinto que en sexto básico y más diversos en el curso inferior. Como se puede ver en la tabla 39, en quinto básico se usan mapas contemporáneos, mapas temáticos, planisferios y planos urbanísticos, mientras en sexto solo se emplean mapas temáticos. A pesar de lo anterior estos últimos, son los con mayor presencia generalizada en ambos cursos.

Tabla 39. Actividades con recursos mapas y planos en 5º y 6º básico. Frecuencias y porcentajes

	5º básico n=526		6º básico n=489	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
<b>Mapa contemporáneo</b>	9	1,7	0	0
<b>Mapa temático</b>	54	10,3	14	2,9
<b>Planisferio</b>	1	0,2	0	0
<b>Plano urbano histórico</b>	4	0,8	0	0
<b>Total</b>	68	13	14	2,9

La distribución de este recurso en las unidades del libro de texto (tabla 40) nos muestra que en quinto básico los mapas temáticos son más frecuentes en la unidad de descubrimiento y conquista de América y Chile que en la de Colonia. También en la primera unidad de quinto básico «Encuentro entre dos mundos» se concentra el resto de «mapas y planos». En la unidad de Colonia se encuentran solo mapas temáticos.

En sexto básico, los mapas temáticos también tienen una localización específica. La unidad de «Consolidación de la República» en primera lugar y «La independencia de América y Chile» en segundo. Las unidades que abordan el siglo XX, no emplean mapas en las actividades.

Tabla 40. Distribución de mapas y planos en las unidades en 5º y 6º básico. Frecuencias

		Mapas y planos				
		Mapa contemporáneo	Mapa temático	Planisferio	Plano urbano histórico	Total
<b>5º básico</b> <b>n=526</b>	1. El encuentro entre dos mundos: Europa y América	9	39	1	4	53
	2. La Colonia en América y Chile	0	15	0	0	15
	Total	9	54	1	4	68
<b>6º básico</b> <b>n=489</b>	1. Democracia y participación ciudadana	0	0	0	0	0
	2. La independencia de Chile y la organización de la República	0	4	0	0	4
	3. La consolidación de la República	0	10	0	0	10
	4. Desarrollo y democratización	0	0	0	0	0
	Total	0	14	0	0	14

El uso de «mapas y planos» suele estar asociado al trabajo de la «localización espacial» como se puede ver en la tabla 41. Sin embargo como detectamos la presencia de mapas que no trabajaban la «localización espacial», realizamos las pruebas estadísticas de correlación. Para poder hacerlo, fue necesario recodificar los datos de quinto básico arrojando las categorías que se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 41. Tipo de mapas o plano recodificado en las actividades que trabajan localización espacial en 5º básico. Frecuencias

	Localización espacial		Total
	No	Si	
<b>Mapa contemporáneo</b>	4	5	9
<b>Mapa o plano histórico</b>	16	43	59
<b>Ninguno</b>	439	19	458
<b>Total</b>	459	67	526

Con estos nuevos datos, los estadísticos de Chi-cuadrado y coeficiente de contingencia indican que ambos cursos la relación entre el trabajo de la



«localización espacial» y el uso de «mapas y planos» es significativa con una intensidad moderada en los dos niveles<sup>555</sup>. Esto significa que la distribución analizada no es aleatoria, confirmando que los mapas se vinculan a la «localización espacial». De esta manera, si bien el uso de los mapas se asocia a la ubicación en el espacio, también se utiliza como fuente de información como se puede constatar en la tabla siguiente. Así, los mapas temáticos y el «planisferio» se utilizan para el trabajo de la espacialidad, mientras que los mapas contemporáneos y planos urbanísticos históricos se utilizan como fuentes desde donde extraer información.

Tabla 42. Función de mapas y planos en el proceso de enseñanza de la Historia en 5º y 6º básico. Frecuencias

Aspectos de la enseñanza de la Historia		Mapas y planos				
		Mapa contemporáneo	Mapa temático	Planisferio	Plano urbano histórico	Total
<b>Localización espacial 5º básico</b> n=526	No	4	12	0	4	20
	Si	5	42	1	0	48
	Total	9	54	1	4	68
<b>Localización espacial 6º básico</b> n=489	No	0	5	0	0	5
	Si	0	9	0	0	9
	Total	0	14	0	0	14
<b>Uso de fuentes 5º básico</b> n=526	Fuente oral	0	0	0	0	0
	Fuente primaria	9	0	0	0	9
	Fuente primaria, Fuente secundaria	0	0	0	0	0
	Fuente secundaria	0	48	0	4	52
	Ninguna	0	6	1	0	7
	Total	9	54	1	4	68
<b>Uso de fuentes 6º básico</b> n=489	Fuente primaria	0	2	0	0	2
	Fuente primaria, fuente secundaria	0	0	0	0	0
	Fuente secundaria	0	9	0	0	9
	Ninguno	0	3	0	0	3
	Total	0	14	0	0	14

<sup>555</sup> Cruce de variables «Localización espacial» y «Uso de mapas». Quinto básico, Chi cuadrado=237,250; gl=2; p=0,000 coeficiente de contingencia=0,558; sexto básico, Corrección de continuidad: 150,260; gl=1; p=0,000; coeficiente de contingencia=0,589.

#### 9.5.4. Recursos esquemas

Los esquemas en las actividades de quinto y sexto básico no se emplean como síntesis o representaciones gráficas de información, sino que también se utilizan para el desarrollo de aprendizajes y su evaluación. En ambos cursos este tipo de recursos adquiere distintas formas y tienen una presencia semejante como categoría global (tabla 43), pero su distribución dentro de los libros es diferente. En quinto básico aparece el «mapa conceptual» que en sexto es inexistente, mientras en sexto hay líneas del tiempo que no se encuentran en quinto básico.

Una tendencia compartida por ambos cursos es que el «cuadro resumen» se asocia a mayor cantidad de actividades que el resto de los recursos de este tipo. Los resúmenes gráficos de información -como recurso para las actividades- son los más empleados entre todos los tipos de esquemas que aparecen en los textos analizados.

Tabla 43. Actividades con recurso esquemas en 5º y 6º básico. Frecuencias y porcentajes

	5º básico (n=526)		6º básico (n=489)	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
<b>Cuadro resumen</b>	7	1,3	15	3,1
<b>Esquema de información</b>	1	0,2	5	1
<b>Mapa conceptual</b>	2	0,4	0	0
<b>Pirámide social</b>	4	0,8	2	0,4
<b>Esquema línea del tiempo</b>	0	0	10	2
<b>Total</b>	14	2,7	32	2,5

El uso de recursos de tipo esquemas está en ambos textos relacionado con el tipo de contenido que se trabaja como se puede ver en la tabla 44. El «cuadro resumen» se utiliza mayoritariamente para trabajar contenidos de tipo «factual», es decir hechos o ideas específicas que no implican un nivel de abstracción hacia el concepto. El esquema en quinto básico se relaciona con ambos tipos de conocimiento, ya sea «factual» y «conceptual», pero en el curso siguiente solo se relaciona con contenidos conceptuales. Esto sugiere el empleo de este recurso para un desarrollo progresivo en la capacidad de abstracción de los estudiantes. Por su parte, el «mapa conceptual» presente solo en quinto básico emplea hechos y conceptos al igual que la pirámide social en ambos cursos. Finalmente, la línea del tiempo que solo aparece en sexto es un recurso en las actividades con aprendizajes

exclusivamente factuales. Esto implica que su uso presenta de forma gráfica hechos sucedidos consecutivamente, pero no procesos ni periodos históricos.

Tabla 44. Actividades según tipo de contenido y esquemas en 5º y 6º básico. Frecuencias<sup>556</sup>

	5º básico n=529			6º básico n=489		
	Factual	Conceptual	Procedimental	Factual	Conceptual	Procedimental
<b>Cuadro resumen</b>	5	1	1	7	6	4
<b>Esquema de información</b>	1	1	0	0	5	0
<b>Mapa conceptual</b>	1	1	0	0	0	0
<b>Pirámide social</b>	1	2	1	1	1	0
<b>Esquema línea del tiempo</b>	0	0	0	7	0	1

Dada la baja presencia de este recurso y las sugerencias que los datos nos presentaban, se procedió a verificar el grado de significación entre la variable «esquema» y «tipo de conocimiento». Para ello, fue necesario recodificar la primera variable de la manera que se presenta a continuación.

Tabla 45. Tabla cruzada recodificada de la categoría esquema para la aplicación de prueba de correlación en 5º y 6º básico. Frecuencias

Curso	Presencia de esquema	Factual	Conceptual	Procedimental	Metacognitivo
5º básico n=526	Si	8	5	2	0
6º básico n=489	Si	15	14	5	0

En la tabla precedente se observa que el contenido metacognitivo no presenta

<sup>556</sup> La dimensión de conocimiento metacognitiva en este tipo de recursos arrojó frecuencias «0» en todas las categorías y cursos.

esquemas, con lo cual es innecesario realizar pruebas estadística para verificar la correlación. En el resto de los casos, los resultados indican que establecer una correlación entre la presencia de esquemas y tipo de conocimiento no es estadísticamente significativo, puesto que como se puede apreciar en la tabla resumen (tabla 46), todos los valores de significación son superiores a 0,05. Esto implica que la distribución del recurso «esquema» en el conjunto de los datos se explica por la presencia del azar.

Tabla 46. Resumen valores Chi cuadrado en relación a la presencia de esquemas en las actividades y tipo de contenido en 5º y 6º básico

	Tipo de conocimiento	Chi-cuadrado	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
<b>5º básico</b>	Factual	Chi-cuadrado	3,357	1	0,067
	Conceptual	Chi-cuadrado	1,053	1	0,305
	Procedimental	Chi-cuadrado	0,002	1	0,964
<b>6º básico</b>	Factual	Chi-cuadrado	1,306	1	0,253
	Conceptual	Chi-cuadrado	0,037	1	0,847
	Procedimental	Chi-cuadrado	1,47	1	0,225

Al indagar en la función que cumplen los esquemas dentro de las actividades del libro de texto, los datos nos indican que son principalmente de aprendizaje, sin embargo también aparecen en algunas de evaluación (tabla 47). Es interesante destacar que este tipo de recursos en las actividades en quinto básico no cumplen ninguna función dentro de la «evaluación inicial», mientras en sexto básico aparecen con todas las funciones evaluación inicial, de «aprendizaje» y «evaluación final».

Al observar los datos desde otra perspectiva, los esquemas tienden a operar en coherencia con el proceso de enseñanza aprendizaje, es decir en la medida que mediante ellos se trabajan aprendizajes, también son empleados para la evaluación de estos. Algunos ejemplos son el «cuadro resumen» en ambos cursos o la línea del tiempo en sexto básico. Sin embargo es interesante que el tema de los mapas conceptuales se usen en quinto básico para evaluar, aun cuando no se ha planteado su empleo para el aprendizaje.

Tabla 47. Actividades con esquemas según función en el aprendizaje en 5º y 6º básico. Frecuencias

	5º básico (n=526)			6º básico (n=489)		
	Aprendizaje	Evaluación final	Evaluación inicial	Aprendizaje	Evaluación final	Evaluación inicial
<b>Cuadro resumen</b>	5	2	0	12	2	1
<b>Esquema</b>	1	0	0	3	1	1
<b>Mapa conceptual</b>	0	2	0	0	0	0
<b>Pirámide social</b>	4	0	0	2	0	0
<b>Esquema línea del tiempo</b>	0	0	0	1	2	7

### 9.5.5. Referencia a recursos digitales

En el caso de los «recursos digitales» aparecen con frecuencias semejantes en las actividades de quinto y sexto básico. En ambos cursos el más referido es la página web, aunque en general con un porcentaje bastante bajo como se puede ver en la tabla 48.

Tabla 48. Actividades con recursos digitales en 5º y 6º básico. Frecuencias y porcentajes

	5º básico n=526		6º básico n=489	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
<b>Referencia a documental</b>	4	0,8	5	1
<b>Referencia a película</b>	3	0,6	2	0,4
<b>Referencias web</b>	6	1,1	8	1,6
<b>Total</b>	13	2,5	15	3

## 9.6. DIMENSIÓN TEMA Y CONTEXTO HISTÓRICO

### 9.6.1. Temas

Los temas extraídos de forma emergente de las actividades analizadas, son 37 en quinto básico y 70 en sexto, cuyas frecuencias se pueden ver en las siguientes tablas.

Tabla 49. Temas en las actividades de 5º básico. Frecuencias y porcentajes

Tema	Frecuencia	%
<b>Descubrimiento (1492-1541)</b>		
Descubrimiento de América y Chile	73	13,9
Expansión europea	33	6,3
Humanismo	4	0,8
<b>Conquista (1541-1598)</b>		
Conquista en general	9	1,7
Conquista de América	70	13,3
Conquista de Chile	33	6,3
<b>Colonia (1598-1810)</b>		
Colonia. América y Chile	27	5,1
Administración Colonia. América y Chile	18	3,4
Arte Colonia. América y Chile	9	1,7
Ciudad Colonia. América y Chile	9	1,7
Economía Colonia. América y Chile	43	8,2
Educación en la Colonia. América y Chile	4	0,8
Juegos Colonia. América y Chile	5	1
Mujer en la Colonia. América y Chile	4	0,8
Oficios Colonia. América y Chile	3	0,6
Religiosidad en la Colonia. América y Chile	4	0,8
Vida familiar Colonia. América y Chile	6	1,1
Vida cotidiana Colonia. América y Chile	9	1,7
Sociedad Colonia. América y Chile	39	7,4

Parlamentos	5	1
Vida fronteriza	10	1,9
Sincretismo cultural	3	0,6
<b>Educación cívica y formación ciudadana</b>		
Administración municipal	1	0,2
Directiva de curso	6	1,1
Derecho a voto	4	0,8
Derechos	2	0,4
Derechos humanos	6	1,1
Normas	1	0,2
Resolución de conflictos	6	1,1
Discriminación	5	1
Trabajo infantil	5	1
Patrimonio nacional	1	0,2
<b>Otros</b>		
Temas de actualidad	53	10,1
Lingüístico	1	0,2
Mujer actualidad	3	0,6
Procedimientos	12	2,3
<b>Total</b>	<b>526</b>	<b>100</b>

Tabla 50. Temas en las actividades de 6º básico. Frecuencias y porcentajes

Tema	Frecuencia	%
Historia general	2	0,4
<b>Independencia (1810-1823)</b>		
Antecedentes de la independencia	5	1,0
Independencia de América y Chile	17	3,5
Independencia de Chile	35	7,2
Primer Congreso	4	0,8
Patria vieja	6	1,2
Reconquista	9	1,8
Patria nueva	7	1,4
Población en la independencia	6	1,2
<b>Organización de la República (1823-1830)</b>		
Organización de la República	26	5,3
Organización de la República, actualidad	3	0,6
<b>Consolidación de la República (1830-</b>		
Consolidación de la República	19	3,9

<b>Régimen conservador (1831-1861)</b>		
Régimen conservador	9	1,8
Gobiernos conservadores	2	0,4
Ideario portaliano	8	1,6
<b>Régimen Liberal (1861-1891)</b>		
Gobiernos liberales	6	1,2
Guerra del pacífico	8	1,6
Ocupación de la Araucanía	4	0,8
Colonización del sur	6	1,2
Desarrollo económico siglo XIX	14	2,9
Educación siglo XIX	16	3,3
Sociedad siglo XIX	15	3,1
<b>Siglo XX</b>		
Siglo XX	25	5,1
<b>Primera mitad siglo XX (1890-1952)</b>		
Chile inicios siglo XX	3	0,6
Cuestión social	13	2,7
Gobiernos radicales	2	0,4
Migración campo-ciudad	1	0,2
Modernización	2	0,4
Modelo económico ISI	8	1,6
Mujer siglo XX	8	1,6
Sociedad siglo XX	9	1,8
Cambios culturales siglo XX	7	1,4
Educación siglo XX	5	1,0
<b>Segunda mitad siglo XX (1952-2000)</b>		
Carrera espacial	2	0,4
Unidad popular	6	1,2
Reforma agraria	2	0,4
Golpe de Estado	7	1,4
Dictadura militar	11	2,2
Transición a la democracia	4	0,8
Gobiernos democráticos	3	0,6
Concilio vaticano II	2	0,4
<b>Siglo XXI</b>		
Bicentenario	6	1,2
<b>Formación ciudadana</b>		
Cargo político	4	0,8
Ciudadanía	1	0,2
Congreso	6	1,2
Constitución	9	1,8
Convivencia	5	1
Convivencia valor	3	0,6
Deberes	2	0,4
Democracia	9	1,8



<b>Derechos</b>	<b>10</b>	<b>2</b>
<b>Derechos del niño</b>	<b>1</b>	<b>0,2</b>
<b>Derechos Humanos</b>	<b>1</b>	<b>0,2</b>
<b>Desarrollo humano</b>	<b>2</b>	<b>0,4</b>
<b>Instituciones políticas</b>	<b>5</b>	<b>1</b>
<b>Leyes</b>	<b>6</b>	<b>1,2</b>
<b>Medioambiente</b>	<b>1</b>	<b>0,2</b>
<b>Organización política</b>	<b>2</b>	<b>0,4</b>
<b>Organización política de Chile</b>	<b>1</b>	<b>0,2</b>
<b>Participación ciudadana</b>	<b>13</b>	<b>2,7</b>
<b>Poderes del Estado</b>	<b>10</b>	<b>2</b>
<b>Primer Congreso</b>	<b>4</b>	<b>0,8</b>
<b>Sistema político</b>	<b>4</b>	<b>0,8</b>
<b>Sociedad democrática</b>	<b>1</b>	<b>0,2</b>
<b>Otros</b>		
<b>Metacognición</b>	<b>1</b>	<b>0,2</b>
<b>Mundo rural en perspectiva histórica</b>	<b>3</b>	<b>0,6</b>
<b>Vida cotidiana</b>	<b>6</b>	<b>1,2</b>
<b>Procedimiento</b>	<b>8</b>	<b>1,6</b>
<b>Total</b>	<b>489</b>	<b>100</b>

La periodización tradicional de la Historia de Chile se desarrolla en torno a los distintos procesos políticos que han tenido lugar, entre cuyas características aparecen secundariamente rasgos económicos o de política internacional. De esta manera, cualquier compendio de la historia patria como el de Gonzalo Frías Valenzuela<sup>557</sup>, establecen que la historia de Chile se estructura de la siguiente manera:

- Descubrimiento de Chile (1491-1541)
- Conquista de Chile (1541-1598)
- Colonia (1598-1810)
- Independencia (1810-1823)
  - Patria vieja (1810-1814)
  - Reconquista (1814-1817)

<sup>557</sup> F. FRÍAS VALENZUELA, *Nuevo Manual de Historia de Chile*, quinta, Zig-Zag, Santiago de Chile, 1988.

- Patria Nueva (1817-1823)
- Organización de la República (1823-1830)
- Régimen Conservador (1831-1861)
- Régimen Liberal (1861-1891)
- República Parlamentaria (1891-1925)
- República Presidencial (1925-1973)
- Dictadura Militar (1973-1990)
- Transición a la Democracia (1990-1994)
- Gobiernos democráticos (1994-actualidad)

Como se puede observar a simple vista comparando los temas de las actividades y la periodización de la historia patria, el énfasis temático es muy diferente. Las tareas priorizan una perspectiva más estructural para el análisis. Se centran en características generales agrupadas por tópicos que van más allá de los acontecimientos acaecidos en cada gobierno, aunque en sexto básico como se puede ver en las tablas precedentes, también aparece el ordenamiento mediante acontecimientos políticos gobierno a gobierno. Diferente es el caso de quinto básico en el que se emplean otras categorías de clasificación diferente de las políticas.

De esta manera encontramos en quinto básico actividades centradas en temas como cultura, educación, mujer, vida cotidiana y descripción de los procesos. En sexto también están presentes las de acontecimientos político-económicos como la Guerra del Pacífico, la Ocupación de la Araucanía o el Golpe de Estado de 1973.

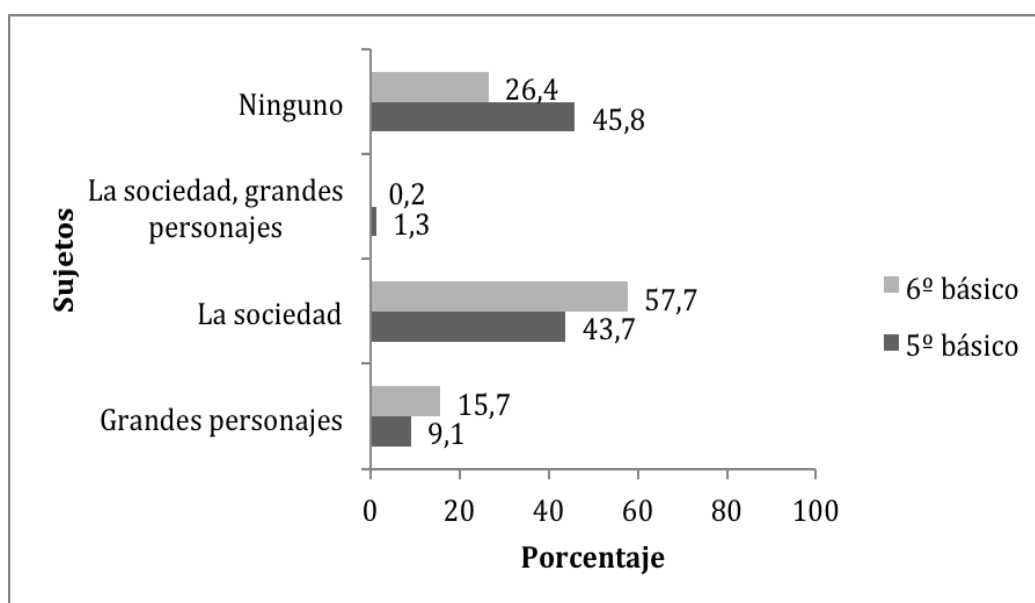
En cuanto a las actividades que contemplan temas de formación ciudadana se mantiene la tendencia anterior. En quinto básico están presentes los relacionados con actitudes y convivencia cotidiana, incluida la dimensión local y en sexto básico, se incluyen contenidos factuales y conceptuales de la formación cívica. Así por ejemplo en las actividades hay temas relacionados con la constitución o la administración política del Estado.

En general las frecuencias de cada uno de los temas son bajas y las que destacan con frecuencias más altas responden a características generales de cada uno de los procesos.

### 9.6.2. Sujetos

En el caso de los tipos de sujetos que aparecen en las instrucciones tienden a referir a «la sociedad» por sobre los «grandes personajes». Mas de un 40% de instrucciones en ambos cursos trabajan con sujetos comunes. Por su parte, los «grandes personajes, aquellos héroes o sujetos importantes dentro de los relatos históricos, tienen frecuencias mas bajas que «la sociedad» (un 9,1% en quinto básico y un 15,7% en sexto básico). Asimismo hay tareas, pero muy minoritarias, que contemplan «grandes personajes» y «la sociedad» -o el sujeto común- y un alto porcentaje no contempla sujetos, sino que trabaja aspectos generales despojados de las personas (gráfico 23).

Gráfico 23. Sujetos en las actividades de 5º y 6º básico. Porcentajes



La distribución de las actividades según tipos de sujeto que aparecen en las unidades del libro de texto son las que se resumen en la siguiente tabla.

Tabla 51. Sujetos en las actividades según unidades en 5º y 6º básico. Frecuencias

	5º básico			6º básico				
	1.El encuentro entre dos mundos: Europa y América	2.La Colonia en América y Chile	Total	1.Democracia y participación ciudadana	2.La independencia de Chile y la organización de la República	3.La consolidación de la República	4. Desarrollo y democratización	Total
<b>Grandes personajes</b>	46	2	48	1	56	20	0	77
<b>La sociedad</b>	94	136	230	106	52	59	65	282
<b>Grandes personajes, la sociedad</b>	4	3	7	0	0	1	0	1
<b>Ninguno</b>	133	108	241	2	40	40	47	129
<b>Total</b>	277	249	526	109	148	120	112	489

Al analizar con mayor detalle la localización de sujetos por apartados del libro de texto (tabla 52 y 53), los resultados muestran que en quinto básico los «grandes personajes» se concentran en el apartado de conquista de América y Chile en primer lugar y «Descubrimientos geográficos» en segundo, dentro de la unidad de «encuentro entre dos mundos». En sexto las agrupaciones mas importantes se ubican mayoritariamente en la unidad de independencia y en los gobiernos conservadores. En lo que respecta a apartados de evaluación y trabajo de cuestiones transversales a los contenidos históricos, los «grandes personajes» no tienen frecuencias importantes en quinto básico, y sí los hay en los talleres de historia de sexto básico.

Por su parte en cuanto a los temas históricos (tabla 52 y 53) la «sociedad» tiene sus mas altas frecuencias en quinto básico también en la «Conquista de América y Chile» en primer lugar y las «Relaciones hispano-indígenas» en segundo. En sexto básico, las mayores frecuencias aparecen en «Ideario y reformas liberales» Las grandes transformaciones. Quiebre y recuperación de la democracia», y «La independencia de América y Chile». Los apartados referidos a aprendizajes transversales y evaluación, presentan frecuencias altas en quinto básico en taller de historia y las actividades sobre formación ciudadana, mientras en sexto destaca la unidad de formación ciudadana.

En quinto básico no aparecen sujetos en las actividades de todos los temas, pero se son mayoritarias en temas de conquista y colonia. En sexto básico la mayoría de las actividades que no precisan sujeto se localizan en el «Proyecto político conservador» y «Las grandes transformaciones. Quiebre y recuperación de la democracia». Las de evaluación y aprendizajes transversales que no presentan sujetos históricos, en quinto básico en su mayoría están en los talleres de historia y en sexto en las evaluaciones.

Tabla 52. Distribución de sujetos por sub unidades en 5º básico. Frecuencias

Temas 5º básico	Grandes personajes	La sociedad	La sociedad, grandes personajes	Ninguno	Total
Descubrimientos geográficos	11	5	0	15	31
Expansión europea	2	12	0	33	47
La conquista de América	30	38	0	51	119
El gobierno durante la época Colonial	1	9	0	64	74
Relaciones Hispano indígenas	0	22	0	2	24
Niños ciudadanos	0	22	0	0	22
Para ser mejor ciudadano	0	30	0	9	39
Evaluación inicial	1	7	0	6	14
Evaluación sumativa	0	10	0	6	16
Evaluación tema	1	8	4	8	21
Ninguno	0	7	0	4	11
Taller de historia	2	60	3	43	108
<b>Total</b>	<b>48</b>	<b>230</b>	<b>7</b>	<b>241</b>	<b>526</b>

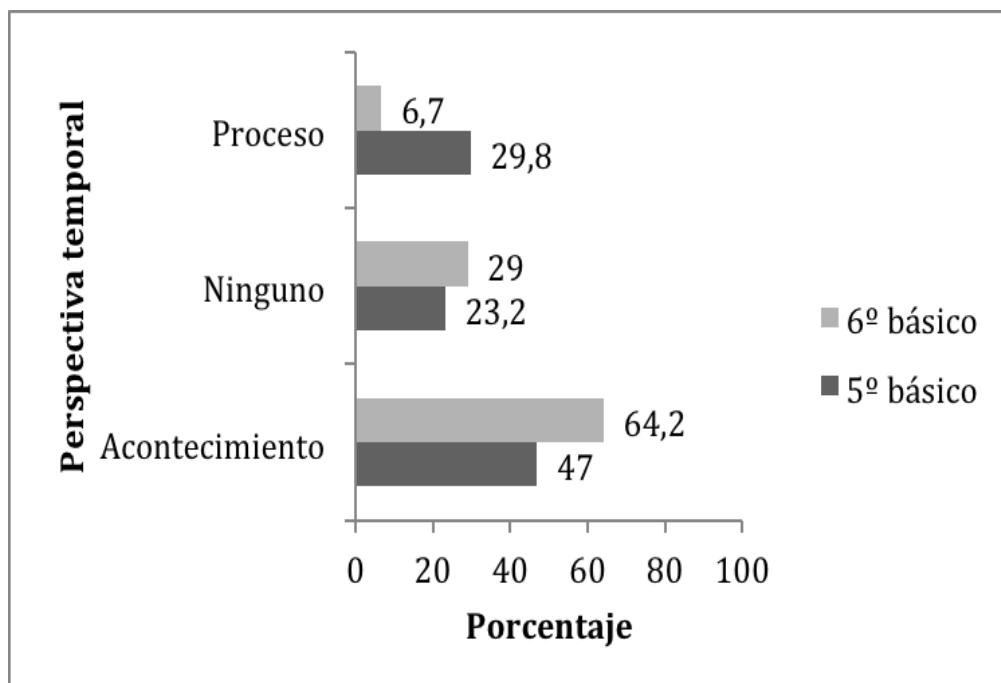
Tabla 53. Distribución de sujetos en las sub unidades de 6º básico. Frecuencias

Temas 6º básico	Grandes personajes	La sociedad	Grandes personajes, la sociedad	Ninguno	Total
La independencia de América y Chile	30	26	0	15	71
La organización de la República	7	10	0	10	27
El proyecto político conservador	14	12	1	20	47
Ideario y reformas liberales	2	27	0	8	37
El país a comienzos del siglo XX	0	15	0	0	15
Industrialización y democratización	0	8	0	12	20
Las grandes transformaciones. Quiebre y recuperación de la democracia	0	27	0	17	44
Chile: organización política	1	66	0	2	69
Evaluación inicial	3	21	0	18	42
Evaluación sumativa	2	17	0	8	27
Evaluación tema	3	19	0	11	33
Taller de ciudadanía	0	10	0	0	10
Taller de Historia	12	6	0	8	26
Ninguno	3	18	0	0	21
<b>Total</b>	<b>77</b>	<b>282</b>	<b>1</b>	<b>129</b>	<b>489</b>

### 9.6.3. Perspectiva temporal

En lo que respecta a la perspectiva temporal planteada en las actividades, la tendencia general es a la predominancia de la perspectiva de análisis de acontecimientos por sobre el «proceso» como se puede observar en el gráfico 24. Las actividades priorizan hechos particulares en un momento específico. A pesar de lo anterior, la noción de «proceso» está presente aunque de forma desigual en ambos cursos. En quinto básico llega a un 30% y en sexto apenas alcanza un 6,7%. Mas equitativamente distribuido en ambos cursos se encuentra la inexistencia de una perspectiva temporal específica.

Gráfico 24. Perspectiva temporal en las actividades de 5º y 6º básico. Porcentajes



Al indagar con mayor detalle dónde se localizan las preguntas que plantean esta dimensión temporal (tabla 54), según el análisis estadístico, en quinto básico las nociones de «acontecimiento» se localizan mayoritariamente en la unidad de «Encuentro entre dos mundos». Las de «proceso», se sitúan en la unidad sobre Colonia y la inexistencia de la noción de clasificación temporal se localiza mayoritariamente en la unidad de «Encuentro entre dos mundos» y, en menor medida en la unidad de Colonia.

Por su parte en sexto básico la noción de «proceso» es bastante menor que en quinto. Tiene sus mas altas frecuencias en la unidad de «Independencia y de consolidación de la República». La idea de «acontecimiento» histórico en este curso aparece mayoritariamente en las actividades de contenidos teniendo sus mas altas frecuencias en la unidad de independencia. En lo que respecta a la ausencia de esta dimensión en sexto, las frecuencias mas altas se localizan en la unidad de «Democracia y participación».

Tabla 54. Distribución de actividades según clasificación temporal en unidades de 5º y 6º básico. Frecuencias

		Perspectiva temporal (histórica)			Total
		Acontecimiento	Ninguno	Proceso	
<b>5º básico</b>	1.El encuentro entre dos mundos: Europa y América	186	79	12	277
	2. La Colonia en América y Chile	61	43	145	249
	Total	247	122	157	526
<b>6º básico</b>	1. Democracia y participación ciudadana	0	109	0	109
	2. La independencia de Chile y la organización de la República	117	14	17	148
	3. La Consolidación de la República	89	18	13	120
	4. Desarrollo y Democratización	108	1	3	112
	Total	314	142	33	489

Al realizar el análisis por temas (tabla 55), los datos muestran que en quinto básico la presencia de la noción de «acontecimientos» se localizan en las actividades del tema la «Conquista de América» y en el «Taller de Historia» principalmente, mientras la de «proceso», en el de Colonia en primer lugar y en el «Taller de Historia» en segundo. La inexistencia de esta perspectiva se encuentra principalmente en los apartados referidos a Formación Ciudadana. De manera secundaria en el apartado de conquista de América también hay un número importante de actividades que no presentan una perspectiva temporal y que son fundamentalmente aquellas relacionadas con procedimientos o exposición frente al curso del resultado de sus trabajos.

En sexto básico, las nociones de «acontecimiento» se localizan principalmente en los temas de independencia y, quiebre y recuperación de la democracia, mientras las de proceso se ubican en «La organización de la República». Las actividades que no presentan dimensión temporal siguen la tendencia de quinto básico, concentrándose en la unidad de formación ciudadana.



Tabla 55. Distribución de actividades según clasificación temporal en temas de 5º y 6º básico. Frecuencias

	Sub unidades	Perspectiva temporal (histórica)			Total
		Acontecimiento	Ninguno	Proceso	
<b>5º básico</b>	Descubrimientos geográficos	31	0	0	31
	Expansión europea	34	9	4	47
	La conquista de América	86	32	1	119
	El gobierno durante la época Colonial	0	6	68	74
	Relaciones hispano indígenas	3	2	19	24
	Evaluación inicial	12	1	1	14
	Evaluación tema	6	3	12	21
	Evaluación sumativa	7	0	9	16
	Niños ciudadanos	0	22	0	22
	Para ser mejor ciudadano	6	33	0	39
	Taller de historia	55	13	40	108
	Presentación de unidad	7	1	3	11
<b>Total</b>	<b>247</b>	<b>122</b>	<b>157</b>	<b>526</b>	
<b>6º básico</b>	La independencia de América y Chile	67	4	0	71
	La organización de la República	13	3	11	27
	El proyecto político conservador	43	2	2	47
	Ideario y reformas liberales	26	8	3	37
	El país a comienzos del siglo XX	13	0	2	15
	Industrialización y democratización	18	1	1	20
	Las grandes transformaciones. Quiebre y recuperación de la democracia	44	0	0	44
	Chile: organización política	0	69	0	69
	Evaluación inicial	20	15	7	42
	Evaluación tema	24	9	0	33
	Evaluación sumativa	18	8	1	27
	Taller de ciudadanía	0	10	0	10
	Taller de Historia	21	4	1	26
	Presentación unidad	7	9	5	21
	<b>Total</b>	<b>314</b>	<b>142</b>	<b>33</b>	<b>489</b>

Al indagar en la existencia de una relación estadística entre las unidades del libro de texto y la presencia de nociones temporales en las actividades, tanto en quinto como en sexto básico, el resultado es significativo con una intensidad moderada y alta<sup>558</sup>, es decir la distribución de la forma que se presenta no es azarosa con una marcada polarización tendiente a concentrar los resultados según unidades.

La perspectiva temporal planteada en las actividades no presenta en ninguno de los dos cursos una relación importante con los aprendizajes del tiempo como se puede ver en la tabla siguiente, aunque su distribución no está determinada por el azar<sup>559</sup>.

Tabla 56. Perspectiva temporal según temporalidad trabajada en las actividades de 5º y 6º básico. Frecuencias

		Perspectiva temporal (histórica)			Total
Aprendizaje temporal		Acontecimiento	ninguno	proceso	
5º básico	Cambio y continuidad	18	7	33	58
	Localización temporal	17	3	8	28
	Ninguno	212	112	116	440
	Total	247	122	157	526
6º básico	Cambio y continuidad	14	2	6	22
	Localización temporal	27	0	5	32
	Ninguno	273	140	22	435
	Total	314	142	33	489

Al analizar qué sujetos se relacionan con las perspectivas temporales (tabla 57), en ambos cursos los «grandes personajes» se relacionan casi exclusivamente a actividades que trabajan acontecimientos. «La sociedad» por su parte aparece mas

<sup>558</sup> Cruce de variables « Perspectiva temporal histórica» y « Nombre de la unidad» Quinto básico, Chi-uc cuadrado=185,586; gl=2; p=0,000; coeficiente de contingencia=0,511; sexto básico, Chi-uc cuadrado=360,266; gl=6; p=0,000, coeficiente de contingencia=0,651.

<sup>559</sup> Cruce de variables « Perspectiva temporal histórica» y « Trabaja temporalidad» Quinto básico, Chi-uc cuadrado=26,367; gl=4; p=0,000; coeficiente de contingencia=0,218; sexto básico, Chi-uc cuadrado=31,406; gl=2; p=0,000; coeficiente de contingencia= 0,246.

homogéneamente distribuida que los «grandes personajes». En quinto, la presencia de «la sociedad» en tareas que contemplan las nociones de «acontecimiento»ninguno» y «proceso», corresponden casi a la mitad del total de las instrucciones. En el caso de sexto básico, las nociones de «acontecimiento» y «proceso» concentran alrededor de la mitad de las actividades que abordan la sociedad», mientras aquellas que no presentan una dimensión temporal clara («ninguno») tienen una presencia mayoritaria con «la sociedad» como sujeto histórico.

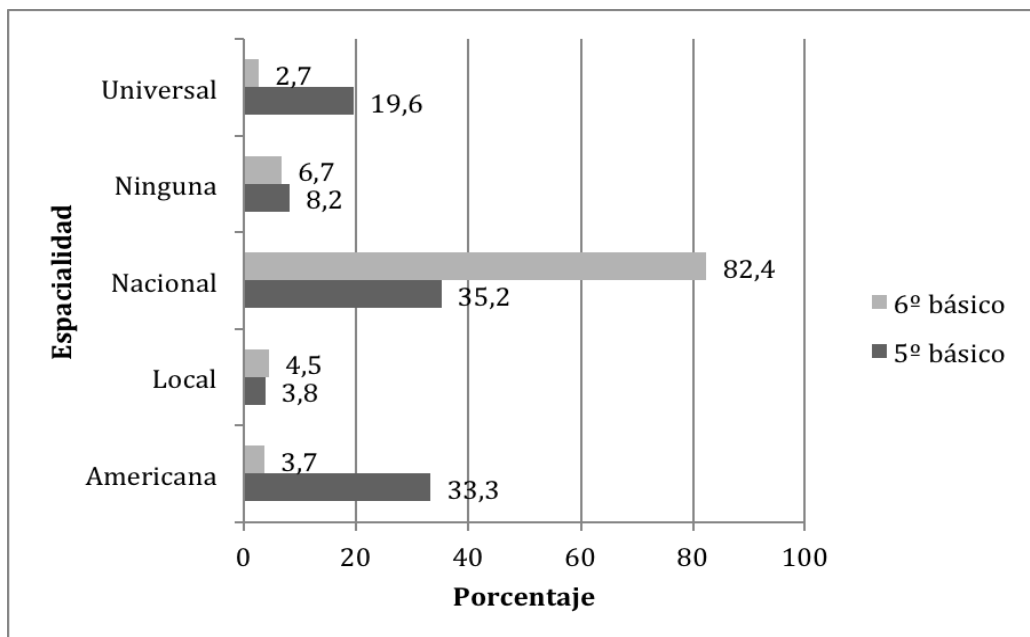
Tabla 57. Perspectiva temporal en las actividades según sujetos en 5º y 6º básico.  
Frecuencias

Sujetos	Perspectiva temporal (histórica)			Total	
	Acontecimiento	Ninguno	Proceso		
<b>5º básico</b>	Grandes personajes	47	1	0	48
	La sociedad	105	58	67	230
	La sociedad, grandes personajes	1	3	3	7
	Ninguno	94	60	87	241
	Total	247	122	157	526
<b>6º básico</b>	Grandes personajes	75	2	0	77
	Grandes personajes, la sociedad	1	0	0	1
	La sociedad	140	123	19	282
	Ninguno	98	17	14	129
	Total	314	142	33	489

### 9.6.4. Perspectiva espacial

El ámbito espacial que aparece en las actividades de quinto y sexto básico es muy distinto en ambos cursos. Como se puede ver en el gráfico 25, en quinto hay un cierto equilibrio entre el abordaje de los contenidos en una perspectiva «nacional» y «americana», mientras en sexto hay una tendencia marcada a trabajar el espacio nacional por sobre cualquier otro tipo.

Gráfico 25. Espacialidad en las actividades de 5º y 6º básico. Porcentajes



Al profundizar en la ubicación de espacialidad dentro del libro de texto (tabla 58), la perspectiva «nacional» prima en todas las unidades en ambos cursos, excepto en el «Encuentro entre dos mundos» de quinto básico donde la frecuencia mas alta la tiene la perspectiva «universal» en primer lugar y «americana» en segundo. La perspectiva «americana» aparece también con altas frecuencias en la unidad de Colonia de quinto básico, muy baja frecuencia en independencia en sexto, e inexistente en el resto de unidades. La presencia del espacio «local» en las actividades es reducida, pero estable a lo largo de todas las unidades del libro. «Ninguna» localización espacial tienen también altas frecuencias en quinto básico en la unidad de «Encuentro entre dos mundos» y, en sexto en «Democracia y participación ciudadana».

Tabla 58. Espacialidad en las actividades según unidades del libro en 5º y 6º básico.  
Frecuencias

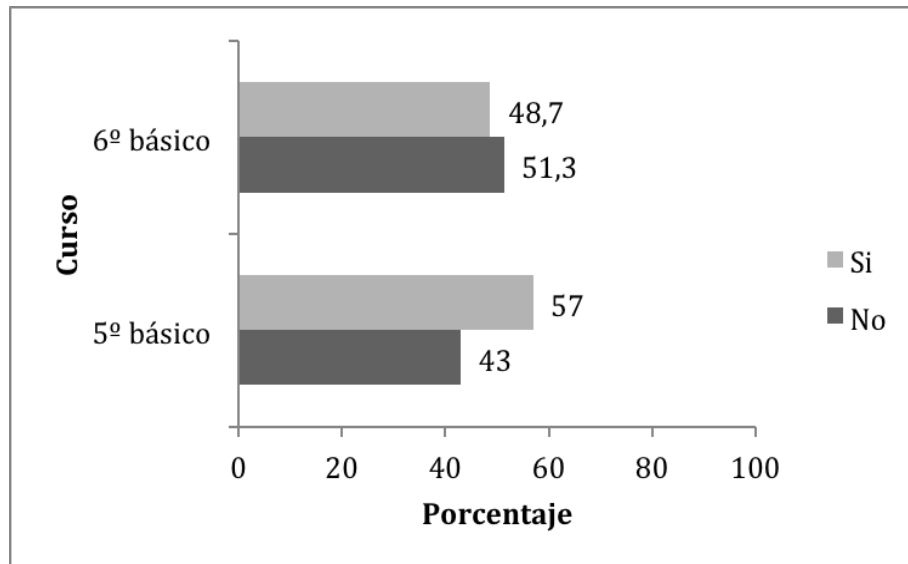
	5º básico			6º básico				
	1. El encuentro entre dos mundos: Europa y América	2. La Colonia en América y Chile	Total	1. Democracia y participación ciudadana	2. La independencia de Chile y la organización de la República	3. La consolidación de la República	4. Desarrollo y democratización	Total
<b>Americana</b>	80	95	175	0	18	0	0	18
<b>Local</b>	8	12	20	9	2	3	8	22
<b>Nacional</b>	48	137	185	72	118	116	97	403
<b>Otra</b>	39	4	43	26	5	1	1	33
<b>Universal</b>	102	1	103	2	5	0	6	13
<b>Total</b>	277	249	526	109	148	120	112	489

## 9.7. DIMENSIÓN SIMULACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN HISTÓRICA

Si bien el libro no pretende emplear el método histórico tal y como se sugiere en la literatura, uno de los requerimientos que establece el Ministerio de Educación, es el empleo de fuentes para su análisis<sup>560</sup>. Con ello se tiende a trabajar, aunque no necesariamente de forma secuencial, procedimientos propios de la simulación de la investigación histórica. Como se puede observar en gráfico 26, cerca de un 50% de las actividades en ambos cursos trabajan algún rasgo de la investigación histórica en cualquiera de sus fases.

<sup>560</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN, *Foro convenio marco sobre textos escolares año 2014*, cit., p. 17.

Gráfico 26. Procedimientos históricos en las actividades en 5º y 6º básico.  
Porcentajes

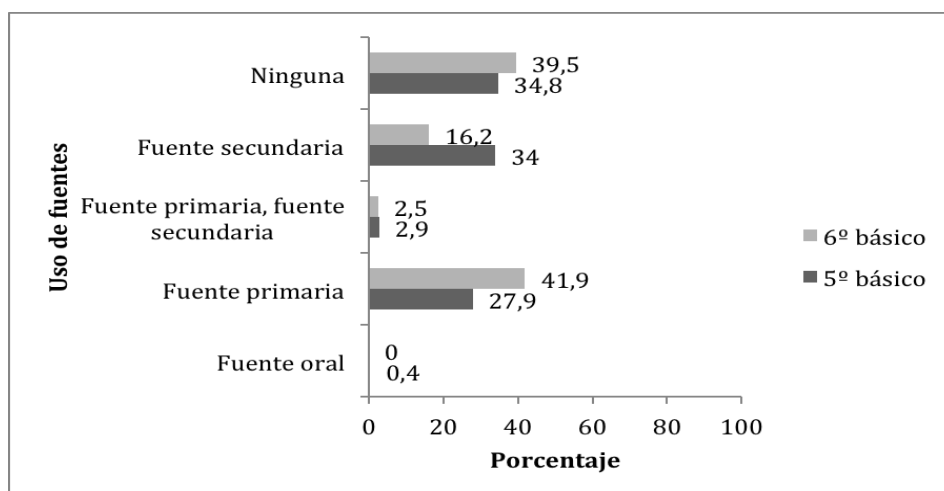


### 9.7.1. Uso de fuentes

A pesar de lo anterior, al observar qué tipo de fuentes se emplean para los diferentes procedimientos en Historia, el 65% de las actividades en quinto básico y el 60,5% en sexto usan fuentes, ya sea primarias o secundarias, con lo cual más de un 60% de las tareas en ambos cursos presentan la condición básica de esta metodología y de los aprendizajes asociados (gráfico 27).

De las fuentes que aparecen asociadas a las instrucciones de los libros de texto analizados, en quinto básico predominan las secundarias, mientras en sexto las primarias. Asimismo, en ambos cursos hay actividades que presentan los dos tipos de fuentes para ser trabajadas por los estudiantes.

Gráfico 27. Tipo de fuentes en las actividades de 5º y 6º básico. Porcentajes



La relación entre los procedimientos que emplea el historiador y el uso de fuentes es directa y alta<sup>561</sup> como se puede observar en la tabla siguiente. Esto que implica que en términos estadísticos no está determinada por el azar, y se evidencia una correspondencia fuerte entre aquellas actividades que emplean fuentes y las tareas que las utilizan para el desarrollo de algún procedimiento en Historia.

Tabla 59. Actividades que trabajan procedimientos en historia y uso de fuentes en 5º y 6º básico. Frecuencias

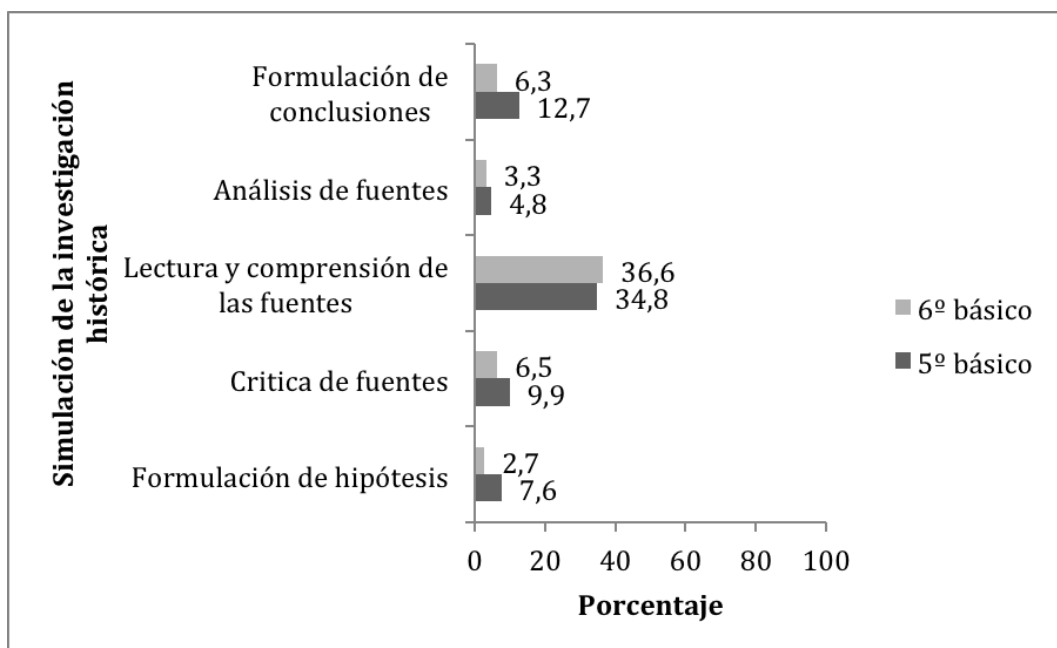
Curso	Procedimientos en historia	Fuente primaria	Fuentes primarias y secundarias	Fuentes secundarias	Ninguna	Total
5º básico	No	0	0	0	173	173
	Si	149	15	179	10	353
	Total	149	15	179	183	526
6º básico	No	0	0	0	182	182
	Si	205	12	79	11	307
	Total	205	12	79	193	489

<sup>561</sup> Cruce de variables «trabajo del historiador» y «uso de fuentes». Quinto básico Chi cuadrado= 483,170; gl=3; p=0,000; Coeficiente de contingencia= 0,692. Sexto básico, Chi cuadrado= 444,607; gl=3; p=0,000; Coeficiente de contingencia 0,69.

### 9.7.2. Procedimientos del método histórico

El gráfico 28 muestra que en ambos cursos el trabajo mayoritario que se realiza con las fuentes es su lectura y comprensión, además de introducir tímidamente otros tipos de procedimientos como la crítica, el análisis, la «formulación de hipótesis» o el establecimiento de conclusiones. Aunque la presencia de la «formulación de hipótesis» o establecimiento de conclusiones son menores que la «lectura y comprensión de las fuentes», es interesante que en estas edades sea un aspecto contemplado en la formación de los estudiantes. Asimismo es comprensible que las capacidades más complejas como la «formulación de hipótesis» tengan menos frecuencias, dada la edad de los estudiantes.

Gráfico 28. Simulación de la investigación histórica en las actividades de 5º y 6º básico. Porcentajes



La función que cumplen los pasos de la simulación de la investigación histórica es fundamentalmente de aprendizaje como se puede ver en la tabla 60. La gran mayoría de las actividades -ya sea cuando plantean un uso de fuentes o los distintos procedimientos asociados a los pasos propios del método historiográfico- se concentran en la función de aprendizaje aunque también operan en la evaluación, pero muy minoritariamente.

Al observar con mayor detalle los datos (tabla 60) se evidencia que para las evaluaciones iniciales en quinto básico (salvo por la presencia de algunas fuentes



primarias o secundarias) no se aplica ningún procedimiento propio del método historiográfico, mientras que en sexto básico sí. En ambos cursos el procedimiento más frecuente en la evaluación es la «lectura y comprensión de las fuentes», aunque también en algunos casos aparecen la «formulación de conclusiones» y el «análisis de fuentes».

Tabla 60. Simulación de la investigación histórica en actividades según tipo de actividad en 5º y 6º básico. Frecuencias

Procedimientos	5º básico n=526			6º básico n=489		
	Aprendizaje	Evaluación final	Evaluación inicial	Aprendizaje	Evaluación final	Evaluación inicial
<b>Formulación de hipótesis</b>	39	1	0	13	0	0
Fuente oral	2	0	0	0	0	0
<b>Tipo de fuentes</b>						
Fuente primaria	136	5	6	194	7	4
Fuente primaria, fuente secundaria	15	0	0	11	1	0
Fuente secundaria	161	12	6	74	1	4
<b>Crítica de fuentes</b>	50	2	0	31	0	1
<b>Lectura y comprensión de las fuentes</b>	173	10	0	167	9	3
<b>Análisis de fuentes</b>	22	3	0	14	1	1
<b>Formulación de conclusiones</b>	63	4	0	30	1	0

Al analizar la simulación de la investigación histórica a lo largo del año escolar, es decir en el orden secuencial que aparecen las unidades, los datos muestran que en quinto hay una mayor estabilidad en cuanto a la cantidad de procedimientos en cada una de las unidades del libro de texto (tabla 61). En sexto básico se va progresando desde la unidad de «Democracia y participación ciudadana» hasta la «Consolidación de la República», disminuyendo este tipo de aprendizajes en la unidad de historia reciente («Desarrollo y democratización»). De esta manera, en sexto básico en las unidades intermedias se trabajan con mayor frecuencia los procedimientos de aprendizaje del método histórico.

Observando en detalle la forma que adquiere cada uno de los procedimientos (tabla 61) se puede notar que la «formulación de hipótesis» es uno de los procedimientos menos trabajados, pero aparece más en las actividades de quinto

que en sexto básico (tabla 60). En el curso inferior aparece con cierta equitatividad en ambas unidades del libro, mientras en sexto la mayoría de las actividades en las que se plantea la «formulación de hipótesis», se localizan en unidades de historia mas lejana en el tiempo, mientras que la minoría aparecen en las de historia reciente y formación política.

El uso de fuentes primarias en quinto básico se asocia -en frecuencia de aparición- a la primera unidad por sobre a segunda y el uso de fuentes secundarias está bastante equiparado en las dos unidades de Historia. En sexto básico, la cantidad de fuentes primarias destaca en la primera unidad de Historia (la de independencia), manteniéndose relativamente estable en el resto. Las fuentes secundarias por su parte son minoritarias en la unidad referida a la historia del tiempo presente («Desarrollo y democratización») y formación política, mientras en las dos primeras secciones de historia su frecuencia es mayor.

Tabla 61. Simulación de la investigación histórica en actividades según unidades en 5º y 6º básico. Frecuencias

		5º básico n=529			6º básico n=489		
		1. El encuentro entre dos mundos: Europa y América	2. La Colonia en América y Chile	1. Democracia y participación ciudadana	2. La independencia de Chile y la organización de la República	3. La consolidación de la República	4. Desarrollo y democratización
<b>Formulación de hipótesis</b>		22	18	1	6	5	1
	Fuente oral	1	1	0	0	0	0
	Fuente primaria	91	56	47	62	53	43
<b>Tipo de fuentes</b>	Fuente primaria, fuente secundaria	9	6	4	0	8	0
	Fuente secundaria	81	98	11	37	21	10
<b>Crítica de fuentes</b>		33	19	1	21	7	3
<b>Lectura y comprensión de las fuentes</b>		100	83	31	56	59	33
<b>Análisis de fuentes</b>		15	10	2	8	4	2
<b>Formulación Conclusiones</b>		35	32	0	8	21	2

La «crítica de fuentes» es un trabajo que se realiza prioritariamente en la primera unidad de Historia en cada curso, es decir en «Encuentro entre dos mundos» en quinto y la independencia en sexto, bajando su presencia en el resto de las unidades. Este aprendizaje tiene frecuencias mas altas en quinto que en sexto básico, donde hay una gran diferencia entre la cantidad de veces que se trabaja este punto en la primera (33 veces), segunda (19 veces) y tercera unidad (1 vez) como se puede observar en la tabla precedente.

La «lectura y comprensión de fuentes», presenta una cierta estabilidad en quinto básico, aunque aparece mas en la primera unidad (100 veces) que en la segunda (83 veces). En sexto básico también este aprendizaje está mas desarrollado que otros y aparece por unidades del libro con una cierta dualidad. Lo que refiere a temas recientes (unidad de «Democracia y participación ciudadana»; y «Desarrollo y democratización»), tienen actividades con frecuencias menores para este aprendizaje que las de contenidos históricos del siglo XIX y comienzos del XX (desde la independencia hasta consolidación de la República).

El «análisis de las fuentes en las actividades en quinto y en sexto básico presenta una tendencia decreciente. Se trabaja mas en las primeras unidades de historia que en las posteriores. Así por ejemplo el «Encuentro entre dos mundos» en quinto y la independencia en sexto tienen mas tareas que contemplen el análisis de fuentes que las unidades de historia que les suceden. El análisis de fuentes en sexto básico es semejante a lo que ocurría con la lectura y comprensión de las fuentes. La unidad de «Democracia y participación ciudadana» tiene igual cantidad de análisis de fuentes en sus instrucciones que la unidad de historia reciente («Desarrollo y democratización»).

Finalmente la «formulación de conclusiones» en quinto básico sigue la tendencia anterior. Comparte una cantidad de actividades semejante en sus dos unidades. El caso de sexto básico es distinto. La unidad de «Consolidación de la República» concentra la gran mayoría de actividades con este aprendizaje, que incluso son inexistentes en la unidad de «Democracia y participación ciudadana».

Al analizar la relación entre los aprendizajes históricos presentes en las actividades y la función de las tareas en el proceso de enseñanza aprendizaje presentados en la tabla 60, se puede sostener que en las actividades de aprendizaje aparecen todas las fuentes analizadas en ambos cursos, mientras en las evaluaciones prima el uso de ninguna fuente y, cuando las hay, tienden a ser secundarias en quinto y solo primarias en sexto.

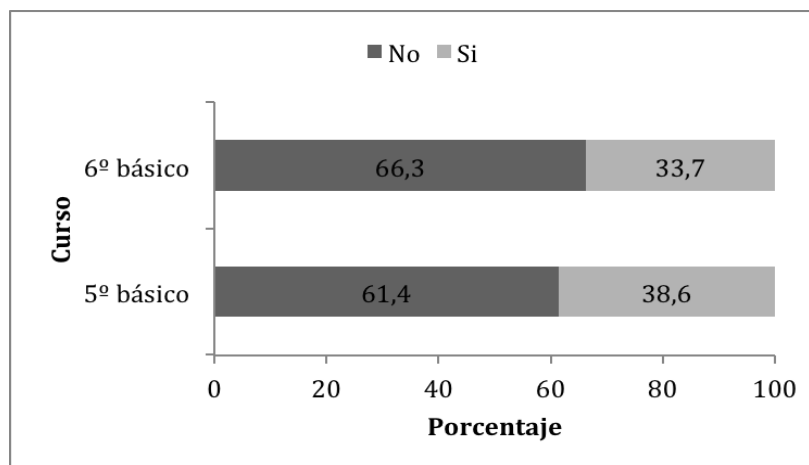
El cruce de los datos entre actividades que contemplan los pasos de la simulación

de la investigación histórica y la función que la actividad (tabla 60), nos muestran que casi la totalidad de los pasos se trabajan en términos de aprendizaje. En las evaluaciones en quinto básico también se contemplan todos los procedimientos correspondientes a esta estrategia metodológica, especialmente en la valoración final, mientras en la inicial no se considera este tipo de procedimientos. Sexto básico aparece en este punto con resultados mas irregulares. La «evaluación inicial» propone desde la crítica de las fuentes hasta su análisis, mientras la «evaluación final» solo trabaja la «lectura y comprensión de las fuentes» y en un solo caso su análisis o formulación de conclusiones.

## 9.8.DIMENSIÓN TIPOLOGÍA DEL APRENDIZAJE HISTÓRICO

Los aprendizajes históricos, en términos globales, están presentes en un tercio de las actividades (gráfico 29). Esto significa que mas de un 60% de ellas no trabaja ninguno de los aprendizajes históricos que hemos contemplado en nuestra matriz.

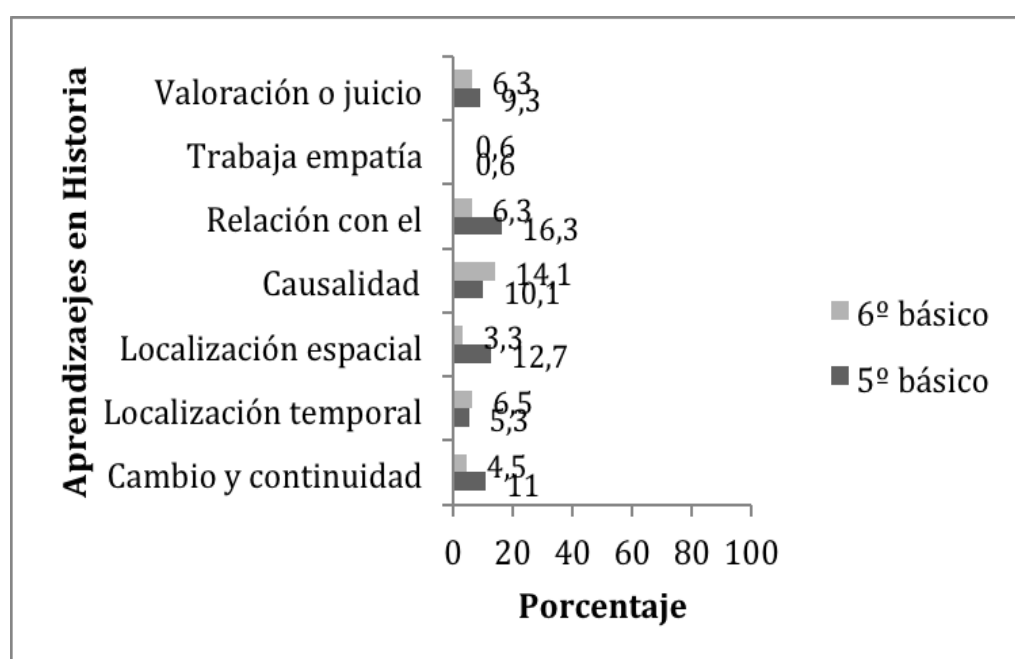
Gráfico 29. Aprendizajes históricos en las actividades de 5º y 6º básico. Porcentajes



En la tipología del aprendizaje histórico, todos los tipos de aprendizajes referidos a la enseñanza de la Historia están presentes en alguna medida en ambos cursos como se puede ver en el gráfico 30. Entre ellos destacan los aprendizajes vinculados a la temporalidad con un 16,3% en quinto básico y 11% en sexto básico. Allí se incluyen la «localización temporal» de los fenómenos estudiados y las nociones de «cambio y continuidad». La «causalidad y consecuencia» presenta porcentajes de 10,1% en quinto básico y 14,1% en sexto básico.

El resto de aprendizajes asociados a la Historia tienen mayor presencia en quinto que en sexto básico. Los porcentajes de la «localización espacial» por ejemplo es mucho más alta en el curso inferior al igual que la «relación con el presente». Con menos diferencia aparece la elaboración de juicios históricos o valoración de los acontecimientos históricos (9,3% en quinto y 6,3% en sexto) y con un porcentaje idéntico, el trabajo de la «empatía» (0,6%).

Gráfico 30. Aprendizajes históricos en actividades de libros de texto de 5º y 6º básico. Porcentajes

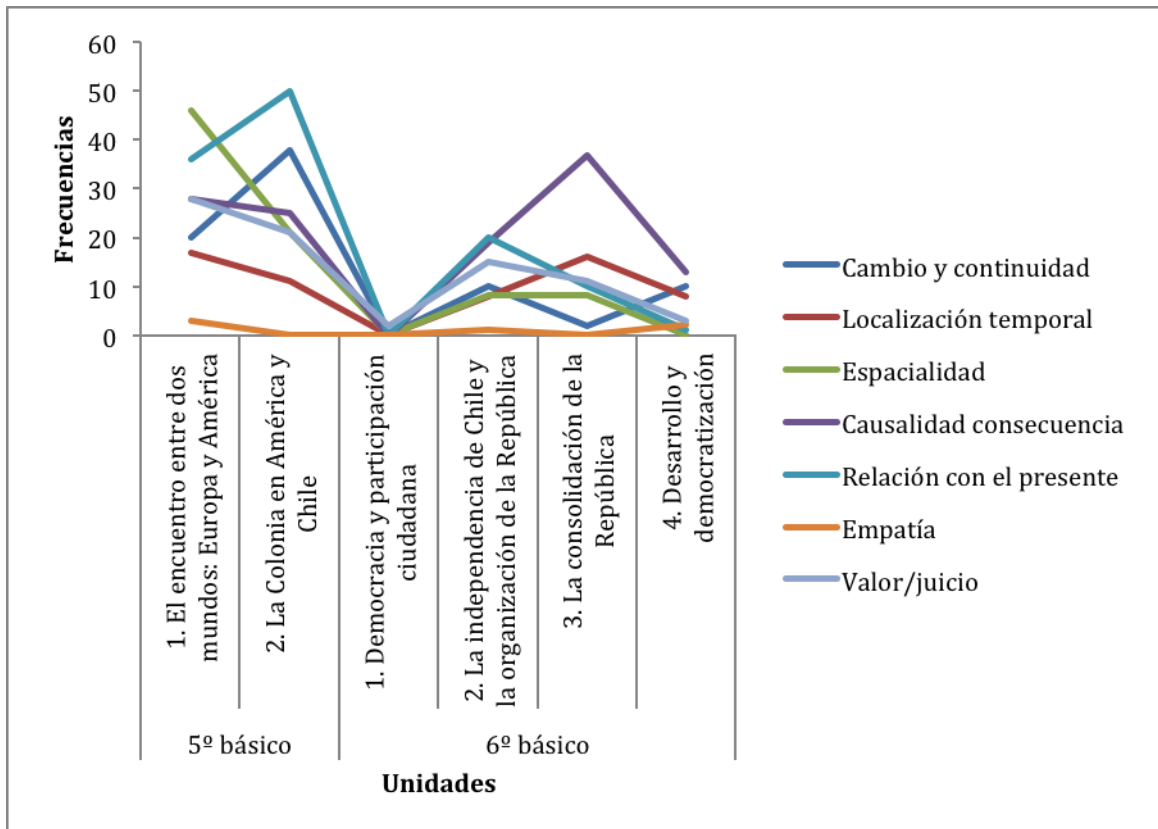


Al observar cómo los aprendizajes históricos se plantean a través del tiempo según la estructura sugerida en el libro de texto (gráfico 31), se observa que quinto y sexto básico tienen características distintas.

En quinto básico, algunos aprendizajes históricos se hacen más frecuentes a medida que avanzan las unidades del libro y en otros casos sucede a la inversa, decrecen a medida que se van trabajando los apartados en el tiempo. Las que progresan en su desarrollo son, la «relación con el presente» y las nociones de «cambio y continuidad». Estas dos dimensiones están relacionadas entre sí, puesto que el «cambio y continuidad» puede ser planteada en términos de «relación con el presente». Los aprendizajes que decrecen de manera significativa a medida que se desarrollan las unidades son los de la «localización espacial». En menor grado la

«localización temporal», la «empatía» y el juicio histórico. La «causalidad y consecuencia» se mantienen relativamente estable con el pasar del tiempo.

Gráfico 31. Aprendizajes históricos según unidades en 5º y 6º básico. Frecuencias



Al reordenar los datos siguiendo el criterio de los temas del libro (gráfico 32) de texto de quinto básico, se puede observar que hay una tendencia a trabajar y evaluar en los distintos apartados cuestiones específicas de los aprendizajes históricos.

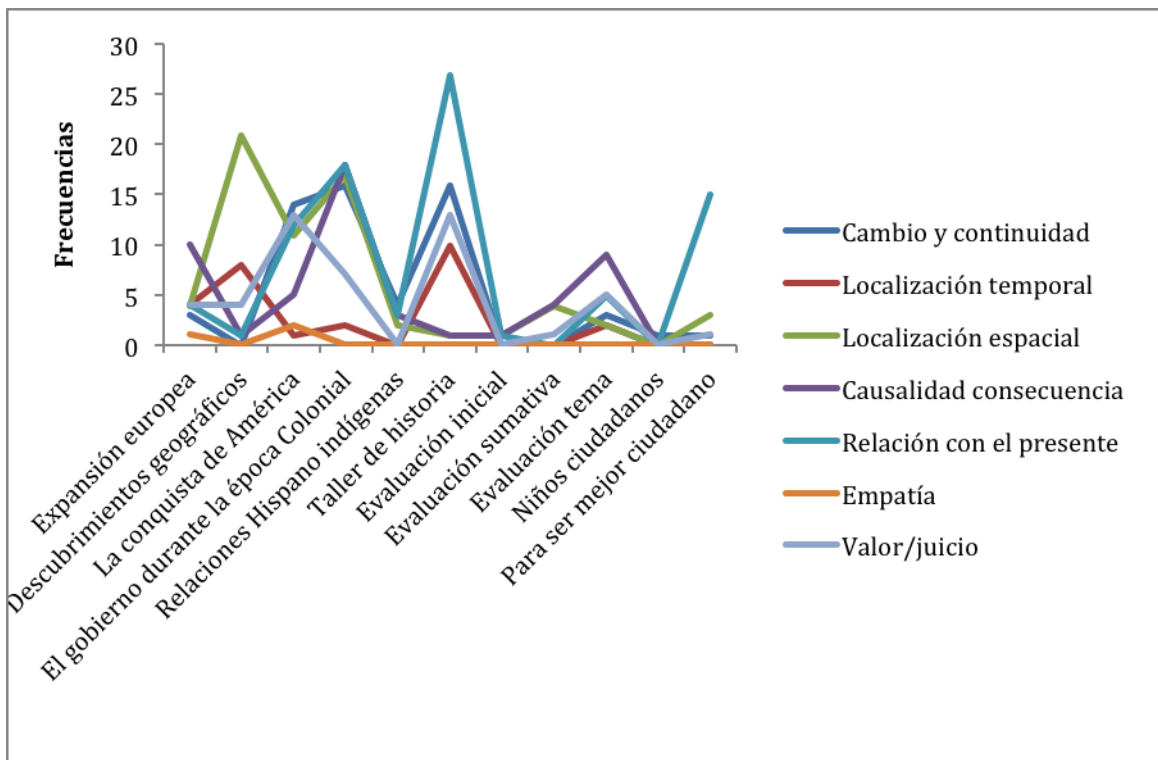
En lo que respecta a los temas de contenido hay aprendizajes que predominan en una unidad por sobre otra. Así por ejemplo, en «Expansión europea» y «El gobierno durante la época Colonial» se trabaja ampliamente la causalidad y consecuencia». Por su parte la espacialidad tiene una presencia mayoritaria respecto de las otras variables en los temas de «Descubrimientos geográficos», aunque también está presente en la época Colonial. La «relación con el presente» tiene sus frecuencias mas altas en la Colonia y «La conquista de América». La «localización temporal» aparece con altos resultados en «Descubrimientos

geográficos» y «Expansión europea». El «cambio y continuidad» predomina en «La conquista de América» y tiene gran presencia en «El gobierno durante la época Colonial» y en las «Relaciones hispano indígenas». La capacidad de emitir juicios o valoraciones históricas está mas presente en la unidad de descubrimiento y conquista y es un aprendizaje que aumenta en la medida que avanza la unidad, descendiendo hasta desaparecer en el apartado sobre la Colonia.

En las secciones específicas ya no de contenidos, los aprendizajes históricos se distribuyen de la forma que presenta el gráfico 32. En los talleres de Historia se abordan aspectos relacionados con el tiempo histórico, ya sea la «localización temporal», el «cambio y continuidad», la «relación con el presente» y elaboración de juicio histórico. En las evaluaciones diagnóstica y sumativa se consideran elementos homólogos, sobre todo «causalidad y consecuencia» y «localización espacial». En las evaluaciones de cada tema se incorporan otros elementos, pero prima la «causalidad y consecuencia. La «relación con el presente» y valor o juicio histórico aparecen igualmente distribuidas. En temas de ciudadanía también se trabajan algunos aprendizajes históricos vinculados a la temporalidad.

En sexto básico (gráfico 31) la primera unidad correspondiente a la organización política de Chile, los aprendizajes históricos casi no se trabajan, mientras en las unidades referidas a Historia pasa una situación inversa a la que fue descrita para quinto básico. La «localización temporal» y causalidad y consecuencia», aumentan en las dos primeras unidades («La independencia y la organización de la República»), a la vez que decrecen de forma importante hacia la última unidad (referida a siglo XX). Por su parte el «cambio y continuidad» alcanza los puntos mas altos en la unidad de «Independencia de Chile y organización de la República» y «Desarrollo y democratización», es decir en la primera y ultima unidad. La «relación con el presente» aparece mas intensamente en temas de independencia que en el resto. La «localización espacial» se mantiene estable en las dos primeras unidades de Historia, reduciendo su aparición en las actividades de la última unidad. La «valoración o juicio» histórico es bastante estable a lo largo de las dos primeras unidades con contenido histórico, decreciendo en «Desarrollo y democratización».

Gráfico 32. Aprendizajes históricos según temas del libro en 5º básico. Frecuencias

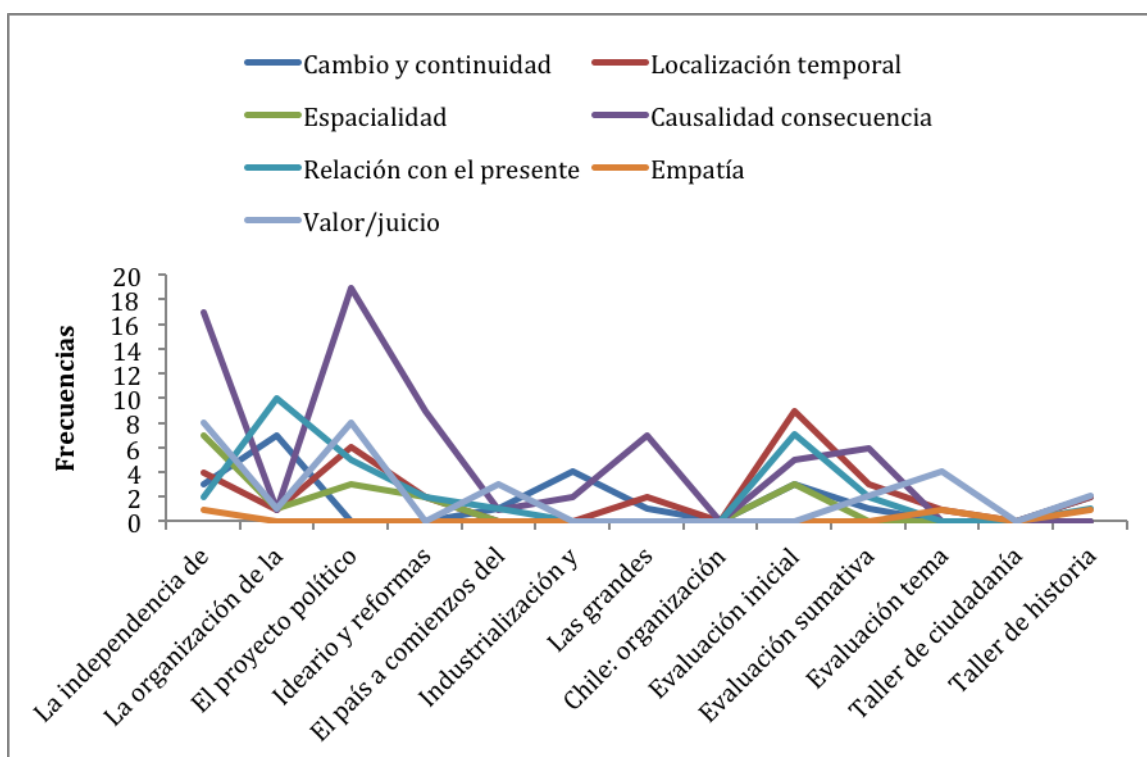


Al indagar en los aprendizajes históricos según temas (gráfico 33) se puede observar que en aquellas secciones de contenido histórico más cercanas al tiempo presente (desde «El país a comienzos del siglo XX» hasta «Las grandes transformaciones») se trabajan con menor frecuencia que los más lejanos (desde Independencia hasta «Idearios y reformas liberales») los aprendizajes históricos analizados. A pesar de esta tendencia, es posible identificar algunas particularidades. La «causalidad y consecuencia» y la «localización temporal» de los procesos históricos tienen sus máximas frecuencias en temas que abordan la independencia «El proyecto conservador» y el «Quiebre y retorno a la democracia». La «relación con el presente» se desarrolla en aquellos temas de libro de texto que van desde la independencia hasta comienzos del siglo XX. Las nociones de «cambio y continuidad» se abordan en las primeras tres décadas del siglo XIX (independencia y organización de la República) y luego aparecen con frecuencias más bajas en el siglo XX. Éstas están además casi ausentes en las actividades de los gobiernos conservadores y liberales desarrollados durante gran parte del siglo XIX. Por su parte la «localización espacial» se trabaja en el siglo XIX, teniendo su máxima presencia en la independencia, a la vez que está totalmente ausente durante el siglo XX. La «valoración o juicio» histórico aparece de forma más



importante en el tema referido a independencia y proyecto político conservador y en menor medida en el tema relacionado con comienzos del siglo XX. En lo que respecta a la organización política, es decir, relacionado con formación ciudadana no se observan aprendizajes históricos.

Gráfico 33. Aprendizajes históricos en actividades según temas del libro en 6º básico.  
Frecuencias



En lo que respecta a aquellos aspectos transversales (gráfico 33), las evaluaciones inicial y sumativa son las que presentan mayores actividades relacionadas con aprendizajes históricos. Los elementos evaluados son casi homólogos, salvo por los casos de la localización espacial, que se evalúa a nivel inicial pero no a nivel sumativo y la elaboración de valoración o juicio, que se evalúa sumativamente, mas no al inicio.

En estos dos tipos de evaluaciones, se observa la tendencia a que los aprendizajes históricos son relacionados con la temporalidad. «Localización temporal»causalidad y consecuencia»cambio y continuidad» yrelación con el presente», son los que aparecen en la evaluación inicial y final. Por su parte en la evaluación del tema, aparecen tres aspectos con presencia bastante baja respecto

al resto de las evaluaciones. La «empatía» y la «localización temporal» de los fenómenos tienen una escasa frecuencia, pero el valor o juicio histórico destaca en este punto por sobre todos los otros apartados.

En los temas asociados a Formación Ciudadana y cívica, los aprendizajes históricos son inexistentes y en el taller de historia, aunque con frecuencias no tan altas como en las evaluaciones, están presentes casi todos los aprendizajes excepto las nociones de «causalidad y consecuencia» y «localización espacial» de los fenómenos históricos.

Al relacionar los aprendizajes históricos con los procedimientos del método histórico (tabla 62) se puede observar que en general las correspondencias son relativamente bajas, alcanzando a penas un tercio de las actividades. Según el análisis estadístico estas se distribuye de forma azarosa<sup>562</sup>. Esto implica que la presencia de aprendizajes propios de la disciplina histórica no presentan una relación directa con los procedimientos trabajados en las actividades y cuando la hay no guardan una correlación lógica.

Tabla 62. Relación entre aprendizaje histórico y procedimientos del método histórico en 5º y 6º básico. Frecuencias

Aprendizajes históricos	5º básico			6º básico		
	Procedimientos en Historia			Procedimientos en Historia		
	No	Si	Total	No	Si	Total
No	129	194	323	169	155	324
Si	97	106	203	82	83	165
Total	226	300	526	251	238	489

En sintonía con lo anteriormente expuesto, la concordancia de procedimientos propios de la historia con sus aprendizajes, presenta una fisonomía particular (tabla 63). La «formulación de hipótesis» se vincula en mayor medida con la «localización espacial» y la «causalidad y consecuencia», al igual que la «lectura y comprensión de las fuentes». La «crítica de fuentes» tiene las mas altas

<sup>562</sup> Cruce de variables «aprendizaje histórico» y «procedimientos históricos». Quinto básico: Chi cuadrado= 3,131; gl=1, p=0,077; Phi=-0,077. Sexto básico, Chi cuadrado=0,266; gl=1; p=0,606, Phi=0,23.

concordancias con la «localización temporal», lo que implica que este procedimiento se encuentra asociado a la identificación del momento histórico de las fuentes presentadas. La «lectura y comprensión de las fuentes», tiene frecuencias equitativamente distribuidas en los distintos procedimientos históricos, con excepción de la ya citada «localización espacial». En el «análisis de fuentes» destaca la «causalidad y consecuencia» al igual que en las conclusiones, aunque en este último procedimiento son más significativas la «localización espacial» y la «valoración o juicio». Esto implica que en la elaboración de conclusiones se tiende a solicitar que el estudiante valore el proceso histórico trabajado.

En sexto básico, la «formulación de hipótesis» se asocia principalmente al aprendizaje de la «causalidad y consecuencia»; la «crítica de las fuentes» escasamente a la «localización temporal» y a la «valoración o juicio». En la «lectura y comprensión de las fuentes» destacan la relación con la «causalidad y consecuencia» y la «relación con el presente» al igual que en el «análisis de las fuentes». Finalmente en la «formulación de conclusiones» son más frecuentes los aprendizajes de «localización temporal», espacial y «causalidad y consecuencia». A diferencia de quinto básico, la «valoración o juicio» tiene aquí un papel muy minoritario.

En ambos cursos llama la atención que la empatía es uno de los aprendizajes menos trabajados empleando procedimientos del aprendizaje histórico, teniendo lugar en quinto básico solo en la «formulación de conclusiones».

Tabla 63. Relación entre el aprendizaje histórico y procedimientos del método histórico en 5º y 6º básico. Frecuencias

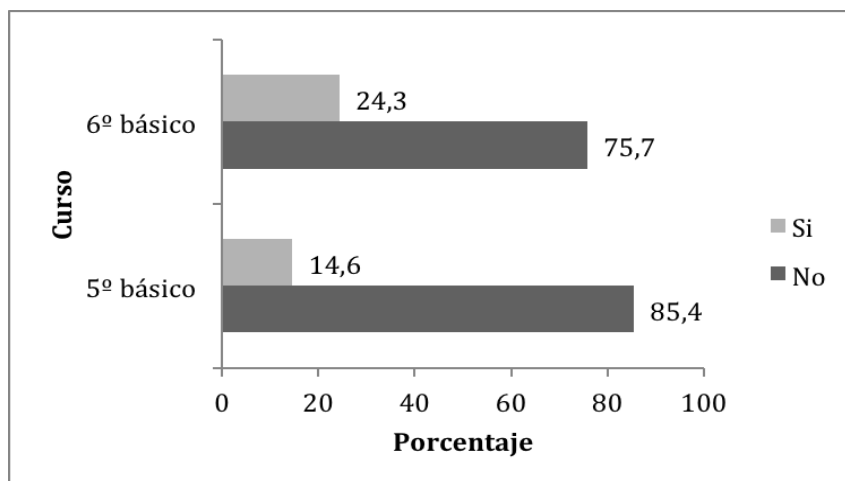
Procedimientos	Trabaja temporalidad							
	Cambio y continuidad	Localización temporal	Localización Espacial	Causalidad consecuencia	Relación con el presente	Empatía	Valor/juicio	
Formulación de hipótesis	2	2	12	9	1	0	3	
5º básico n=526	Oral	1	0	0	0	1	0	0
	Primaria	9	12	10	13	16	1	16
	Primaria y secundaria	1	0	0	2	1	1	2
	Secundaria	21	15	41	20	15	0	12

	Crítica de fuentes	0	16	6	1	2	0	12	
	Lectura y comprensión de las fuentes	13	12	37	16	14	0	6	
	Análisis de fuentes	1	3	4	6	2	0	2	
	Formulación de conclusiones	9	7	18	10	1	1	17	
	Formulación de hipótesis	1	1	2	7	2	0	0	
<b>6º básico</b> <b>n=489</b>	Tipo de fuente	Primaria	7	8	7	19	15	1	11
		Primaria y secundaria	0	1	0	4	2	0	2
		Secundaria	4	8	7	12	3	0	5
		Crítica de fuentes	0	7	0	1	0	0	6
		Lectura y comprensión de las fuentes	8	8	12	23	15	0	5
		Análisis de fuentes	1	0	0	2	3	0	0
		Formulación de conclusiones	5	9	6	7	4	0	1

## 9.9.DIMENSIÓN FORMACIÓN CIUDADANA

La dimensión de Formación Ciudadana, es el ámbito mas débil de aprendizaje en las actividades analizadas según los criterios establecidos en nuestra matriz. Ni en quinto o en sexto básico superan el 25% de las actividades analizadas (gráfico 34).

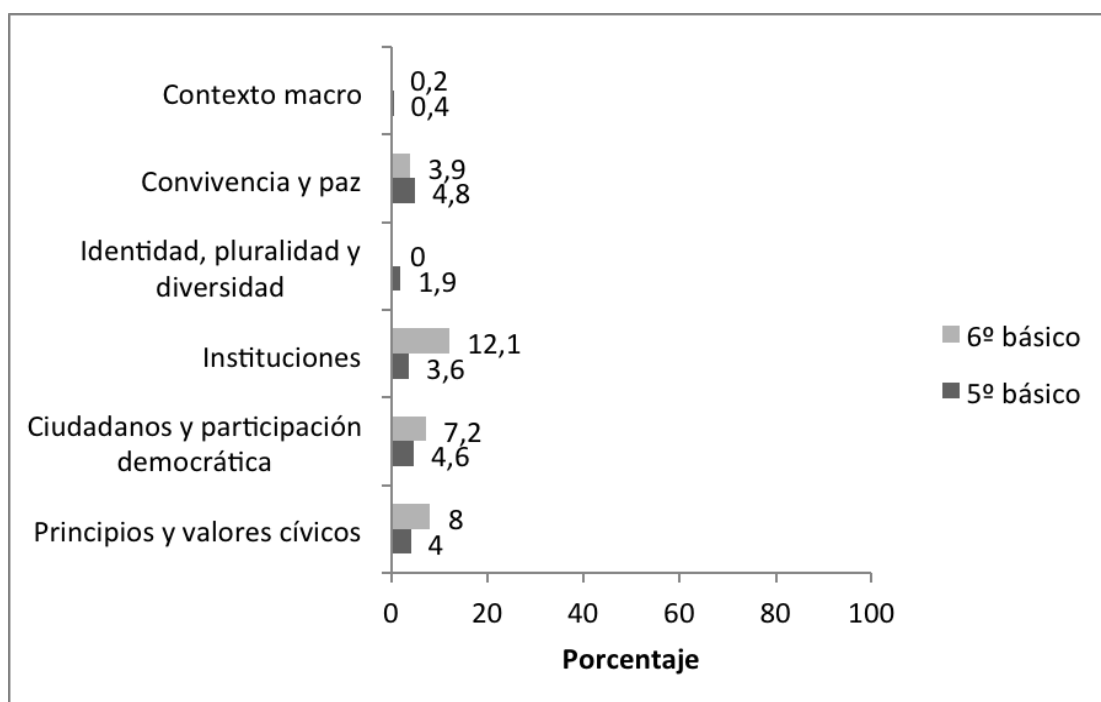
Gráfico 34. Actividades de Formación Ciudadana en 5º y 6º básico. Porcentajes



La fisionomía que adquiere cada una de las variables de esta dimensión en las actividades se puede observar en el gráfico 35. Allí se muestra que casi todas las categorías se encuentran presentes a lo largo de los libros de texto, con excepción de aquella vinculada con la «identidad, pluralidad y diversidad» en el caso de sexto básico. A pesar de lo anterior, la distribución en ambos cursos aparece con una fisionomía particular. En quinto básico la distribución es mas equitativa en términos generales, mientras en sexto hay una marcada tendencia a presentar frecuencias mas altas de unas variables por sobre otras.

En quinto básico el tema mas trabajado es convivencia y paz con una 4,8% en las actividades, mientras en sexto, mayor porcentaje se sitúa en torno a las »instituciones» (12,1%). El segundo mas frecuente en ambos cursos es el de «ciudadanos y participación democrática» con un 7,2% de coincidencias en sexto básico y un 4,6% en quinto. Los temas menos trabajados por su parte son en primer lugar «contexto macro», es decir temas de medioambiente y globalización con porcentajes muy bajos (0,4% en quinto básico y 0,2% en sexto) y temas de «identidad, pluralidad y diversidad» inexistente en sexto y con un 1,9% en quinto básico.

Gráfico 35. Variables de Formación Ciudadana en las actividades de 5º y 6º básico.  
Porcentajes



Para entender la fisionomía que adquiere la presencia de esta dimensión en las actividades es necesario por un lado mirar la estructura del libro de texto y por otro, los contenidos curriculares.

Como se puede observar en la tabla 64 en quinto básico, estos temas aparecen distribuidos en las dos unidades del libro de texto, excepto el «contexto macro» que solo aparece en la segunda unidad de Colonia. A diferencia de lo que aquí ocurre, en sexto básico la tendencia es a trabajar ampliamente temas de Formación Ciudadana en la unidad de texto destinada a estas temáticas y en un grado muy menor en el resto de las unidades. Así por ejemplo las unidades de «Democracia y participación ciudadana», presenta altas frecuencias en casi todos los aspectos analizados, excepto por los temas de convivencia y «contexto macro», que respecto a las otras variables son bastante menores. En el resto de las unidades de sexto, la frecuencia de aparición, cuando la hay, es significativamente mas baja que en la unidad de formación ciudadana («Democracia y participación ciudadana»). Asimismo, en el resto de las unidades tampoco están presentes todos los elementos de las variables, solo aparecen allí la mitad de los elementos de esta dimensión («instituciones»convivencia y paz» y «principios y valores cívicos»).

En la unidad de independencia y organización de la República, los aspectos presentes en las actividades aparecen bastante equilibrados, mientras en la unidad que aborda siglo XIX (la consolidación de la República) no se trabajan estos elementos. En la unidad sobre siglo XX«Desarrollo y democratización», el tema de «convivencia y paz» es significativamente menos trabajado que las instituciones y los principios y valores cívicos. Este fenómeno es curioso, especialmente en relación a los procesos históricos vividos durante el siglo XX. La reciente dictadura militar y la violación a los derechos humanos es un aspecto que tendría que ser trabajado desde la convivencia y la participación democrática, sin embargo sus frecuencias son muy bajas.

Los aprendizajes de formación ciudadana según los temas del libro (gráfico 36 y 37), en el caso de quinto, donde mayormente se desarrollan estos aprendizajes es en los espacios destinados en el libro de texto para estos contenidos. Así en los apartados de «Para ser mejor ciudadano» y «Niño ciudadano en quinto» y la unidad de «Chile: organización política» en sexto concentran mayoritariamente los aprendizajes de formación ciudadana.

Tabla 64. Actividades de Formación Ciudadana según unidades del libro en 5º y 6º básico. Frecuencias

	5º básico n=526				6º básico n=489				
	1. El encuentro entre dos mundos: Europa y América	2. La Colonia en América y Chile	Total	1. Democracia y participación ciudadana	2. La independencia de Chile y la organización de la República	3. La consolidación de la República	4. Desarrollo y democratización	Total	
<b>Principios valores cívicos</b>	y	16	5	21	31	3	0	5	39
<b>Ciudadanos participación democrática</b>	y	8	16	24	35	0	0	0	35
<b>Instituciones</b>		8	11	19	52	2	0	5	59
<b>Identidad, diversidad pluralidad</b>	y	2	8	10	0	0	0	0	0
<b>Convivencia y paz</b>		20	5	25	15	3	0	1	19
<b>Contexto macro</b>		0	2	2	1	0	0	0	1

A lo largo de las unidades de contenido, se observa que en quinto básico también se trabajan algunos aprendizajes de formación ciudadana, aunque en mucho menor medida que en los apartados destinados especialmente a ello, mientras en los de evaluación, a penas aparecen algunas escasas frecuencias para las variables «principios y valores cívicos» «convivencia y paz» y «ciudadanos y participación democrática». A diferencia de quinto básico, las unidades de contenidos en sexto, casi no trabajan aspectos de formación ciudadana, excepto por la presencia de algunas actividades que desarrollan la «convivencia y paz», los «principios y valores cívicos» y las «instituciones» en algunos temas. Cabe destacar que de las unidades de contenidos de Historia, la de historia reciente es la que concentra las frecuencias mas altas de aprendizajes de Formación Ciudadana. Por su parte las evaluaciones también presentan frecuencias importantes en estos aprendizajes, para las variables de «principios y valores cívicos» «instituciones» y «ciudadanos y participación democrática».

Gráfico 36. Formación ciudadana en las actividades según temas en 5º básico. Frecuencias

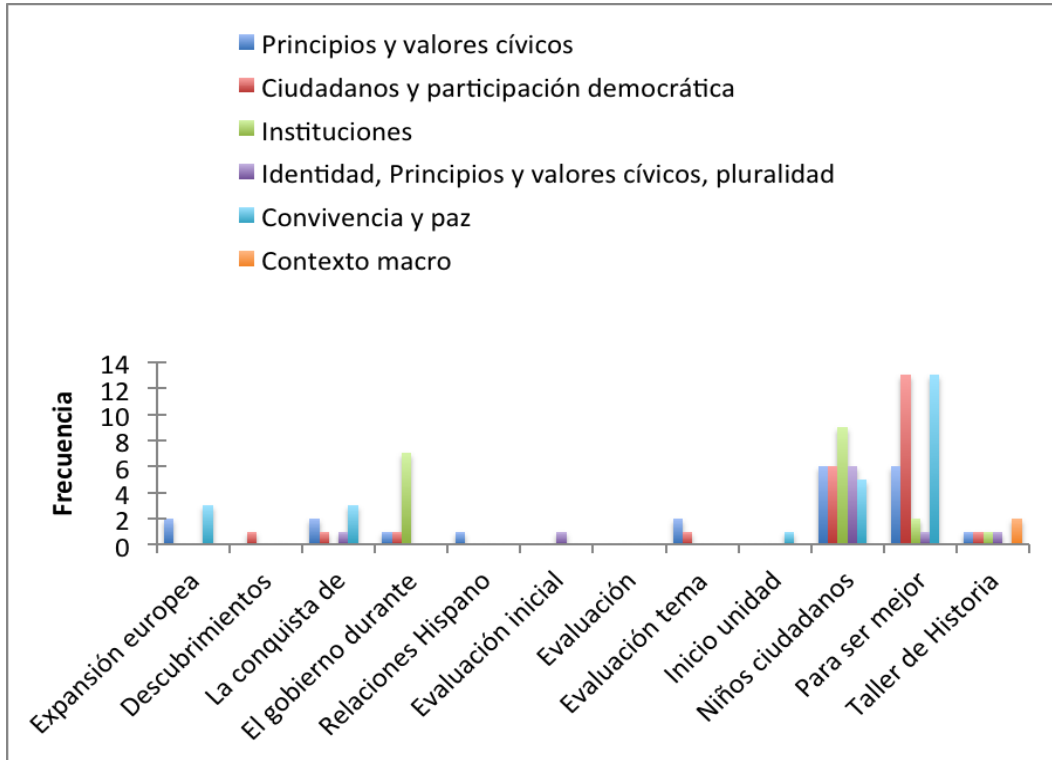
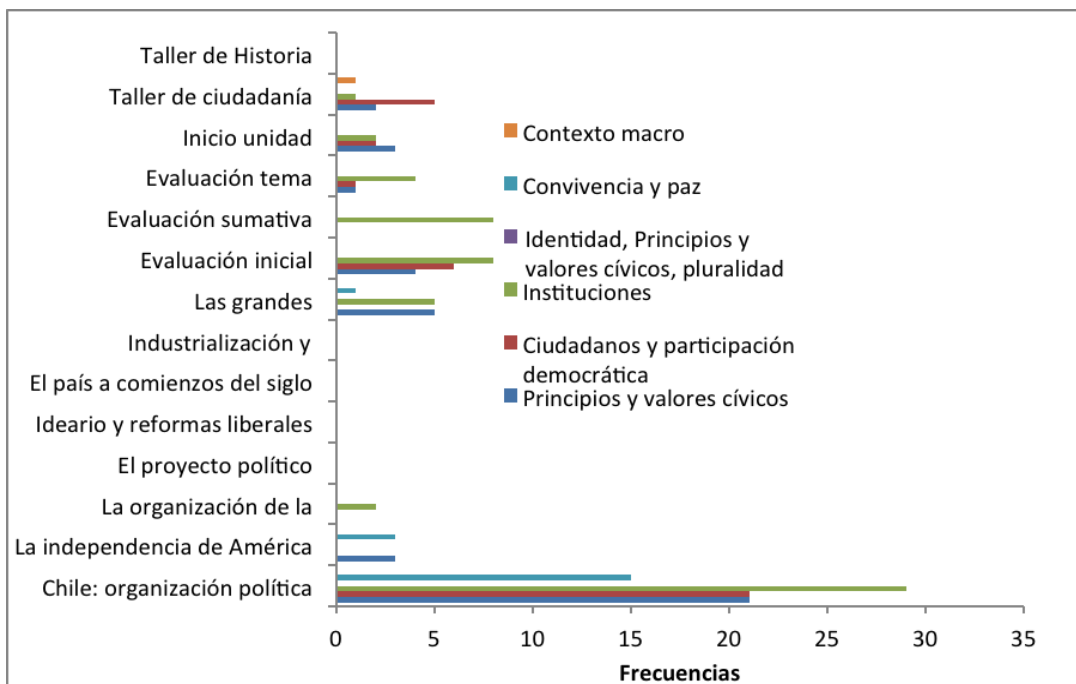


Gráfico 37. Variables de Formación Ciudadana en actividades según temas en 6º básico. Frecuencias





## 9.10. PERSPECTIVA GLOBAL

La gran mayoría de las actividades que aparecen en los libros analizados se emplean para el aprendizaje y un porcentaje minoritario para la evaluación, con un predominio de las preguntas abiertas sobre las cerradas. El tipo de preguntas presenta una relación directa entre actividades abiertas para el aprendizaje y cerradas para evaluación, aunque también vemos que en algunos casos también se emplean las abiertas para evaluar.

Una panorámica de los resultados muestran que ambos libros de texto existen cantidades significativas de tareas, las cuales son diversas en los aprendizajes que promueven y los recursos que emplean. Estas características no aparecen de forma homóloga en ambos cursos, puesto que en quinto básico tienden a trabajar mayor diversidad de aprendizajes con mayor complejidad y forma mas sostenida. Sin embargo, la gran mayoría de las actividades tienden a trabajar contenidos declarativos por sobre los procedimientos o metacognición, aunque los aprendizajes de segundo orden en Historia aparecen con porcentajes importantes.

La progresión de los aprendizajes es decreciente. Tanto en quinto como en sexto básico vemos que se comienza trabajando cuestiones mas complejas para terminar priorizando las de orden declarativo y memorístico, las cuales están relacionados con las características de los contenidos. Esto último es mas visible en el curso superior que en el inferior.

Los temas trabajados a lo largo de las unidades son principalmente históricos, y son cuantitativamente menos importante el trabajo de cuestiones de la formación ciudadana. La Historia promovida en las actividades guarda relación con la Historia tradicional mas que con nuevas perspectivas históricas y la formación ciudadana es trabajada fundamentalmente en torno a la educación cívica.

En términos estadísticos es importante resaltar que la gran mayoría de los análisis realizados arrojaron que las relaciones entre variables son estadísticamente significativas, lo cual implica que ellos responden a ciertas lógicas y no a una distribución azarosa y arbitraria.

---

### Síntesis

El presente capítulo presentó los resultados globales de las distintas variables consideradas en el análisis, a la vez que los resultados detallados de su interrelación. Allí se observó que las actividades en quinto y sexto básico tienen características distintas y particulares en cada curso, pero con algunas tendencias generales, tales como el predominio de aprendizajes sencillos a pesar de una creciente incorporación de aprendizajes más complejos.

---



## ***10. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS***

---

En el presente capítulo se analizan e interpretan los resultados cuantitativos, al mismo tiempo que se triangulan el análisis del currículum. Este texto, se estructura en tres grandes apartados. El primero profundiza en la fisionomía y la estructura de los libros analizados, en seguida se abordan los aprendizajes de Historia y Ciencias Sociales en las actividades y finalmente, se relacionan estos con el currículum.

---

### **10.1. FISIONOMÍA Y ESTRUCTURA DEL LIBRO DE TEXTO. ASPECTOS FORMALES**

Los libros de texto entregados por el Ministerio de Educación a los centros escolares subvencionados por el Estado (públicos y concertados) el año 2014 bajo el nuevo currículum escolar de educación básica, presentan menor cantidad de páginas que los registrados por Soaje y Orellana<sup>563</sup> en su estudio sobre textos escolares. Allí, las autoras concluyeron que dichos libros -diseñados bajo el currículum anterior- contaban con una cantidad variable entre 280 y 360, mientras los analizados tienen un total de 223 páginas en quinto básico y 236 en sexto. De ellas, 203 son de contenido en el curso inferior y 229 en el superior.

Aunque en Chile algunas editoriales españolas como Santillana o Vicens Vives

---

<sup>563</sup> R. SOAJE; P. ORELLANA, *Textos escolares y calidad educativa. Estudio de la calidad de textos escolares entregados por el MINEDUC en el periodo 2000-2010*, cit.

tienen una importante presencia en el sector privado y también público, los textos analizados corresponden a la editorial chilena Zig-Zag y por tanto no guardan relación directa con ciertos modelos elaborados en Europa y adaptados a la realidad chilena como sugirieron en su estudio Soaje y Orellana<sup>564</sup>.

Más del 60% de las páginas de ambos libros, están destinadas a Historia y Formación Ciudadana, dejando para Geografía menos de un 40% ellas. En este punto, es claro el mayor peso de la Historia y Formación Ciudadana respecto a Geografía, lo cual probablemente es consecuencia de las indicaciones del Ministerio de Educación para su diseño así como de las directrices curriculares. Esta institución al plantear los requisitos para la elaboración de propuestas de textos escolares a las editoriales, omitió en sus requerimientos los temas relacionados con Geografía<sup>565</sup> y así como pudimos ver en el capítulo respectivo que las habilidades planteadas en el currículum para la asignatura también tienen un peso minoritario del área geográfica<sup>566</sup>.

Del total de páginas analizadas, la Historia tiene una presencia mayor que la Formación Ciudadana. De las 128 páginas destinadas al área en quinto básico solo 10 desarrollan temas específicamente de Formación Ciudadana (7,8%), mientras en sexto de las 164, 47 son para ciudadanía (28,6%).

En términos estructurales, el texto responde a los requerimientos planteados en el proceso de compra de textos escolares. De esta manera, contempla una introducción al tema, evaluaciones (inicial y final), un *corpus* de contenido y apartados de trabajo específico según tópicos. Sus contenidos están alineados con el currículum como bien señalaron Soaje y Orellana<sup>567</sup>, puesto que constituye uno de los requisitos para su elaboración<sup>568</sup>.

Los apartados correspondientes a temáticas históricas, se relacionan con los objetivos de aprendizaje en los ejes del currículum, aunque allí no están clasificados en grandes temas como lo hace el libro, sino como objetivos de aprendizaje numerados consecutivamente.

Como se señaló en el capítulo de análisis del currículum, hay temáticas y periodos

---

<sup>564</sup> *Ibid.*

<sup>565</sup> En el proceso de compra de libros de texto para emplearse en aulas en 2016, el Ministerio de Educación subsana este aspecto y contempla la dimensión geográfica como parte de requerimientos específicos del área.

<sup>566</sup> Ver Capítulo 8. Análisis del currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de primero a sexto básico. Ejes Historia y Formación ciudadana desde la Didáctica de la Historia.

<sup>567</sup> R. SOAJE; P. ORELLANA, *Textos escolares y calidad educativa. Estudio de la calidad de textos escolares entregados por el MINEDUC en el periodo 2000-2010*, cit.

<sup>568</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN, *Foro convenio marco sobre textos escolares año 2014*, cit.

que la Historiografía tradicional, y también escuelas como la Nueva Historia Social, reconocen y han sido omitidos en el marco técnico de la educación básica. Algunos de estos temas son abordados por los libros de texto, subsanando de alguna manera la carencia curricular como se puede observar en la tabla siguiente.

Tabla 65. Comparativa temas del currículum, unidades del libro y periodización historiográfica en 5º y 6º básico

Curso	Temas de contenidos del currículum	Unidades del libro de texto	Periodización histórica tradicional
5º básico	Expansión europea siglo XVI	1. El encuentro entre dos mundos: Europa y América	Expansión europea
	Conquista de América y sus consecuencias		Conquista de América
	Colonia	2. La Colonia en América y Chile	Colonia
	Relación español-mapuche		
Guerra de Arauco			
	Vida fronteriza		
	Antecedentes de la Independencia	2. La independencia de Chile y la organización de la República	Independencia de América y Chile
	Independencia de Chile		Ensayos constitucionales
	Organización de la República		
6º básico	Reformas liberales	3. La consolidación de la República	(Régimen Conservador/ Decenios conservadores/ Gobiernos conservadores*)
	Cultura siglo XIX		Régimen liberal (Gobiernos liberales)
	Delimitación del territorio chileno actual. Pacificación de la Araucanía		
	Guerra de Arauco		
	Expansión económica siglo XIX		
	Cuestión social		República parlamentaria*
	Democratización siglo XX		República presidencial
	La mujer en la vida pública	4. Desarrollo y democratización	
	Quiebre de la democracia y dictadura militar		Dictadura militar
	Recuperación de la democracia		Transición a la democracia
Sociedad Chilena en perspectiva histórica		Democracia	

\* Temática que no aparece en el currículum o aparece tangencialmente y bajo otros criterios.

En el caso de Formación Ciudadana, el currículum de quinto básico escasamente propone contenidos conceptuales para educación ciudadana y en la estructura del libro de texto se incluyen como talleres al final de cada tema. Esto permite explicar la baja cantidad de páginas destinadas a este tema en quinto básico (7,8%). En sexto se produce una situación contraria. El 28% de las páginas del área están destinadas a ciudadanía y se relaciona directamente con el tipo de contenidos del currículum de este eje. Mas de la mitad de la presencia de los objetivos de aprendizaje de Formación Ciudadana en el libro de texto corresponden a páginas destinadas exclusivamente al tema (tabla 66). En 2011 un estudio del Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDH) señalaba que de todos los cursos de la educación obligatoria, sexto básico era el que presentaba mayores niveles de correspondencia entre currículum y tratamiento de los Derechos Humanos. Allí se sostenía que,

«es en este curso donde se trabajan temas vinculados con la educación cívica y formación ciudadana (organización del Estado y democracia y participación) y con Historia de Chile (desde la Colonia hasta la actualidad), por lo tanto temáticas estrechamente vinculadas a la EDH se ubican allí, como son las violaciones a los DDHH producidas en el contexto de la dictadura militar y las acciones en torno a memoria y reparación que se generan a partir de allí»<sup>569</sup>.

Tabla 66. Correspondencia entre temas del libro de texto y OA de Historia y Formación Ciudadana del currículum de 5º y 6º básico. Frecuencias

Curso	Tema libro de texto	OA Historia	OA Formación Ciudadana
5º básico n=526	Descubrimientos geográficos	31	2
	El gobierno durante la época Colonial	72	3
	Evaluación inicial	14	0
	Evaluación sumativa	16	0
	Evaluación tema	20	1
	Expansión europea	41	8
	La conquista de américa	105	15
	Inicio unidad	11	0
	Niños ciudadanos	0	21
	Para ser mejor ciudadano	3	35
	Relaciones Hispano indígenas	23	2
	Sociedad, Gobierno y vida	0	0

<sup>569</sup> L. JARA MALES Y OTROS, *Servicios de diagnóstico de la inclusión de la educación de Derechos Humanos en los Textos Escolares vigentes en el año 2011. Informe final*, cit., p. 93.

		cotidiana	
6º básico n=489	Taller de historia	98	10
	Chile: organización política	0	59
	El país a comienzos del siglo XX	4	1
	El proyecto político conservador	28	0
	Evaluación inicial	15	7
	Evaluación sumativa	13	7
	Evaluación tema	11	8
	Ideario y reformas liberales	20	0
	Industrialización y democratización	8	10
	la independencia de América y Chile	55	1
	La organización de la Republica	22	5
	Las grandes transformaciones. Quiebre y recuperación de la democracia	27	6
	Inicio unidad	6	3
	Taller de ciudadanía	0	5
	Taller de Historia	18	0

La cantidad de actividades en las páginas de los libros de texto es muy alta. Mas de un 80% del total ellas presentan al menos una actividad. Esto no es arbitrario, puesto que la presencia de actividades forma parte importante de los requerimientos establecidos por el Ministerio de Educación en el proceso de compra de los libros de texto<sup>570</sup>. El total de actividades analizadas (526 en quinto y 489 en sexto), siguen la tendencia de la distribución global de las páginas del libro de texto en torno a los ejes. En primer lugar, abordan temas del eje de Historia (el 82,9% de las actividades en quinto básico y el 77,7% en sexto) y en segundo lugar, la Formación Ciudadana (18,4% en quinto y un 25,2% en sexto).

La distribución de las actividades a lo largo de las unidades de los dos libros analizados no es homogénea. Como bien se presentó en el apartado de descripción de resultados, en ambos cursos aquellas unidades correspondientes a temáticas históricas mas lejanas en el tiempo, tienen mayor cantidad de actividades que las mas próximas. Así por ejemplo en quinto, el tema de descubrimiento y conquista de América (Unidad 1) tiene mas de un 90% de páginas con tareas que la segunda unidad de Colonia (Unidad 2) con un poco mas de un 70%. En sexto básico, la situación es mas ponderada, puesto que la unidad de independencia (Unidad 2),

<sup>570</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN, *Foro convenio marco sobre textos escolares año 2014*, cit.



tiene casi un 80% de páginas con actividades y la más cercana en el tiempo «Desarrollo y democratización» (Unidad 4), un 72%. Fuera de esta tendencia se encuentra la unidad de Formación Ciudadana de sexto básico que tiene un 92% de páginas con actividades.

Al organizar y observar estos datos en una perspectiva cronológica, se confirma la tendencia anterior. Quinto básico, cuyos contenidos son más lejanos al marco temporal inmediato, tienen más páginas con actividades (un 84,3%) que sexto básico (76,6%) que trabaja temáticas más recientes.

Los objetivos de aprendizaje de quinto básico para el eje de historia abordan una dimensión que, si bien es más amplia temporalmente (desde 1492 hasta 1810) que en sexto básico (1810-2013), se hace desde una perspectiva estructural, mientras que en sexto se trabaja a partir de una mirada más episódica como se pudo ver en el capítulo de análisis del currículum. En lo que respecta a formación ciudadana, la presencia de una unidad para trabajar este tema en sexto básico, explica la mayor cantidad de actividades de este ámbito en las actividades analizadas. Esto sugiere que temáticas más cercanas en el tiempo tienden a ser trabajadas bajo modelos tradicionales de enseñanza, mientras para aquellas más lejanas, se incluyen también estrategias que se acercan a principios actuales de la didáctica.

## **10.2. APRENDIZAJES DE HISTORIA Y FORMACIÓN CIUDADANA**

### **10.2.1. La Historia y la Formación Ciudadana trabajada en los libros de texto**

#### *10.2.1.1. La historia en las actividades de los libros de texto*

Si bien las actividades de los libros de texto aparentemente no presentan discursos tan claros como en los contenidos, gracias a la observación crítica de sus componentes u omisiones, pueden develarse también algunos de sus relatos. Allí conviven dos perspectivas. Una tradicional vinculada a la formación de lo patrio, heredera de la historiografía tradicional<sup>571</sup> y de la enseñanza de la disciplina impuesta a partir de la dictadura militar de 1973<sup>572</sup>, junto a otra, con una creciente

---

<sup>571</sup> R. GAZMURI STEIN, "Una aproximación al enfoque didáctico de textos escolares emblemáticos en la enseñanza de la historia de Chile durante la segunda mitad del siglo XX", cit.

<sup>572</sup> M. I. TOLEDO JOFRÉ Y OTROS, "Enseñanza de «temas controversiales» en el curso de historia, desde la perspectiva de los estudiantes chilenos", cit.

incorporación de nuevas perspectivas y enfoques historiográficos mas cercanos a la nueva Historia<sup>573</sup>.

La perspectiva de enseñanza de la Historia mas tradicional se observa en la preponderancia cuantitativa de los acontecimientos por sobre los procesos (47% en quinto y 64,2% en sexto), lo cual constituye un aspecto propio de la historia tradicional<sup>574</sup>. Así no se pone el énfasis en las estructuras, sino que en la sucesión de hechos, especialmente en aquellas hazañas de grandes personajes. Estos se localizan fundamentalmente en las páginas destinadas a aquellos temas vinculados con los relatos de la historia nacional. En quinto básico, se ubican en lo que respecta al descubrimiento de América. El 67% de las actividades presentan un enfoque del tema en torno a los acontecimientos y un tercio de los sujetos corresponden a los grandes exploradores y conquistadores de América y Chile. En sexto, prima un enfoque centrado en hechos y acontecimientos político en general a lo largo de todo el curso académico (314 actividades) y los grandes personajes se sitúan especialmente en los periodos fundacionales de la Historia de Chile. 76 de 77 actividades que aparecen en las unidades de independencia y consolidación de la República tienen como sujetos a grandes personajes.

Estos periodos tratados en las actividades en sexto básico que ligamos con mayor intensidad al paradigma historiográfico tradicional, corresponden a las temporalidades estudiadas por la historiografía tradicional, el siglo XIX<sup>575</sup>, que centró su atención en las obras de cada gobierno<sup>576</sup>, de la misma forma como sucede en muchas de las actividades analizadas. Así por ejemplo la instrucción «Investiga y luego redacta un informe escrito sobre las obras que llevó a cabo el Gobierno de Bernardo O'Higgins»<sup>577</sup>, presenta una clara fisonomía tradicional que contrasta con otras actividades de la misma página que trabajan a partir de la lectura e interpretación de una fuente primaria.

La presencia de la perspectiva historiográfica mas conservadora se puede ver también en los fragmentos de autores citados adheridos a la llamada historiografía tradicional o nacional conservadora<sup>578</sup>. Sus citas se emplean para trabajar temas relacionados con la historia patria, ya sea para su génesis o grandes héroes. Así por

---

<sup>573</sup> G. VILLALÓN; A. ZAMORANO, "La nueva historia y su aplicación en los textos escolares", cit.

<sup>574</sup> P. BURKE (ED.), *Formas de hacer Historia*, cit.

<sup>575</sup> G. SALAZAR, "Historiografía chilena siglo XXI: Transformación, Responsabilidad, Proyección", cit.

<sup>576</sup> J. CÁCERES MUÑOZ, "Radiografía de la Historiografía Colonial Chilena. Perfil y proyecciones. 1950-2007", en Eduardo Cavieres, Juan Cáceres (eds.) *Lecturas y (Re)Lecturas en Historia Colonial*, Ediciones Universitarias de Valparaíso, Valparaíso, 2011.

<sup>577</sup> G. ÁLVAREZ BRAVO; M. BARAHONA JONAS, *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Texto del estudiante. 6º básico*, cit., p. 57.

<sup>578</sup> J. PINTO, *Cien años de propuestas y combates. La historiografía chilena del siglo XX*, cit.

ejemplo, para hablar de Pedro de Valdivia, Diego Portales o los gobiernos conservadores y liberales del siglo XIX y para el Golpe de Estado de 1973<sup>579</sup> se emplean historiadores como Gonzalo Vial, Alfredo Jocelyn-Holt, Alberto Edwards o Sofía Correa.

La variante de la historiografía mas social, está marcada por la inclusión de sujetos al margen de los grandes próceres y personajes<sup>580</sup>, mujeres aunque en muy escasa medida<sup>581</sup> e indígenas, especialmente mapuches<sup>582</sup>, pero también se relaciona con la necesidad de proponer el análisis de estructuras por sobre la repetición de relatos acerca de los acontecimientos<sup>583</sup>.

Sin embargo los textos analizados presentan un cierto avance, aunque no suficiente, en relación a las conclusiones de dichos estudios. Se incorporaron otros sujetos diferentes a los de las cúpulas de poder<sup>584</sup> o una cantidad significativa de actividades respecto a temas diferentes de la relación de hechos de determinados gobiernos. Aquí encontramos tópicos como la educación, la cultura o los movimientos sociales de comienzos del siglo XX.

Estas incorporaciones no son meras referencias aisladas en el *corpus* de los libros analizados, sino que comportan una cantidad de páginas y actividades equivalentes a otros temas tratados. Por ejemplo la mujer en la Colonia en quinto, comparte tantas actividades como educación, religiosidad o vida familiar (4 actividades cada una) y en sexto iguala en la primera mitad del siglo XX a otros tópicos como el modelo económico (8 actividades). La presencia permanente de la mujer a lo largo del libro puede estar relacionada al menos en algún grado, con un aspecto expresado en los requerimientos del proceso de compra de los libros de texto, en el que se señala que<sup>585</sup>

«El TE debe evitar todo tipo de sesgo y alusiones que puedan parecer discriminatorias para algún grupo. A su vez, cuando corresponda, debe

---

<sup>579</sup> G. ÁLVAREZ BRAVO; M. BARAHONA JONAS, *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Texto del estudiante. 6º básico*, cit., pp. 43, 68, 83, 105, 163.

<sup>580</sup> G. VILLALÓN; J. PAGÉS, “¿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”, cit.

<sup>581</sup> A. MINTE, “Mujer y educación. La imagen de las mujeres en los textos escolares de Historia de Chile. Análisis crítico”, cit.

<sup>582</sup> A. RIEDEMANN, “Textos escolares y conciencia histórica publicada sobre la Ocupación de la Araucanía”, cit.; S. SMITH, “Manuales escolares de Historia y Ciencias Sociales y subalternidad mapuche en un Chile multicultural”, cit.

<sup>583</sup> G. VILLALÓN; A. ZAMORANO, “La nueva historia y su aplicación en los textos escolares”, cit.

<sup>584</sup> P. BURKE (ED.), *Formas de hacer Historia*, cit.

<sup>585</sup> No pretendemos aquí plantear específicamente cuestiones de género, sin embargo sería interesante en investigaciones posteriores verificar mediante otras metodologías el tratamiento de lo femenino y masculino en las actividades.

representar el aporte de hombres y mujeres a la sociedad y al conocimiento, y debe dar cuenta de la diversidad cultural de nuestro país y del mundo»<sup>586</sup>

La inclusión de otros sujetos, como los populares en relación a su vida cotidiana, también tiene una presencia destacada, que contrasta con las conclusiones a las que llegaron Villalón y Zamorano cuando afirmaban que «se sigue haciendo una historia que toma en cuenta solo a los grandes personajes olvidando que todos y todo tiene una historia, en este caso particular la clase obrera»<sup>587</sup>. En particular las clases subalternas -propias del periodo de industrialización de Chile (fines del siglo XIX y comienzos del XX)- aparecen en el libro de texto de sexto básico en 13 actividades (de un total de 52 actividades<sup>588</sup>) y con ello es el tópico que presenta las frecuencias más altas del periodo. Las tareas que abordan este tema y sus sujetos se basan fundamentalmente en las condiciones de vida material en las urbes y en los enclaves industriales, pero no problematizan mayormente en sus causas o consecuencias.

Al igual que los grupos populares, los pueblos y culturas originarias es escasamente problematizado tal y como sostuvo Smith en su estudio sobre los mapuche en los textos escolares<sup>589</sup>, pero con la novedad de que ya no aparecen exclusivamente en relación a la conquista o Guerra de Arauco, sino que lo hacen en una perspectiva temporal más amplia y diversa: la vida fronteriza y conformación de una cultura mestiza (10 actividades). Este matiz es exclusivamente tratado en quinto, puesto que en sexto el tema indígena se relega a la Ocupación de la Araucanía en el siglo XIX (4 actividades).

En ambos casos, nulas son las referencias a otros pueblos originarios de Chile que al día de hoy siguen cultivando su cultura y formas ancestrales de vida, como los Aymara y Quechua en el Norte de Chile o Rapa Nui en la Isla de Pascua. Esta omisión lleva implícito un discurso de homogeneidad cultural y de reconocimiento de los mapuche como pueblo originario en desmedro de otros como se venía planteando en la enseñanza tradicional de la Historia según se puede observar en el *Nuevo manual de Historia de Chile* de Francisco Frías Valenzuela<sup>590</sup>. Este manual constituye un referente en la enseñanza de la Historia en Chile<sup>591</sup> y en él al estudio

---

<sup>586</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN, *Foro convenio marco sobre textos escolares año 2014*, cit., p. 6.

<sup>587</sup> G. VILLALÓN; A. ZAMORANO, "La nueva historia y su aplicación en los textos escolares", cit., p. 118.

<sup>588</sup> Para el periodo comprendido entre 1860 y 1925.

<sup>589</sup> S. SMITH, "Manuales escolares de Historia y Ciencias Sociales y subalternidad mapuche en un Chile multicultural", cit.

<sup>590</sup> F. FRÍAS VALENZUELA, *Nuevo Manual de Historia de Chile*, cit.

<sup>591</sup> R. GAZMURI STEIN, "Una aproximación al enfoque didáctico de textos escolares emblemáticos en la enseñanza de la historia de Chile durante la segunda mitad del siglo XX", cit.

de este pueblo se profundiza en un capítulo exclusivo a diferencia del resto de los pueblos originarios, explicados en un capítulo genérico.

Pero el mapuche retratado en los libros de texto es uno específico, el que habitó la zona centro sur del país, no aparecen menciones en la conquista de Chile a los que habitaban la zona central (o Promaucaes). Consideramos que esto no es arbitrario, puesto que esta relacionado con el papel que esta cultura ha tenido en la Historia Nacional. Entre ellos existen algunos de los grandes Héroes de la nación como el cacique Lautaro o Caupolicán, ambos retratados en poema épico *La Araucana* de Alonso de Ercilla y Zúñiga, que aparecen explícitamente en el libro de texto de quinto básico. En esta obra el poeta español luego de su regreso a la Península publicó sus escritos mientras vivió la conquista de Chile. En *La Araucana* resaltó muchas virtudes de este pueblo que han servido como fundamento de la Nación<sup>592</sup>.

Cabe destacar que en la Historia Patria se ha establecido que los mapuche con su espíritu guerrero fueron los únicos capaces de detener el avance español<sup>593</sup>. Por tanto la presencia de este pueblo en las actividades de los libros de texto tanto en quinto como en sexto básico, puede estar mas relacionado con discursos nacionalistas que con la incorporación de los sujetos olvidados u omitidos por la historiografía tradicional.

Si bien Villalón y Zamorano en 2009 indicaban que en los libros de texto «sigue presentando la historia como una narración de acontecimientos, dejando de lado el análisis de las estructuras económicas, sociales, culturales de la época» (p.118), en esta investigación se ha detectado que al menos en las actividades, se ha progresado en relación a dichas conclusiones. Grandes temas que difieren de los políticos, aparecen en cada unidad, especialmente en quinto y en menor medida en el de sexto. Allí encontramos actividades en torno la educación, la mujer o la cultura. A su vez, en ellas está presente la concepción de procesos en lugar de acontecimientos (29% en quinto y 6,7% en sexto).

De esta manera, por ejemplo, en la unidad de Colonia en quinto básico, priman temas que refieren a las características de la sociedad, aspectos económicos o vida cotidiana, a la vez que la gran mayoría de ellas (145 de 206 actividades) plantean la mirada de mediana o larga duración -o de proceso- y no se centran en hechos aislados. Son 136 las tareas que presentan sujetos (de un total de 141 actividades con sujetos en el periodo) y se trabajan temas como aspectos de la vida cotidiana,

---

<sup>592</sup> L. GUERRA CUNNINGHAM, "De la Historia y otras barbaries: La Araucana de Alonso de Ercilla y Zúñiga en el imaginario Nacional de Chile", *Anales de Literatura Chilena*, vol. 11, 14, 2010.

<sup>593</sup> F. FRÍAS VALENZUELA, *Nuevo Manual de Historia de Chile*, cit.

temáticas sociales o económicas. Esto puede estar relacionado con que la historiografía chilena, especialmente la tradicional no han reconocido en esta etapa referentes importantes en la historia Patria.

En las actividades se apunta al estudio del cambio y continuidad (11% en quinto y 4,5% en sexto) e incluso se llega a relacionar los temas estudiados con el presente en porcentajes no despreciables (16,3% en quinto y 6,3% en sexto). Todos estos, aspectos propios de la perspectiva estructural que prioriza la nueva historia<sup>594</sup>. Otro elemento que nos permite sostener que la perspectiva histórica en las actividades de los libros de texto se acerca a la nueva historia, es la presencia de distintas fuentes de información, entre ellas las orales, canciones, poesía, obras de teatro e imágenes, así como la incorporación de relatos de historiadores chilenos adscritos a la corriente de la nueva historia social. Estas citas se sitúan especialmente en torno a aquellos temas vinculados con lo social. Por ejemplo en quinto básico aparecen citas de historiadores de esta corriente en el trabajo de temas como la mujer, infancia o vagabundaje en la Colonia<sup>595</sup> y en sexto, para trabajar cuestión social y la incorporación de la mujer a la universidad<sup>596</sup>.

La convergencia de estas dos miradas historiográficas en los libros de texto, la nacional-conservadora (tradicional) y la nueva historia, se encuentran en directa relación con los tópicos históricos que se trabajan en las actividades. Aquellos temas asociados a las narrativas nacionales comparten los rasgos de los grandes relatos patrios y personajes, mientras que en temas estructurales o la presencia de otros sujetos, se recurre a perspectivas más sociales de la Historia. Ante esta situación, no es arbitraria la diferencia de enfoque que existe en los dos cursos analizados, puesto que quinto básico tiene pocos contenidos que responden a la Historia nacional, mientras que sexto básico, una cantidad importante de sus contenidos permiten explicar en parte la predominancia de esta historia en sus actividades.

La espacialidad sobre la cual versan las actividades contribuyen a delinear la perspectiva subyacente a los procesos analizados. Las frecuencias más en ambos cursos se sitúan en torno al espacio nacional (35,2% en quinto y 82,4% en sexto). Esta distribución está vinculada a los contenidos y la perspectiva histórica que estos adquieren. Mientras en el curso inferior, parte de los contenidos son compartidos por el resto de América Latina (33,3% de actividades) y directamente

---

<sup>594</sup> P. BURKE (ED.), *Formas de hacer Historia*, cit.

<sup>595</sup> G. ÁLVAREZ BRAVO; M. BARAHONA JONAS; L. E. CISTERNAS LARA, *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Texto del estudiante. 5º básico*, Zig-Zag, Santiago de Chile, 2013, pp. 70, 81, 117.

<sup>596</sup> G. ÁLVAREZ BRAVO; M. BARAHONA JONAS, *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Texto del estudiante. 6º básico*, cit., pp. 115, 119, 121.

relacionado con fenómenos europeos (19,6% actividades), en el superior los temas trabajados remiten a la Historia de Chile casi desvinculada de procesos comunes al resto del continente (3,7% de actividades con espacialidad americana) o relacionados con fenómenos de alcance occidental (2,7% actividades con especialidad Universal). Las referencias en este curso a otras espacialidades, existen cuando es imprescindible hacer mención a ellas, como por ejemplo para temas de independencia de América en el siglo XIX o Guerra Fría en el XX. Pero, cuando otras espacialidades podrían incorporarse, por ejemplo en temas de expansión del territorio nacional en el siglo XIX, las actividades no remiten a otras latitudes (ninguna actividad con espacialidad americana en la unidad de Consolidación de la República).

La historiografía nacional conservadora, heredera del positivismo tradicional ha centrado su análisis en lo referente a Chile. Por su parte, la Nueva Historia, dependiendo de la temática de las investigaciones, extiende sus límites con el fin de abordar los procesos en una perspectiva explicativa mas amplia, especialmente porque sus intereses distan de explicar los hechos ocurridos en los márgenes del país. Esto confirma en cierta medida lo establecido por Garrido para el tema del nacionalismo, cuando señalaba que

«las visiones nacionalistas aún se encuentran presentes en los textos escolares. No podemos desconocer que las visiones de los años ochenta y noventa no tienen la misma fuerza que aquellas posteriores al año 2000, pero tampoco podemos decir que han desaparecido»<sup>597</sup>.

Sin embargo, consideramos que la relación entre los grandes hitos de la Historia de Chile y la perspectiva histórica tradicional y; de los temas sociales o estructurales con la nueva historia, responde también a elementos subyacentes como el lugar de enunciación de estos textos. Las materialidades reflejan el contexto histórico en el que se producen<sup>598</sup> y, por tanto, son el reflejo de su tiempo<sup>599</sup>. El momento en el que se gestan estos libros es clave y es posible que su tensión ideológica se traslade al libro de texto.

Así, los materiales analizados se producen en un contexto político caracterizado por un gobierno de derecha que intentó consensuar las demandas de la sociedad civil que reaccionó a la imposición de la política neoliberal que instaló la dictadura. Estos procesos de transformación social calaron en el ámbito educativo con

---

<sup>597</sup> C. F. GARRIDO GONZÁLEZ, "Mi vecino, ¿mi enemigo? Nacionalismo en los textos escolares de historia de educación básica en Chile (1981-2006)", cit., p. 359.

<sup>598</sup> R. WILLIAMS, *Marxismo y literatura*, cit.

<sup>599</sup> Y. TORRES; R. MORENO, "El texto escolar, evolución e influencias", cit.

especial profundidad y ha tenido como consecuencia, la realización y concreción de una serie de transformaciones en las políticas educativas chilenas. En este marco, la incorporación de temas sociales y nuevas perspectivas históricas tendría relación con dar respuesta a los requerimientos democráticos y de una sociedad justa, enarbolada por los movimientos sociales e intelectuales, mientras la permanencia de la historiografía conservadora en temas clave, estaría vinculada a los objetivos de las élites y su ideología.

Es importante recordar que los libros de texto no solo se articulan a partir de las propuestas editoriales, sino que se vinculan con el currículum y con los requerimientos que la institución realiza para ellos.

#### *10.2.1.2. La Formación ciudadana en actividades de los libros de texto*

Como se pudo observar en la primera parte de este capítulo, la correspondencia entre los objetivos de aprendizaje para la Formación Ciudadana y las actividades en los libros de texto es relativamente escasa, de la misma manera que la presencia de los indicadores propuesto por Cox y otros<sup>600</sup>. Solo el 14,6% de las actividades en quinto y un 24,3% en sexto se asocian a algún tipo de aprendizaje de las seis variables contempladas para la educación ciudadana.

La literatura señala que si bien es adecuado que la Formación Ciudadana se trabaje en una asignatura específica, la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales es también un espacio propicio para desarrollarlas<sup>601</sup>. Esto significa ir más allá de la educación cívica y sus contenidos<sup>602</sup>, para aprovechar la vida cotidiana como espacio de aprendizaje ciudadano<sup>603</sup>. En nuestro caso vemos que los aprendizajes se localizan fundamentalmente en las unidades y apartados que el libro de texto ha establecido para la Formación Ciudadana, ya sea correlacionando con los objetivos

---

<sup>600</sup> C. COX Y OTROS, "Educación ciudadana en América Latina: Prioridades de los currículos escolares", cit.

<sup>601</sup> Á. BERMÚDEZ, "Four Tools for Critical Inquiry in History, Social Studies, and Civic Education", *Revista de Estudios Sociales No.35*, vol. 52, 2015; L. JARA MALES Y OTROS, *Servicios de diagnóstico de la inclusión de la educación de Derechos Humanos en los Textos Escolares vigentes en el año 2011. Informe final*, cit.; Y. VELLA, "History Learning Activities for Citizenship Education", *Citizenship, Social and Economics Education*, vol. 7, 1, 2006.

<sup>602</sup> C. COX Y OTROS, "Educación ciudadana en América Latina: Prioridades de los currículos escolares", cit.

<sup>603</sup> R. L. BIESTA GERT, "Understanding Young People's Citizenship Learning in Everyday Life: The Role of Contexts, Relationships and Dispositions", *Education, Citizenship and Social Justice*, vol. 4, 1, 2009.



de aprendizaje definidos en el currículum, como en relación a las categorías que hemos recogido para hacer el análisis. Con ello, vemos que la enseñanza de la Historia aparece distanciada de la formación en ciudadanía, desaprovechando su potencial formativo como señaló Andrea Minte y otros<sup>604</sup>.

La formación ciudadana en las actividades del libro de texto ocupan un lugar puntual, específico y predefinido que permiten al estudiante ser consiente de que en ese momento está trabajando este aspecto. En quinto básico se concentran en los apartados titulados «Niño ciudadano» y «Para ser mejor ciudadano» por sobre el resto de las subunidades. En sexto por su parte se localiza casi exclusivamente en la unidad de «Organización política». Esto significa que la formación ciudadana se concibe en parte en los libros de texto como un ámbito aislado del aprendizaje, de la misma forma en que se concebía la educación cívica con el currículum heredado de la Dictadura Militar<sup>605</sup> y no como una formación continua y transversal que va mas allá de los contenidos cívicos<sup>606</sup>.

Esta perspectiva es especialmente visible en sexto básico, curso en el cual la gran mayoría de las actividades se sitúan en la unidad definida para ello y sobre el tema clasificado como «Instituciones» (59 actividades) y principales conceptos cívicos (39 actividades<sup>607</sup>), quedando relegados a segundo plano otros aprendizajes de este ámbito. En el caso de quinto básico, el énfasis está puesto en aspectos de convivencia y actitudes ciudadanas (24 actividades con el tema Ciudadanos y participación democrática y 25 para Convivencia y Paz) por sobre contenidos propios de la educación cívica, aunque estos tienen también altas frecuencias (19 actividades para Instituciones, 21 para Principios y valores cívicos<sup>608</sup>). Por tanto un primer rasgo a destacar en la formación ciudadana, tal y como se plantea en las actividades de los libros de texto, es que en general un mayor énfasis lo recibe la educación cívica, especialmente en sexto básico.

Los temas de este eje que se desarrollan en los libros de texto refuerzan esta idea. En quinto básico priman actitudes cívicas por sobre contenidos cívicos, como la participación en la directiva de curso o resolución de conflictos ambos con las frecuencias mas altas para estos temas (6 actividades cada uno), mientras en sexto, los tópicos de las actividades son por sobre todo contenidos de educación

---

<sup>604</sup> “Formación Ciudadana en los textos escolares de Historia de Chile”, cit.

<sup>605</sup> C. COX; C. GARCÍA, “Objetivos y contenidos de la Formación Ciudadana escolar en Chile 1996-2013: tres currículos comparados”, cit.

<sup>606</sup> R. L. BIESTA GERT, “Understanding Young People’s Citizenship Learning in Everyday Life: The Role of Contexts, Relationships and Dispositions”, cit.

<sup>607</sup> De un total de 119 actividades de formación ciudadana en 6º básico.

<sup>608</sup> De un total de 77 actividades de formación ciudadana en 5º básico.

cívica como Derechos y Poderes del Estado (10 actividades cada uno), Participación ciudadana (13 actividades) o la Constitución (9 actividades).

Más allá de los temas propios de lo concerniente a la formación ciudadana, como se viene sosteniendo en algunas investigaciones, hay aprendizajes que desde la Historia contribuyen a su promoción. Aquí resultan especialmente significativos el pensamiento crítico<sup>609</sup>, los aprendizajes de orden superior<sup>610</sup>, el desarrollo de tareas de investigación y la relación con problemas reales<sup>611</sup> o capacidades como el diálogo y el procesamiento de la información<sup>612</sup>.

Los aspectos planteados por los estudios recién citados pueden contrastarse en nuestros datos (tablas 67 y 68). Allí se evidencia que en las páginas destinadas a formación ciudadana en ambos cursos destacan dos elementos por sobre el resto. Por un lado, lo que corresponde a lo que el currículum denomina habilidades de Pensamiento Crítico (49 actividades en quinto básico y 43 actividades en sexto básico) y por otro el uso de fuentes (12 actividades en quinto y 46 actividades en sexto). En estas últimas, cuando se sugiere algún procedimiento, es su lectura y comprensión. El resto de los elementos que indica la bibliografía que contribuyen al desarrollo de la educación en ciudadanía, casi no se trabajan en las páginas destinadas a ello, pero sí en lo referido a Historia.

De esta manera, los contenidos de Historia en estos libros de texto contribuyen a la educación en ciudadanía en contraste con lo planteado en investigaciones para otros textos escolares del país<sup>613</sup>. Sin embargo es necesario matizar esta afirmación, puesto que como se evidencia en la tabla 66 y 67 son más abundantes en quinto que en sexto básico, con lo cual coincidimos con algunas de las conclusiones a las que llega Minte, Orellana y Tello, cuando señalan el desaprovechamiento de ciertas temáticas históricas para trabajar estos temas. Sexto básico es un curso centrado en temas de Historia Contemporánea de Chile

---

<sup>609</sup> Á. BERMÚDEZ, "Four Tools for Critical Inquiry in History, Social Studies, and Civic Education", cit.; A. MINTE Y OTROS, "Formación Ciudadana en los textos escolares de Historia de Chile", cit.

<sup>610</sup> L. JARA MALES Y OTROS, *Servicios de diagnóstico de la inclusión de la educación de Derechos Humanos en los Textos Escolares vigentes en el año 2011. Informe final*, cit.

<sup>611</sup> M. BONHOMME; C. COX; M. TAHM; R. LIRA, "Prácticas docentes y expectativas de participación política de estudiantes", en *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados*, Centro de estudios de Políticas y Prácticas en Educación, Santiago de Chile, 2015; Y. VELLA, "History Learning Activities for Citizenship Education", cit.

<sup>612</sup> J. ORTUÑO MOLINA; C. GÓMEZ CARRASCO; E. ORTÍZ CERMEÑO, "La evaluación de la competencia educativa social y ciudadana desde la didáctica de las ciencias sociales. Un estado de la cuestión", *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, vol. 26, 2012.

<sup>613</sup> L. JARA MALES Y OTROS, *Servicios de diagnóstico de la inclusión de la educación de Derechos Humanos en los Textos Escolares vigentes en el año 2011. Informe final*, cit.; A. MINTE Y OTROS, "Formación Ciudadana en los textos escolares de Historia de Chile", cit.

que de ser trabajados desde una perspectiva para la formación de ciudadanos tiene mucho potencial<sup>614</sup>, pero que tal como se demostró en una investigación con estudiantes y profesores chilenos, son temas en los cuales se remite a la descripción, pero no a su trabajo más profundo<sup>615</sup>.

Tabla 67. Otros aspectos de la Formación Ciudadana en las actividades de 5º básico.  
Frecuencias

Sub apartado del libro de texto		Pensamiento Crítico	Empatía	Relación con el presente	Trabaja fuentes	Crítica fuentes	Lectura y comprensión de las fuentes	Análisis fuentes	Formulación de hipótesis	Formulación de conclusiones
Historia	Expansión europea	20	1	4	21	1	22	2	0	5
	Descubrimientos geográficos	11	0	1	28	4	20	0	7	13
	La conquista de América	57	2	12	91	17	46	7	10	13
	El gobierno durante la época Colonial	46	0	18	54	4	33	3	9	13
	Relaciones Hispano indígenas	18	0	3	16	0	8	1	5	3
Formación Ciudadana	Niños ciudadanos	17	0	0	7	0	1	0	0	0
	Para ser mejor ciudadano	32	0	15	5	0	3	0	0	0
Otros	Evaluación Inicial	6	0	1	12	0	0	0	0	0
	Evaluación sumativa	12	0	0	10	2	6	3	0	2
	Evaluación tema	16	0	5	7	0	4	0	1	2
	Taller de historia	62	0	27	81	22	34	8	8	15

<sup>614</sup> L. JARA MALES Y OTROS, *Servicios de diagnóstico de la inclusión de la educación de Derechos Humanos en los Textos Escolares vigentes en el año 2011. Informe final*, cit.

<sup>615</sup> M. I. TOLEDO JOFRÉ Y OTROS, "Enseñanza de «temas controversiales» en el curso de historia, desde la perspectiva de los estudiantes chilenos", cit.

Tabla 68. Otros aspectos de Formación Ciudadana en las actividades de 6º básico.  
Frecuencias

Sub apartado del libro de texto	Pensamiento Crítico	Empatía	Relación con el presente	Trabaja con fuentes	Crítica de fuentes	Lectura y comprensión de las fuentes	Análisis de fuentes	Formulación de hipótesis	Formulación de conclusiones
La independencia de América y Chile	28	1	2	46	7	28	2	3	7
La organización de la República	9	0	10	18	2	11	2	2	0
El proyecto político conservador	24	0	5	28	1	17	1	1	6
Ideario y reformas liberales	9	0	2	33	4	24	0	1	2
El país a comienzos del siglo XX	5	0	1	11	1	9	0	1	0
Industrialización y democratización	5	0	0	7	1	5	1	0	2
Las grandes transformaciones. Quiebre y recuperación de la democracia	12	0	0	21	0	15	1	0	0
Chile: organización política	36	0	0	40	1	22	1	0	0
Taller de ciudadanía	7	0	0	6	0	4	0	1	0
Evaluación inicial	14	0	7	15	1	8	3	3	8
Evaluación sumativa	5	0	2	15	0	7	0	0	0
Evaluación tema	9	1	0	16	0	10	3	0	1
Otros Taller de Historia	5	1	1	20	1 1	4	0	0	1

## **10.2.2. Aprendizajes promovidos en las actividades. Mas allá del tipo de Historia y Formación Ciudadana**

La enseñanza de la Historia como una sucesión de hechos ha sido ampliamente criticada por la Didáctica de la Historia. Las actuales propuestas e investigaciones abogan una Historia que contemple fundamentalmente el desarrollo del Pensamiento Histórico. Esta perspectiva combina contenidos característicos de la Historia, como el estudio del tiempo, a la vez que procedimientos propios de la disciplina histórica detallados en las definiciones conceptuales de esta tesis.

### *10.2.2.1. Perspectiva general de los contenidos de las actividades*

Bajo una mirada maniquea, los contenidos a los que hacen referencia las actividades en general tienden a ser declarativos, ya sea factuales o conceptuales (82,9% de actividades con conocimiento declarativo en quinto básico y un 78,9% en sexto) en ambos cursos por sobre los procedimentales (13,9% en quinto y 24,5% en sexto) o metacognitivos (0,8% en quinto y 1,8% en sexto). Por tanto la gran mayoría de aprendizajes se encuentran al servicio del conocimiento de los temas históricos establecidos en el currículum. Esto permite confirmar en nuestros textos lo establecido por Sáiz y Colomer<sup>616</sup> y Rodríguez Pérez y Simón García<sup>617</sup> en el caso de los textos españoles de educación primaria, en los cuales las actividades mayoritariamente remiten a conocimiento declarativo en las unidades que ellos analizan. Con ello es posible afirmar desde una perspectiva didáctica, que la visión de la enseñanza tradicional de la Historia en la que se valora y promueve un conocimiento enciclopédico<sup>618</sup> se encuentra aun presente en los libros de texto como se puede observar en los siguientes ejemplos

---

<sup>616</sup> J. SÁIZ SERRANO; J. C. COLOMER, “¿Se enseña pensamiento histórico en libros de texto de Educación Primaria? Análisis de actividades de historia para alumnos de 10-12 años de edad”, cit.

<sup>617</sup> R. RODRÍGUEZ PÉREZ; M. DEL M. SIMÓN GARCÍA, “La construcción de la narrativa nacional española en los manuales escolares de Educación Primaria”, cit.

<sup>618</sup> M. I. TOLEDO JOFRÉ; RENATO GAZMURI STEIN, “Obedientes memoriones o reflexivos pensantes: tensiones entre objetivos identitarios y cognitivos en enseñanza de la Historia reciente de Chile en 6º año de enseñanza básica”, cit.

Figura 5. Ejemplos actividades de enseñanza tradicional

<p>5º básico Unidad 1. El encuentro entre dos mundos. Europa y América<sup>619</sup>.</p> <p><b>Actividad</b></p> <p>I. A partir de lo observado en el mapa:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>¿Qué ruta siguió Valdivia en su viaje a Chile?</li><li>¿Qué zonas actuales de nuestro país cruzó?</li><li>¿Dónde se le añadieron refuerzos?</li><li>¿Por qué ruta llegaron estos refuerzos?</li><li>¿Cuáles eran las intenciones de Valdivia en su expedición a Chile?</li></ol>	<p>6º básico Unidad 1. La independencia de Chile y la organización de la República<sup>620</sup>.</p> <p><b>Actividad</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>Elabora un esquema que resuma los principales acontecimientos de la Reconquista.</li><li>Señala quiénes eran los patriotas y quiénes los realistas. ¿Por qué tenían estos nombres?</li></ol>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Sin embargo, en las actividades analizadas también aparece el trabajo exclusivamente de procedimientos (13,9% en quinto básico y 24,5% en sexto) que corresponden a acciones como observar, contrastar fuentes, describir imágenes para su posterior análisis o redactar informes como se puede observar en la figura 6. Esto sugiere la incipiente incorporación de procedimientos puros, carentes de contenidos que, en combinación con otras instrucciones ya sea de la misma página o del libro de texto, podrían contribuir al desarrollo de procedimientos mas complejos.

Figura 6. Ejemplo de actividad con procedimientos puros

6º básico  
Unidad 1. Democracia y Participación ciudadana<sup>621</sup>.

Busca un diario del día y trabaja con él, utilizando el procedimiento que se indica:

- Lee los principales titulares de la prensa que digan relación con temas tratados en la unidad: Participación, Ciudadanía, Poderes públicos, Municipio, Organizaciones sociales, Democracia, Derechos y Deberes Ciudadanos otros.

Según constatan algunas investigaciones, y esta también<sup>622</sup>, el énfasis en los

<sup>619</sup> G. ÁLVAREZ BRAVO Y OTROS, *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Texto del estudiante. 5º básico*, cit., p. 45.

<sup>620</sup> G. ÁLVAREZ BRAVO; M. BARAHONA JONAS, *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Texto del estudiante. 6º básico*, cit., p. 49.

<sup>621</sup> *Ibid.*, p. 31.

procedimientos ha sido uno de los objetivos declarados en los últimos currículums de Historia y sus propuestas didácticas<sup>623</sup>, así como se indican expresamente en los requerimientos institucionales para la construcción de los libros de texto<sup>624</sup>.

Tabla 69. Distribución de aprendizajes históricos según conocimiento declarativo o procedimental en 5º y 6º básico. Frecuencias

Contenido		Temporalidad						
		Cambio y continuidad	Localización temporal	Localización espacial	Causalidad consecuencia	Relación con el presente	Empatía	Valor juicio
5º básico n=526	Declarativo	57	16	53	50	76	2	33
	Procedimental	0	12	14	0	0	2	8
6º básico n=489	Declarativo	20	24	15	67	28	1	16
	Procedimental	3	10	2	4	4	1	18

Si consideramos el total de las actividades que trabajan aprendizajes propios de la historia (tabla 69), vemos que hay una correspondencia importante con los aprendizajes declarativos. Esto tiene sentido si consideramos que los aprendizajes analizados corresponden en general con aquellos denominados de *segundo orden* que son el punto intermedio entre el conocimiento de datos concretos y los procedimientos. Así, los aprendizajes históricos están contextualizados en los contenidos curriculares como se puede ver en el siguiente ejemplo:

<sup>622</sup> Ver Capítulo 8. Análisis del currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de primero a sexto básico. Ejes Historia y Formación ciudadana desde la Didáctica de la Historia.

<sup>623</sup> P. MILOS; L. OSSANDÓN; L. I. BRAVO PEMJEAN, "La relación entre Marco Curricular y Programas: la implementación del currículum del sector Historia y Ciencias Sociales en la educación media chilena", *Persona y Sociedad*, vol. XVII, 2003; M. I. TOLEDO JOFRÉ; RENATO GAZMURI STEIN, "Obedientes memoriones o reflexivos pensantes: tensiones entre objetivos identitarios y cognitivos en enseñanza de la Historia reciente de Chile en 6º año de enseñanza básica", cit.

<sup>624</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN, *Foro convenio marco sobre textos escolares año 2014*, cit., p. 7.

Figura 7. Ejemplo de actividad que contextualiza aprendizajes de segundo orden

5º básico  
Unidad 2. La Colonia en América y Chile<sup>625</sup>.



▲ "El milagro de las golondrinas" Obra de Basilio de Santa Cruz, realizada en 1680.  
Fuente: [http://www.artequinvina.cl/prontus\\_artequin/site/artic/20110315/pags/20110315191948.php](http://www.artequinvina.cl/prontus_artequin/site/artic/20110315/pags/20110315191948.php)  
Consulta: 20 de marzo de 2012.

▲ "San Francisco niño reparte pan a los pobres". Obra de Juan Zapaba Inga realizada entre 1660-1680.  
Fuente: [http://www.artequinvina.cl/prontus\\_artequin/site/artic/20110315/pags/20110315191948.php](http://www.artequinvina.cl/prontus_artequin/site/artic/20110315/pags/20110315191948.php)  
Consulta: 20 de marzo de 2012.

e) Interpretación de la obra en su contexto histórico: ¿qué relación tiene esta obra con la época? ¿Qué aprendizaje sobre la época podemos obtener de ella?

En las actividades que conjugan contenidos declarativos y aprendizajes históricos, se contrastan cuestiones del pasado y del presente para verificar los cambios, o elementos comunes, respecto a distintos conceptos. Esto se hace partir de algún recurso donde se ubican temporal y espacialmente los fenómenos estudiados, en el cual se intenta que el estudiante empatice con los sentimiento de los sujetos ante una determinada situación o, se propende la valoración de algún acontecimiento para transferirlo otras situaciones, generalmente futuras.

Por su parte, los contenidos puramente procedimentales se trabajan mayormente en sexto básico, asociándose a todos los aprendizajes históricos, a diferencia de quinto básico en el que procedimientos en el enunciado como investigar, identificar alguna idea principal de un texto, localizar temporalmente o valorar algún hecho, son menores. Esto estaría relacionado con la perspectiva bajo la cual se trabajan los distintos temas, puesto que como hemos analizado previamente prima una mirada mas episódica que analítica. Allí los procedimientos aparecen en las instrucciones aislados de los contenidos, reduciendo las posibilidades de desarrollar dichos aprendizajes en las actividades. En quinto, los aprendizajes

<sup>625</sup> G. ÁLVAREZ BRAVO Y OTROS, *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Texto del estudiante. 5º básico*, cit., p. 90.



propios de la Historia tienen mayores frecuencias cuando están contextualizados en torno a algún contenido, con lo cual cada instrucción es aprovechada para trabajar ambos aspectos.


Los contenidos declarativos y procedimentales se trabajan principalmente a partir de recursos, escritos o visuales, y destacan los que corresponden a fuentes primarias. Cabe resaltar que las fuentes escritas, tienden a emplearse con mayor frecuencia en actividades asociadas a momentos fundantes de la nación. Así, en quinto básico estas aparecen de forma significativa en temas de descubrimiento y conquista y en sexto para independencia y consolidación de la República. La selección de los testimonios o documentos corresponden a aquellos empleados por la historiografía tradicional chilena. Por ejemplo se emplearon cartas de Pedro de Valdivia, relatos de Hernán Cortés o fragmentos del Diario de viaje de Cristóbal Colón en quinto básico. En sexto, se usaron relatos de Simón Bolívar, el acta del Cabildo Abierto de Santiago en 1810 o textos de Diego Portales. Para temas sociales o culturales, ambos libros proponen fuentes documentales provenientes de otros sujetos distintos de las élites, como fragmentos de periódico o testimonios de miembros de la sociedad

En lo que respecta al uso de imágenes son muy frecuentes en ambos cursos, pero en quinto son más diversas que en sexto. Allí encontramos las de carácter primario y secundario, mientras en sexto son fundamentalmente imágenes elaboradas en el momento histórico trabajado como las fotografías, las cuales se localizan mayoritariamente en la unidad de Historia Reciente.

En general el uso de imágenes en las actividades proponen instrucciones sobre extracción de información (descripción de la imagen, sujetos o situaciones), para las cuales en muchos casos, las indicaciones sucesivas se orientan a una indagación más profunda. De esta manera, el estudiante debe realizar el análisis de sus componentes internos, relacionarlos con los contenidos de la unidad y establecer conclusiones, o bien comparar su contenido con otros periodos históricos especialmente en quinto básico, como se puede observar en el siguiente ejemplo.

Figura 8. Ejemplo actividad orientada al análisis de imágenes

5º básico  
Unidad 2. La Colonia en América y Chile<sup>626</sup>



**Observo y analizo dos láminas de época**

Observa detenidamente las imágenes de los colegios del período colonial y luego:

- Describe cómo eran estos colegios, identifica algunas características que más te llaman la atención. Imagina cómo eran estas construcciones por dentro, considerando los siguientes aspectos: luz natural, iluminación, pasillos, salas de clase, espacios abiertos, comedores. Tú puedes agregar alguno(s) otro(s).
- Compara estos establecimientos educacionales con el tuyo, tomando en cuenta algunos criterios como: tipo de arquitectura, fachada, materiales de construcción, tamaño, tipo de actividades. Tú puedes agregar algún otro criterio de comparación.

A Colegio de Santiago hacia 1646. A Postulado de Chile hacia 1646.

En sexto básico, las unidades correspondientes al siglo XIX emplean los recursos de una forma semejante que en quinto, sin embargo en el caso del siglo XX, y de manera mas significativa para la unidad de «Desarrollo y democratización», suelen dar pie a la generación de opiniones por parte de los alumnos, pero no necesariamente para la extracción de información y su procesamiento. Esto en cierta medida confirma lo establecido anteriormente para los temas controversiales, donde afirmábamos que, coincidiendo con las conclusiones establecidas por Toledo y otros<sup>627</sup>, los temas candentes no se trabajan históricamente ni se tensionan. El uso de recursos para estos temas como una mera invitación a la generación de información u opinión, implica una distancia con el procesamiento crítico de la fuente, con lo cual se restringen sus posibilidades formativas<sup>628</sup>.

<sup>626</sup> *Ibid.*, p. 94.

<sup>627</sup> M. I. TOLEDO JOFRÉ Y OTROS, "Enseñanza de «temas controversiales» en el curso de historia, desde la perspectiva de los estudiantes chilenos", cit.

<sup>628</sup> C. J. GÓMEZ CARRASCO; A. M. LÓPEZ MARTÍNEZ, "Las imágenes de los libros de texto y su función en la enseñanza de la Historia. Diseño de un instrumento de análisis", cit.

Frente a esto, consideramos que la incorporación de fotografías, especialmente para el trabajo con temas de historia reciente (24 actividades), puede estar relacionado con la idea de que este tipo de registro visual presenta un cierto grado de objetividad o neutralidad<sup>629</sup> para tratar aspectos controversiales de la historia nacional. Sin embargo, la fotografía como cualquier otra fuente de información implica en su construcción interna, un proceso de selección<sup>630</sup>. Al mismo tiempo su inclusión el libro conlleva otro acto de elección. El uso de la fotografía con fines de imparcialidad se ve reforzado con el tipo de actividades que les acompañan, en las cuales no existe un análisis profundo, sino la generación de opiniones que no llegan ni siquiera a la discusión o debate colectivos, quedándose el estudiante con su imagen sobre el tema de la fotografía. Así, no se alterarían las visiones personales (y familiares) sobre los procesos históricos de las últimas décadas del siglo XX.

Asimismo, como se puede observar en el siguiente ejemplo, las imágenes para trabajar las últimas tres décadas del siglo XX, ponen al mismo nivel acontecimientos políticos y vida cotidiana que tienden a representar el diálogo y la no violencia. Así, la dictadura militar aparece asociada a la negociación y acuerdos (imágenes 4 y 6 del ejemplo siguiente) y, la vida cotidiana en torno a la sociabilidad y la familia (imágenes 1-3 del siguiente ejemplo). La instrucción asociada, en la cual se solicita que los estudiantes identifiquen los hechos representados en las fotografías, refuerza la idea anterior, bajo un aprendizaje que promueve la repetición de contenidos declarativos de primer orden.

Ahora bien, si observamos con detención las imágenes empleadas para temas de historia reciente, sobre todo golpe de estado y transición a la democracia, vemos que ellas intentan plasmar las dos visiones del proceso, la de derecha y la de izquierda, bajo instrucciones que invitan a la reflexión y opinión, pero no a su análisis.

---


<sup>629</sup> P. BERCHENKO, "Funciones, estereotipos y valores de la imagen en el libro de texto chileno Saber (1982)", cit.

<sup>630</sup> R. BARTHES, *La Cámara Lúcida. Nota Sobre la Fotografía*, Paidós, Barcelona, 1990; S. SONTAG, *Sobre la fotografía*, Alfaguara, México, 2006.

Figura 9. Ejemplo de uso de imágenes para el trabajo de la historia reciente de Chile

6º básico  
Unidad 4. Desarrollo y democratización<sup>631</sup>

Te



1


2

3

4

5

6

 **Leo y relaciono fotografías con acontecimientos de la época en estudio**

- Observa las fotografías que se presentan en esta página y describe los hechos o acontecimientos ocurridos en nuestro país entre los años 1973 y 2000.

Imagen 1: \_\_\_\_\_ Imagen 2: \_\_\_\_\_

Imagen 3: \_\_\_\_\_ Imagen 4: \_\_\_\_\_


Imagen 5: \_\_\_\_\_ Imagen 6: \_\_\_\_\_

**152** UNIDAD 4. Desarrollo y democratización / Historia, Geografía y Ciencias Sociales 6º Básico


<sup>631</sup> G. ÁLVAREZ BRAVO; M. BARAHONA JONAS, *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Texto del estudiante. 6º básico*, cit., p. 152.

Figura 10. Ejemplo de actividades con imágenes de historia reciente de Chile

6º básico  
Unidad 4. Desarrollo y democratización<sup>632</sup>



**Actividad**  
**La propaganda electoral del plebiscito del "Sí" o el "No" en 1988**





Se permitió que cada opción tuviera en televisión el derecho de dar a conocer sus puntos de vista durante 15 minutos diarios, por un mes. Esto generó mucha expectativa en la población que vio en forma masiva la publicidad de ambas posturas.

*¿Cómo recuerdan este hecho los miembros de tu familia?*

1. Conversa con 3 miembros de tu familia o amigos sobre el plebiscito de 1988.
2. Pídeles que recuerden los días previos y posteriores al plebiscito.
3. Pregúntales qué recuerdan de la situación política, sus temores y esperanzas.



**Actividad**  
**Comparemos significados**



*¿Qué ideas, mensajes o significados llegan a tu mente al observar una imagen visual o audiovisual del palacio de la Moneda bombardeado?*

Haz esta pregunta a tus padres y abuelos, registra las respuestas en tu cuaderno. Luego comparte con tus compañeros, cómo fue para ti la experiencia de realizar esta actividad.

Los contenidos procedimentales son trabajados en quinto básico con diversas fuentes primarias y secundarias de forma bastante homogénea, pero sobre todo usando recursos iconográficos en general. Allí los procedimientos puros se asocian a un análisis posterior. En sexto, priman los documentos escritos contemporáneos y las fotografías por sobre otro tipo de recursos. Aquí se suele solicitar que el estudiante describa las imágenes, todas de temas sociales, o que entreviste a personas a partir de hechos retratados en fotografías, en el caso de temas contemporáneos, como se pudo ver en los ejemplos anteriores.

En una perspectiva con mayores matices sobre el trabajo a realizar en las actividades de los libros de texto, en un primer nivel de complejidad podríamos situar las acciones que deben realizar los estudiantes con dichos contenidos declarativos (436 actividades en quinto y 386 en sexto). Ellas tienden a situarse en los niveles mas simples de aprendizaje establecidos por Anderson y Krathwohl<sup>633</sup>,

<sup>632</sup> *Ibid.*, p. 166 y 162.

<sup>633</sup> L. ANDERSON; D. KRATHWOHL, *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, cit.

es decir aquellos vinculados con la identificación, recuerdo o la construcción de algunos significados mayores (69,4% en quinto y 73,5% en sexto). Esto no necesariamente conlleva a la transferencia de ese conocimiento a otras realidades, a su análisis o a su valoración. Aquí situaríamos los contenidos de primer orden<sup>634</sup> y, al igual que en el caso español, son los que priman en las actividades de educación primaria<sup>635</sup>.

Dentro de un segundo nivel de complejidad, podríamos localizar aquellas tareas que si bien remiten a procesos cognitivos simples, plantean procedimientos como por ejemplo la lectura y selección de ideas principales de un texto o la comparación de dos fuentes (53% en quinto y 46,6% en sexto básico respecto al total de las actividades que trabajan procedimientos). Este tipo de tareas equivaldrían a las que Sáiz<sup>636</sup> y Sáiz y Colomer<sup>637</sup> denominaron como de complejidad media o de tipo 2, que son

«aquellas que requieren comprender la información inserta en el recurso (texto académico, fuente, mapa, eje cronológico, imagen, etc.) resumiéndola, parafraseándola o esquematizándola; también inicialmente demandan contenidos procedimentales de técnicas, como los establecidos en el tipo anterior. Aquí el alumnado debe esclarecer, comprender o interpretar información en base a conocimiento previo. Como ejemplos claros podemos señalar: localizar la idea principal del recurso, resumir la información básica ofrecida en el mismo y/o hacer un esquema de ella, definir conceptos, relacionar, establecer semejanzas o diferencias entre ellos; buscar y resumir nueva información en otras fuentes; y finalmente el confeccionar sencillos recursos (construir ejes cronológicos, sencillos mapas temáticos o gráficos) a partir de información básica»<sup>638</sup>.

A diferencia de los libros de texto españoles, casi la mitad de las actividades en los textos chilenos propone algún procedimiento a partir de acciones sencillas. En la propuesta de Anderson y Krathwohl<sup>639</sup>, la secuenciación en la estructura que contempla conocimiento y procesos cognitivos, no es necesariamente progresiva y lineal en los términos de los tipos de conocimiento, pero si se sugiere que los procesos cognitivos vayan desde los mas sencillo a los mas complejo. Con ello,

---

<sup>634</sup> M. CARRETERO, "Comprensión y aprendizaje de la historia", cit.

<sup>635</sup> J. SÁIZ SERRANO; J. C. COLOMER, "¿Se enseña pensamiento histórico en libros de texto de Educación Primaria? Análisis de actividades de historia para alumnos de 10-12 años de edad", cit.

<sup>636</sup> J. SÁIZ SERRANO, "Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1º y 2º de ESO", cit.

<sup>637</sup> J. SÁIZ SERRANO; J. C. COLOMER, "¿Se enseña pensamiento histórico en libros de texto de Educación Primaria? Análisis de actividades de historia para alumnos de 10-12 años de edad", cit.

<sup>638</sup> *Ibid.*, p. 6.

<sup>639</sup> L. ANDERSON; D. KRATHWOHL, *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, cit.

aunque estemos hablando de procedimientos, los aprendizajes se siguen concentrando en los niveles más básicos.

Un tercer nivel de complejidad puede situarse en las acciones que implican ya no la repetición o identificación de elementos, sino su aplicación a análisis. Aquí para contenidos declarativos los porcentajes son semejantes a los anteriores, un 9,17% en quinto y un 11,9% en sexto. En el caso de contenidos procedimentales un 2,06% en quinto y un 24,1% en sexto. Esto significa que menos de un cuarto de las actividades en ambos cursos, trabajan cuestiones más complejas, para las cuales hace falta haber comprendido los contenidos previos, aplicando dichos conceptos a otras realidades, revisar sus componentes internos o plantear relaciones entre ellos. En quinto los bajos porcentajes de procedimientos desligados de los contenidos en los cuales se demanda la aplicación o al análisis, implica que la gran mayoría de este trabajo se realiza en relación a ellos, a diferencia de lo que ocurre en sexto, en el que parte importante de este trabajo se plantea en términos de procedimientos puros para, en instrucciones sucesivas, proceder a su procesamiento. Así por ejemplo frente a una actividad de creación de una historieta, se solicita que se defina el tipo de historieta que se quiere elaborar o para realizar un trabajo de análisis de imágenes, se indica que busquen fotografías.

Figura 11. Ejemplo de actividad con aprendizajes complejos

6º básico.

Unidad 2. La independencia de Chile y la organización de la República<sup>640</sup>

**III.** Considerando lo estudiado en el texto y lo aprendido en el trabajo de investigación desarrolla las siguientes actividades:

1. Evalúa el gobierno de Bernardo O'Higgins considerando: los logros, fracasos, cuestiones pendientes, problemas con los aristocracia, etc.
2. Determina cuál es el elemento más importante que caracterizó su gobierno, y propón un título que sintetice el rasgo más importante de su mandato. Considera su obra de gobierno y la situación militar, política, social y económica.

Un último nivel de complejidad lo podemos encontrar en acciones más complejas como evaluar o crear, las cuales son menos trabajadas en sexto que en quinto, y se asocian a procedimientos (28,7% en quinto y 19,1% en sexto) por sobre los contenidos declarativos (20,4% en quinto y 11,9% en sexto), aunque a veces las

---

<sup>640</sup> G. ÁLVAREZ BRAVO; M. BARAHONA JONAS, *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Texto del estudiante. 6º básico*, cit., p. 57.

actividades comparten ambos tipos de contenidos. Así frecuentes son las instrucciones que invitan al estudiante a elaborar algo en base a lo aprendido o a alguna fuente, plantear una hipótesis o explicación tentativa o, evaluar un determinado periodo o acción como corolario de una serie de actividades previas (ver figura 11). Tanto en quinto como en sexto básico, estos verbos suelen localizarse en las últimas instrucciones del grupo de actividades de la página.

Mario Carrtero<sup>641</sup>, ha sostenido que aún a los 11 o 12 años, los estudiantes tienen una gran dificultad para comprender conceptos abstractos, en consecuencia aplicarlos o analizarlos es una tarea difícil para ellos. Sin embargo, se considera que, como bien sucede en el caso analizado, la paulatina introducción de instrucciones que fomenten la comprensión de nociones como las planteadas por Carretero, aprovecha las capacidades cognitivas de los estudiantes a quienes están dirigidos estos libros de texto. Reforzando esta idea, Hilary Cooper<sup>642</sup> sugiere que con un adecuado trabajo progresivo que desarrolle las capacidades de pensamiento histórico, los niños y adolescentes pueden llegar a niveles de comprensión más complejos de los procesos sociales. En este sentido, los resultados de este análisis sugiere que, según las características aquí descritas, entre las cuales destacamos la predominancia de actividades simples y la localización de actividades que promueven aprendizajes más complejos al comienzo de cada uno de los libros, no se llegaría a promover un conocimiento histórico progresivo en los términos que plantea Cooper, pero si contribuiría a desarrollar estos aprendizajes de forma parcial.

#### *10.2.2.2. Perspectiva específica de los contenidos propios de la enseñanza de la Historia en las actividades*

Si bien las propuestas para la enseñanza de la Historia de los últimos años ponen énfasis en el aprendizaje de procedimientos propios de la ciencia de referencia, también plantean algunos tópicos claves que deben incluirse dentro de los contenidos a trabajar en el aula. Se sugiere que estas se sitúen bajo lógicas no memorísticas, sino que operativas conociendo los macroconceptos que se ubican en el núcleo de la Historia. Estos contenidos, son los que autores como Carretero<sup>643</sup> o Gómez Carrasco nombran como de *segundo orden*, es decir aquellos que «se

---

<sup>641</sup> M. CARRETERO, "Comprensión y aprendizaje de la historia", cit.

<sup>642</sup> H. COOPER, *The teaching of history in primary schools: implementing the revised National Curriculum*, 3. ed., reprinted, Fulton, London, 2001; "How Can We Plan for Progression in Primary School History?", cit.

<sup>643</sup> M. CARRETERO, "Comprensión y aprendizaje de la historia", cit.



definen por la posesión o despliegue de diferentes estrategias, capacidades o competencias para responder a cuestiones históricas y entender de una forma mas compleja el pasado»<sup>644</sup>.

Tal vez el concepto mas remitido dentro de los investigadores es el del tiempo histórico. Este, como idea global y sus cuestiones asociados, abarca las principales preocupaciones para la enseñanza de la Historia. Incluso Prats y Santacana<sup>645</sup> sostiene que es uno de los grandes elementos que deben ser abordados en el aula. Aquí situamos aprendizajes como la localización temporal, las nociones de cambio y continuidad y la relación con el presente. Pero también tienen un lugar importante la causalidad, el juicio y la empatía histórica<sup>646</sup>.

Estos aprendizajes aparecen principalmente desarrollados en las páginas destinadas a la Historia -incluyendo los apartados de evaluación y talleres<sup>647</sup>- en desmedro de la formación ciudadana, especialmente en sexto básico donde las frecuencias de estos aprendizajes son nulas. A pesar de lo anterior, tienen una presencia semejante en ambos libros (un 38,6% en quinto y un 33,7% en sexto). En quinto se puede sostener que se trabaja con mayor regularidad que en sexto, curso en el cual se polarizan en tres de las cuatro unidades analizadas. En este curso, el trabajo de formación ciudadana (Unidad 1) centrado en contenidos cívicos es concebido como una entidad independiente con tópicos propios y desvinculados de la Historia.

La ubicación de los contenidos de segundo orden en los distintos temas propuestos por los materiales impresos, dejan en evidencia que su distribución está determinada por la temática estudiada. En quinto su distribución es homogénea, mas en sexto, la Historia con temáticas del siglo XIX, concentra dos tercios de las actividades que trabajan estos aprendizajes. El siglo XX, reúne el tercio restante, pero casi exclusivamente trabajando la causalidad y consecuencia<sup>648</sup>.

Los apartados de trabajo transversales presentan a su vez particularidades en cada curso. En quinto encontramos las frecuencias mas altas de los aprendizajes históricos en los talleres de Historia (44 actividades, 40,7% de del total de actividades de taller) y en temas de ciudadanía (17 actividades de 41 actividades).

---

<sup>644</sup> C. GÓMEZ CARRASCO, "Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2o de la ESO", cit., p. 134.

<sup>645</sup> J. PRATS; J. SANTACANA, "Los contenidos en la enseñanza de la Historia", cit.

<sup>646</sup> P. SEIXAS; T. MORTON, *The Big Six Historical Thinking Concepts*, cit.

<sup>647</sup> Ver Capítulo 9. Descripción de resultados cuantitativos.

<sup>648</sup> Ver Capítulo 9. Descripción de resultados cuantitativos.

En sexto en estos mismos ítems, se ubican las mas bajas frecuencias (7 actividades de 26 actividades en el taller de Historia trabajan aprendizaje históricos) y están totalmente ausentes en la unidad de Formación Ciudadana y taller de Ciudadanía. Así los apartados transversales citados en quinto básico trabajan cuestiones vinculadas con el núcleo del aprendizaje de la Historia en mayor medida que en sexto.

Estos datos permiten inferir que los aprendizajes históricos en los libros de texto están relacionados con la perspectiva del tratamiento de los temas que predomine. El libro de quinto, con un enfoque mas analítico y estructural propone un trabajo homogéneo de aprendizajes históricos, mientras en sexto, se localizan en aquellas unidades que presentan una perspectiva mas analítica (siglo XIX y comienzos del XX). Pero también podría sugerir que los contenidos de historia reciente no son considerados objeto de aprendizajes históricos mas allá de comprender la forma en la que han sucedido los acontecimientos. Los procesos ocurridos en el tiempo presente en Chile, son especialmente interesantes para trabajar aspectos como la valoración o juicio histórico y la empatía, sin embargo estos contenidos casi no se vinculan con el trabajo de dichos elementos<sup>649</sup>. Con ello se desaprovecha el potencial formativo de este periodo, favoreciendo la perpetuación de un conocimiento general poco problematizado de la historia, así como en la formación ciudadana<sup>650</sup>.

En general estos aprendizajes de contenidos de segundo orden se promueven a partir de recursos como se muestra en la tabla 70, de los cuales, en primer lugar, los mas frecuentes en ambos cursos son los documentos escritos contemporáneos (26 actividades en quinto y 38 actividades en sexto) y, en segundo lugar, en quinto y sexto los mapas temáticos (24 actividades en quinto y 13 en sexto) y en sexto la fotografía (12 actividades). El alto porcentaje de recursos asociados a los aprendizajes históricos permite sostener que operan en algún grado como puente

---

<sup>649</sup> Aunque no es objeto de esta tesis abordar en específico el tratamiento de la historia reciente, es interesante mencionar la diferencia que se observa en el abordaje de estos temas por parte de otros países latinoamericanos con los que se vivieron procesos semejantes. Tanto en Brasil como en Argentina se demuestra una explicitación del tema menos maquillada que en Chile, tanto a nivel de práctica docente como de libros de texto, puesto que en el país se ha privilegiado una mirada de consenso, que no problematizan ni tensionan la historia reciente en el aula. G. DE AMÉZOLA; L. F. CERRI, "La Historia del Tiempo Presente en las escuelas de Argentina y Brasil", cit., P. RIVERA; C. MONDACA, "El aporte de la enseñanza de la historia reciente en Chile: Disensos y consensos desde la transición política al siglo XXI", *Estudios Pedagógicos*, vol. XXXIX, 1, 2013., D. ACEITUNO SILVA, "La enseñanza de la transición dictadura-democracia en Chile. Un estudio sobre el profesorado de historia de 2º medio", cit.; M. I. TOLEDO JOFRÉ Y OTROS, "Enseñanza de «temas controversiales» en el curso de historia, desde la perspectiva de los estudiantes chilenos", cit.

<sup>650</sup> G. VÁSQUEZ LEYTON, "Concepciones de los estudiantes chilenos de educación media sobre el proceso de transición de la dictadura a la democracia", cit.

entre los procedimientos y los contenidos declarativos, como Carretero<sup>651</sup> ha establecido.

Tabla 70. Aprendizajes históricos y uso de recursos en actividades de 5º y 6º básico.  
Frecuencias

		5º básico			6º básico		
		Usa recursos		Total	Usa recursos		Total
		No	Si		No	Si	
Aprendizajes históricos	No	74	249	323	90	234	324
	Si	63	140	203	36	129	165
Total		137	389	526	126	363	489

De las actividades que trabajan aprendizajes históricos, los mas frecuentes en quinto y en sexto básico son los asociados al tiempo (33,5% en quinto y un 27,8% en sexto), respecto a otros temas como causalidad consecuencia o empatía<sup>652</sup>. Las diferentes dimensiones de la temporalidad en la enseñanza de la Historia (cambio y continuidad, localización temporal, relación con el presente), aparecen como sus pilares. Por tanto no es gratuito que parte importante de los investigadores remitan a estos aspectos como sus elementos centrales<sup>653</sup>.

En concreto destacan el aprendizaje del cambio y la continuidad y la relación con el presente por sobre la localización temporal en ambos cursos. Así los dos primeros contenidos mantienen una relación estrecha entre sí, la cual es mas intensa en quinto que en sexto básico<sup>654</sup>. Estas dos variables en el curso inferior tienen frecuencias semejantes a lo largo de todos los temas del libro de texto analizados. En sexto básico ocurre una situación diferente. Las unidades correspondientes a siglo XIX y comienzos del XX tienen frecuencias parecidas en ambas variables, pero desde principios del siglo XX a medida que se trabaja el

<sup>651</sup> M. CARRETERO, "Comprensión y aprendizaje de la historia", cit.

<sup>652</sup> Ver Capítulo 9. Descripción de resultados cuantitativos.

<sup>653</sup> Algunos autores que han trabajado el tema son P. BENEJAM, "La selección y secuenciación de los contenidos sociales", cit.; M. CARRETERO, "Comprensión y aprendizaje de la historia", cit.; M. FELIU; F. X. HERNÁNDEZ CARDONA, *Enseñar y aprender historia. 12 ideas clave*, cit.; J. PRATS (ED.), *Didáctica de la Geografía y la Historia*, cit.; A. SANTISTEBAN Y OTROS, "Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico", cit.; P. SEIXAS; T. MORTON, *The Big Six Historical Thinking Concepts*, cit.; C.-A. TREPAT, *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*, cit.

<sup>654</sup> Cruce de variables «trabaja temporalidad» y «relación con el presente» Quinto básico, Chi cuadrado= 23,100; gl=1; p=0,000, Phi=0,518. En sexto Chi cuadrado=13,652; gl=1; p=0,000, Phi=0,503. En ambos cursos se ha calculado solo empleando los datos de aquellas actividades que trabajan algún rasgo de la temporalidad (86 en quinto y 54 en sexto).


cambio y la continuidad se deja de trabajar la relación con el presente. Esto podría estar explicado por la cercanía con el tiempo actual o bien por el enfoque que estas actividades presentan<sup>655</sup>.

En ambos cursos el cambio y la continuidad y, la relación con el presente, se emplean para comparar aspectos determinados entre el pasado y el presente. En quinto básico son especialmente frecuentes en temas conquista de América y Chile y en Colonia, mientras en sexto aparecen principalmente en independencia y organización de la República. La unidad de «Desarrollo y democratización», correspondiente a la Historia reciente del país, a penas trabaja en una actividad este aprendizaje. De esta manera los datos sugieren que el concepto de presente subyacente en las actividades se puede rastrear a partir de la segunda mitad del siglo XX. De esta manera dichos acontecimientos no guardarían relación con la actualidad, en tanto la constituyen.

La temporalidad se trabaja ampliamente empleando recursos, especialmente en sexto básico en los que casi la totalidad de las actividades que trabaja cambio y continuidad (17 de 22 actividades) y relación con el presente (22 de 31 actividades) emplea algún tipo de recurso. En quinto básico las proporciones no son tan altas, puesto que un poco mas de la mitad de las actividades que trabajan estos aspectos contemplan el empleo de algún tipo de recurso (cambio y continuidad 36 de 58 actividades y relación con el presente 45 de 86 actividades). En quinto básico aquellas actividades que no emplean recursos hacen sus propuestas didácticas a partir de la reflexión o de los contenidos genéricos trabajados en la unidad, aunque no aluden expresamente al libro de texto como se puede ver en el siguiente ejemplo

Figura 12. Ejemplo de actividad de reflexión sin el empleo de recursos

5º básico  
Unidad 1. El encuentro entre dos mundos. Europa y América<sup>656</sup>

**Preguntas para reflexionar** 

a) ¿Es posible apreciar hoy las repercusiones de la victoria mapuche en Curalaba?

---

<sup>655</sup> La confirmación de una respuesta plausible requiere un análisis detallado del discurso y contenidos de dichas actividades que escapa a los objetivos de esta tesis.

<sup>656</sup> G. ÁLVAREZ BRAVO Y OTROS, *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Texto del estudiante. 5º básico*, cit., p. 51.

En quinto básico el uso de recursos visuales en general es mas frecuente, y entre ellos destacan los mapas temáticos. En segundo lugar aparecen recursos escritos, principalmente aquellos de época y textos de historiadores. Pero en particular en el caso de la relación con el presente, se trabaja principalmente con documentos escritos contemporáneos, aunque también se emplean otros como gráficos y pinturas contemporáneas e históricas.

En sexto básico por su parte, se privilegian en todos los aprendizajes temporales los recursos escritos, los cuales son significativamente mas altos en cambio y continuidad y localización espacial, mientras la relación con el presente emplea casi en igual cantidad los recursos escritos como los visuales. El cambio y continuidad trabaja casi exclusivamente con documentos escritos contemporáneos, aunque también se emplean datos estadísticos, fotografías y mapas temáticos. Para el aprendizaje de la relación con el presente, es mas usual el uso de documentos escritos de la época estudiada y una diversidad de imágenes homogéneamente distribuida (fotografía, mapa temático, gráfico y pintura contemporánea). Aquí las instrucciones se suelen relacionar con la comparación (similitudes, diferencias o permanencias) entre información del pasado y la actualidad.

Figura 13. Ejemplo de actividades que emplean recursos para el trabajo de la temporalidad

6º básico  
 Unidad 2. La independencia de Chile y la organización de la República<sup>657</sup>

**Actividad**  
 Trabajemos identificando elementos de continuidad histórica.  
 Reúnete en grupos de 3 compañeros o compañeras, lee la información y luego lleva a cabo las tareas solicitadas.  
 En el siglo XIX, uno de los delitos más comunes del campo chileno era asaltar caminos, haciendas y ganado, hecho por parte de "cuatrerros" (grupos de personas dedicadas al robo de ganado). Hoy en los inicios del siglo XXI todavía existen cuatrerros.  
 Lee la siguiente noticia y luego responde en tu cuaderno las interrogantes que se presentan:

*"Al igual que a fines del 2008, cuatrerros nuevamente cometieron ilícitos en un predio de un pequeño agricultor de una localidad cercana a Río Negro en la provincia de Osorno. Marcelo Pino, afectado por el hecho, lamentó que la situación vivida en diciembre del año pasado, cuando desconocidos se llevaron 2 novillos, nuevamente se repita; luego que en las últimas horas, cuatrerros faenaron 3 vaquillas de 300 kilos cada una, cuyas vísceras, aparecieron cerca de un camino de su propiedad ubicada en el sector "El Bolsón" de Riachuelo, distante a 20 kilómetros de Río Negro. El pequeño agricultor dijo que junto a vecinos del sector están cansados de estos hechos y anunció que deberán armarse para defender su patrimonio".*

Fuente: en <http://www.biobiochile.cl>  
 Consulta: 22 de abril de 2012.

1. ¿Qué diferencias existirán entre los cuatrerros del siglo XIX y los del siglo XXI?
2. ¿Qué factores habrán contribuido a que esta situación se haya mantenido en el campo chileno durante tanto tiempo?
3. Considerando lo estudiado elabora una tabla en la que establezcas relaciones de cambio y permanencia entre el presente y la sociedad y economía del comienzos de la república que reconoces en tu región y el país.

<sup>657</sup> G. ÁLVAREZ BRAVO; M. BARAHONA JONAS, *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Texto del estudiante. 6º básico*, cit., p. 64.

La alta presencia de recursos en las actividades que trabajan cuestiones temporales en su condición de conocimientos de segundo orden, contribuye al desarrollo del pensamiento histórico, permitiendo diferenciar hasta cierto punto los textos chilenos de otras realidades como la española en las que se ha argumentado la escasa presencia de fuentes y recursos para trabajar aprendizajes históricos complejos<sup>658</sup> o la peruana en la que se ha comprobado el desaprovechamiento de las fuentes primarias y secundarias<sup>659</sup>.

El abordaje del tiempo histórico a lo largo de los distintos temas que presenta el libro de texto tiende a balcanizarse. Los temas en los que las actividades trabajan cambio y continuidad y relación con el presente, suelen tener escasas instrucciones sobre localización temporal, a la vez que cuando este último aprendizaje es más frecuente, lo son menos los de cambio y continuidad y relación con el presente. Así la localización temporal, más frecuente en sexto que en quinto, aparece inversamente proporcional a las otras dimensiones del tiempo histórico en ambos cursos. A pesar de lo anterior, en quinto su presencia es más equilibrada que en sexto<sup>660</sup>. En ambos cursos, las instrucciones se asocian principalmente a la identificación del momento de producción de alguna fuente histórica o bien como criterio para comparar o describir hechos, personajes o procesos.

Llama la atención que en sexto básico, las frecuencias de localización temporal en la unidad de Consolidación de la República, doblan al resto de las unidades de Historia, lo que sugiere un énfasis en el conocimiento de las fechas en las cuales se producen los acontecimientos fundantes de la Nación como se puede ver en la figura 14. Esto contribuye a reforzar la idea planteada en otras ocasiones<sup>661</sup> en los que ciertos tópicos son abordados didácticamente desde una perspectiva más tradicional mediante narrativas cronológicas y la preponderancia de la datación, los que a su vez, forman parte de las principales creencias de los estudiantes acerca la enseñanza de la Historia<sup>662</sup>.

---

<sup>658</sup> C. GÓMEZ CARRASCO, "Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2o de la ESO", cit.; J. SÁIZ SERRANO, "Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico", cit.

<sup>659</sup> A. VALLE TAIMAN, "El uso de las fuentes escritas en la enseñanza de la Historia. Análisis de textos escolares para tercero y cuarto de secundaria", cit.

<sup>660</sup> Ver Capítulo 9. Descripción de resultados cuantitativos.

<sup>661</sup> Ibid y Capítulo 5. Marco teórico.

<sup>662</sup> S. CASAL, "Aprender historia en la escuela secundaria. El caso de Morelia, Michoacán (México)", cit.; C. FUENTES MORENO, "Concepciones de los alumnos sobre la historia", cit.

En ambos cursos, la localización temporal se realiza casi exclusivamente mediante el empleo de recursos (28 de 28 actividades en quinto y 30 de 31 en sexto), los cuales corresponden a fuentes primarias y secundarias de tipo escrito y visual en los dos cursos, pero también en sexto, resúmenes y esquemas. La localización temporal planteada en las actividades y sus recursos, tiende a presentarse como lo que Ángel Blanco denominó «datación exacta»<sup>663</sup>, es decir la identificación de fechas concretas o periodos muy específicos de tiempo. En caso alguno se sitúan en perspectivas temporales mas amplias que permitan al estudiante desarrollar un mapa mental temporal<sup>664</sup> haciendo uso de la cronología, lo que se reafirma mediante la nula presencia de actividades que empleen líneas del tiempo en quinto y muy pocas en sexto (10 actividades). Por tanto a pesar de que las actividades plantean el trabajo de localización temporal, no necesariamente contribuyen a su comprensión, puesto que instrumentos simples y sencillos como la ordenación del tiempo<sup>665</sup> se encuentran ausentes. Jorge Sáiz y Juan Carlos Colomer<sup>666</sup> señalaron que para que los estudiantes jóvenes adopten perspectivas temporales, es necesaria una adecuada orientación didáctica, lo que en este caso, dadas las falencias en este aprendizaje, no lograrían concretarse.

Por tanto el aprendizaje de la temporalidad se aborda selectivamente, reduciendo las posibilidades educativas que la localización temporal permite. La cronología es una de las herramientas mediante las cuales se facilita el aprendizaje del tiempo histórico<sup>667</sup> y en nuestros textos aparece mayoritariamente desvinculada de otros aprendizajes temporales.

---

<sup>663</sup> Á. BLANCO REBOLLO, “La representación del tiempo histórico en los libros de texto de primero y segundo de la enseñanza obligatoria”, cit.

<sup>664</sup> M. CARRETERO, “Comprensión y aprendizaje de la historia”, cit.

<sup>665</sup> J. PAGÈS, “Consciència i temps històric”, *Perspectiva escolar*, vol. 332, 2009.

<sup>666</sup> J. SÁIZ SERRANO; J. C. COLOMER, “¿Se enseña pensamiento histórico en libros de texto de Educación Primaria? Análisis de actividades de historia para alumnos de 10-12 años de edad”, cit.

<sup>667</sup> M. CARRETERO, “Comprensión y aprendizaje de la historia”, cit.; M. FELIU; F. X. HERNÁNDEZ CARDONA, *Enseñar y aprender historia. 12 ideas clave*, cit.; J. PAGÈS, “Consciència i temps històric”, cit.


Figura 14. Ejemplo de actividad de localización temporal

6º básico


Unidad 3. La consolidación de la República<sup>668</sup>

**Tem**


Territorio chileno de 1810-1881



Territorio americano chileno en la actualidad



Fuente: Producción editorial.

 **Leo e interpreto mapas históricos**

a) ¿Cuáles son los principales cambios que observas en los mapas?  
– ¿Qué límites tenía en 1881 y cuáles son los límites actuales?  
– ¿Qué territorios fueron anexados tras 1881 y cuáles fueron cedidos o entregados a otro país?

b) ¿En qué medida crees tú que el nuevo territorio anexado colaboró con el desarrollo de la República?

Otro de los rasgos característicos de los aprendizajes históricos es la causalidad de los fenómenos históricos y sus consecuencias<sup>669</sup>. Este elemento constituye un aprendizaje mas frecuentes en sexto (14,1%) que en quinto básico (10,1%) y está en ambos textos ausentes en los apartados destinados a formación ciudadana. A diferencia de las cuestiones temporales, la causalidad-consecuencia tiene una

<sup>668</sup> G. ÁLVAREZ BRAVO; M. BARAHONA JONAS, *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Texto del estudiante. 6º básico*, cit., p. 102.

<sup>669</sup> J. PRATS; J. SANTACANA, “Los contenidos en la enseñanza de la Historia”, cit.; P. SEIXAS; T. MORTON, *The Big Six Historical Thinking Concepts*, cit.



presencia menor que otros aprendizajes históricos en los apartados transversales en quinto y no se encuentra presente en sexto. Esto permite sostener que la función de la causalidad-consecuencia es concebida en los libros analizados como una herramienta para comprender el devenir histórico pero no necesariamente para su análisis como se ha sugerido la literatura que debiese suceder<sup>670</sup>.

Al analizar la correspondencia entre la variable causalidad-consecuencia y las variables de trabajo con fuentes, es decir de procedimientos propios de la ciencia histórica, se evidencia que las coincidencias mas bajas se producen en las frecuencias en las que se trabajan ambas variables<sup>671</sup>. Asimismo, al verificar el tipo de contenido al que hacen referencia los aprendizajes de causalidad-consecuencia, se constata que son fundamentalmente conceptuales en quinto (42 de 53 actividades) y en general declarativos en sexto (68 de 69 actividades). Con lo cual se puede deducir que la causalidad y consecuencia tiende a relacionarse con la comprensión de los fenómenos históricos estudiados, mas se trabaja escasamente a través de procedimientos de investigación.

En quinto básico, se localizan mas frecuentemente en la unidad de Colonia, atendiendo a temas que expliquen las decisiones de la Corona española para implementar ciertas políticas administrativas y económicas en América (como por ejemplo la creación de nuevos virreinos o la política de flotas y galeones), pero también desarrollan algunos temas sociales como el vagabundaje. En el caso de sexto, las frecuencias mas altas aparecen en el trabajo de los momentos fundantes de la nación y coinciden con las unidades en las que se presentan los grandes héroes, temas de Independencia y Gobiernos Conservadores. Aquí la causalidad tiende a ser usada para explicar algunas razones de los procesos históricos estudiados, especialmente las causas de la independencia y el desarrollo que vivió el país bajo los decenios conservadores (1831-1861). En este punto, temas gravitantes son la expansión territorial, el desarrollo económico y cultural y, los aportes de la colonización europea<sup>672</sup>.

La perspectiva a través de la cual se trabajan los temas históricos que se prioriza en cada uno de los cursos, mas analítica en quinto y mas episódica en sexto, sugiere que la causalidad-consecuencia en los libros de texto es entendida como la capacidad que tienen ciertos acontecimientos de tener resultados posteriores o

---

<sup>670</sup> *The Big Six Historical Thinking Concepts*, cit.

<sup>671</sup> En quinto básico de las 300 actividades que presentan algún procedimiento de la investigación histórica, solo 34 de ellas trabaja causalidad y consecuencia y en sexto básico son 30 actividades de 238 instrucciones.

<sup>672</sup> Esto nos insta a reflexionar sobre el uso de la causalidad como estrategia para la conformación de la imagen nacional mas allá de la comprensión de los fenómenos en perspectiva histórica.

bien encontrar la causa directa a los fenómenos estudiados. Como señalan Seixas y Morton<sup>673</sup>, este es el nivel más sencillo de la comprensión de causalidad-consecuencia. Así instrucciones como encontrar las causas de un determinado hecho a partir de recursos, sobre todo fuentes secundarias -como se verá más adelante- o verificar las implicancias de un determinado suceso para el futuro, presentan una perspectiva monocausal y directa, que no llega a la comprensión de la multicausalidad. Esto es especialmente significativo a falta de actividades en las que el estudiante sintetice dichas causas y las exponga de forma compleja para establecer conclusiones. Una perspectiva de la Historia como sucesión de hechos bajo la lógica causa efecto, se traduce en una visión maniquea del devenir histórico que no aspira a su comprensión<sup>674</sup>.

Las actividades que trabajan causalidad-consecuencia (53 en quinto y 69 en sexto) tienden a emplear frecuentemente algún tipo de recurso (67,2% en quinto y 73,9% en sexto), aunque también hay un porcentaje importante de preguntas que se articulan sobre los temas en general abordados en el libro de texto. De esta manera, los recursos disponibles son diferentes en cada nivel. Mientras en quinto se usa principalmente el mapa temático que presenta fundamentalmente cuestiones políticas y económicas, en sexto se trabaja a partir de documentos escritos de época de carácter político y social. En segundo lugar en el curso inferior son importantes los textos de historiadores y los documentos escritos contemporáneos, mientras en el superior las fuentes secundarias y didácticas como los mapas temáticos o la información estadística.

La valoración o juicio como aprendizaje histórico es el tercero con mayores frecuencias de aparición en las actividades de quinto y sexto básico, aunque se trabaja con mayor intensidad en quinto (9,3%) que en sexto básico (6,3%). Este aprendizaje, coincide a su vez con la mitad de las actividades que plantean como acción cognitiva la evaluación, que para Anderson y Krathwohl<sup>675</sup> incluye la elaboración de juicios (24 actividades en sexto básico y 23 en quinto). Aquí instrucciones como los motivos para estar de acuerdo o en desacuerdo con un fenómeno, la valoración de alguna fuente o la emisión de un juicio o evaluación de un proceso a partir de fuentes, son el tipo de instrucciones que contribuyen al desarrollo de este aprendizaje.

---

<sup>673</sup> P. SEIXAS; T. MORTON, *The Big Six Historical Thinking Concepts*, cit.

<sup>674</sup> J. ARÓSTEGUI, *La Investigación Histórica: Teoría y Método*, cit.

<sup>675</sup> L. ANDERSON; D. KRATHWOHL, *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, cit.

La valoración o juicio en conjunto con la empatía histórica, corresponden a aprendizajes que Sáiz ha clasificado como de mas alta complejidad y señala que en los libros de texto españoles son las con mas bajo porcentaje en primaria y secundaria<sup>676</sup>, pero en primaria son mas frecuentes que en secundaria (promedio de 16,3% de las actividades según Sáiz y Colomer). Nuestros resultados muestran que los textos chilenos en comparación con los analizados por estos autores <sup>677</sup> desarrollan menos este aspecto, quedando descuidado un elemento que ha sido demandado por el Ministerio de Educación, en el currículum «evaluar los argumentos y evidencias que sustentan cada visión [de la Historia]»<sup>678</sup> y «clarificar, comparar, precisar, fundamentar, argumentar y/o cuestionar ideas tanto propias como de otros»<sup>679</sup>.

La distribución de la valoración o juicio por temas dentro de las unidades de los libros de texto, sugiere que se propende el desarrollo de este aprendizaje en aquellas temáticas sobre las que existe un cierto consenso, puesto que en los mas controversiales no aparece reflejado. Así en quinto está ausente de las relaciones hispano indígenas, tema aún conflictivo estos días, en la historia de la segunda mitad del siglo XX o actualidad<sup>680</sup>. Podemos ver así que en este caso, las actividades no promueven una problematización o análisis de temas conflictivos tal y como hemos retomado previamente<sup>681</sup>. Se puede por tanto sostener que este aprendizaje es considerado un rasgo importante a desarrollar en el estudiantado, pero no se emplea como estrategia para abordar aspectos de la historia nacional que generan controversia a nivel social.

La valoración o juicio en la gran mayoría de las actividades en ambos cursos emplea algún tipo de recurso (30 actividades de 49 en quinto básico y 24 de 31 en sexto), las cuales son mas variadas en quinto que en sexto. Así en el primer curso se trabaja a partir de fuentes primarias de diversa índole (documentos escritos contemporáneos, letras de canciones, fotografías, pinturas y mapas contemporáneos y códigos entre otros) y también desde fuentes secundarias también con un formato variado (datos estadísticos, textos de historiadores,

---

<sup>676</sup> J. SÁIZ SERRANO, "Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes", cit.; J. SÁIZ SERRANO; J. C. COLOMER, "¿Se enseña pensamiento histórico en libros de texto de Educación Primaria? Análisis de actividades de historia para alumnos de 10-12 años de edad", cit.

<sup>677</sup> J. SÁIZ SERRANO; J. C. COLOMER, "¿Se enseña pensamiento histórico en libros de texto de Educación Primaria? Análisis de actividades de historia para alumnos de 10-12 años de edad", cit.

<sup>678</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN, "Bases curriculares 2012.", cit., p. 183.

<sup>679</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN, *Foro convenio marco sobre textos escolares año 2014*, cit., p. 7.

<sup>680</sup> Ver Capítulo 9. Descripción de resultados cuantitativos.

<sup>681</sup> M. I. TOLEDO JOFRÉ Y OTROS, "Enseñanza de «temas controversiales» en el curso de historia, desde la perspectiva de los estudiantes chilenos", cit.

caricaturas, gráficos, historietas, ilustraciones editoriales, mapas temáticos, esquemas, referencias a películas y recursos de internet). En sexto por su parte, la valoración o juicio, se plantea principalmente a partir de fuentes primarias escritas (documentos de época, y fotografías y pintura contemporáneo) y en menor grado fuentes secundarias, entre las cuales destacan textos de historiadores, mapas temáticos o cuadros resumen. Aquellas instrucciones que demandan la valoración y no se asocian a ningún recurso, tienden a indagar acerca de temas generales abordados en la página o la unidad, pero no remiten exclusivamente a la extracción directa de información del libro de texto. Para todos estos recursos aparecen instrucciones como valoración de la obra de algún personaje sobre el que se investigó, los beneficios para la sociedad de algún tema abordado en la unidad o la evaluación general de las consecuencias del tópico trabajado en la unidad.

Aunque no conocemos investigaciones que desde la Didáctica de la Historia contemplen la localización espacial como un aprendizaje Histórico de forma concreta, su importancia en la historiografía radica en que los fenómenos sociales se localizan siempre en determinadas coordenadas espacio-tiempo. En este sentido y aunque dadas las características de los contenidos parezca una perogrullada plantear la localización espacial como un elemento dentro de nuestro análisis, puesto que trabajamos sobre todo historia nacional, el lugar geográfico es importante a la hora de entender ciertos fenómenos sociales de la Historia de Chile. De esta manera son importantes la identificación del espacio en términos de la comprensión de fenómenos de forma menos esquemática<sup>682</sup> permitiendo el contraste de lo que Prats y Santacana denominan «lugares paralelos».

La localización espacial es mucho mas frecuente en quinto (12,7%) que en sexto (3,5%). En el curso inferior, contempla distintos lugares involucrando en orden decreciente territorio universal, americano y nacional. En sexto, por su parte hay un marcado predominio de la localización espacial en torno al territorio nacional, y muy secundariamente americano. La explicación de estos resultados la podemos encontrar en las características de los contenidos. En el curso inferior, asociados a Historia latinoamericana con una perspectiva más amplia y en el superior centrada en la Historia patria y sus límites.

Asimismo, la localización espacial se encuentra en directa relación con la perspectiva de los enfoques históricos que predominan en cada uno de los cursos. Hay actividades que proponen la ubicación en el espacio en aquellas unidades en que se presentan contenidos de forma mas analítica y que a su vez corresponden

---

<sup>682</sup> J. PRATS; J. SANTACANA, “Los contenidos en la enseñanza de la Historia”, cit.

con momentos no conflictivos de la Historia Nacional. De esta manera, en quinto la encontramos presente en todos los contenidos, pero con especial importancia en descubrimiento y Colonia, mientras en sexto solo aparece en siglo XIX de forma mas significativa en la Independencia. Durante el periodo conservador y liberal, aparece asociada principalmente a contenidos de expansión territorial o desarrollo económico.

Como han demostrado algunas investigaciones en América Latina<sup>683</sup>, el territorio ha sido uno de los elementos mas significativos para la transmisión de discursos nacionalistas y patriotas. La presencia de este aprendizaje en las actividades asociados a momentos fundantes de la nación, tenderían a verificar que este aprendizaje tiene por función en los libros de texto contribuir a estos relatos como se puede observar en la figura 15.

Los principales recursos mediante los cuales se aborda la localización espacial son los mapas, especialmente en quinto básico, mientras en sexto se realiza de forma equitativa entre fuentes primarias escritas y visuales. De esta forma, en sexto básico la localización espacial estaría también relacionada el procesamiento de fuentes de información. La diversidad de fuentes para trabajar la ubicación en el espacio es un elemento a rescatar dentro de las actividades de estos libros de texto, puesto que sitúan los procesos analizados en ciertas coordenadas geográficas aterrizando los procesos sociales a una determinada realidad.

Figura 15. Ejemplo de actividad sobre localización espacial

5º básico  
Unidad 1. El encuentro entre dos mundos. Europa y América<sup>684</sup>

**Leo y analizo un mapa histórico**

A continuación te entregamos orientaciones paso a paso para leer y analizar un mapa histórico como el que se encuentra en esta página:

Completa tu análisis y señala:

- a) ¿De qué lugar parte Colón en sus viajes?
- b) ¿A qué lugar o lugares llega en cada uno de ellos?
- c) ¿En cuál de ellos toca tierra firme o continente?
- d) ¿En qué viaje recorrió más territorios americanos?

---

<sup>683</sup> C. F. GARRIDO GONZÁLEZ, “Mi vecino, ¿mi enemigo? Nacionalismo en los textos escolares de historia de educación básica en Chile (1981-2006)”, cit.; A. LEÓN-DONOSO; P. ALVARADO-BARRÍA, “Country, Family and Hero”, cit.; L. A. ROMERO, “La idea de nación en los libros de texto de historia argentinos del siglo XX”, cit.

<sup>684</sup> G. ÁLVAREZ BRAVO Y OTROS, *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Texto del estudiante. 5º básico*, cit., p. 27.

6º básico

Unidad 3. La consolidación de la República<sup>685</sup>

II. ¿Por qué crees que para el Estado Chileno era urgente ocupar los siguientes territorios tras el proceso de independencia?

TERRITORIO	Mapa Chile en el siglo XIX	Su OCUPACIÓN era necesaria por
La zona sur Valdivia Osorno Puerto Montt	<p>Mapa de Chile en el siglo XIX que muestra tres zonas de ocupación: Zona Sur (norte), Chiloé (centro) y Magallanes (sur). El mapa incluye el Océano Pacífico, un compás y una inserción de Chile actual.</p>	
Chiloé		
Magallanes		

La empatía es el aprendizaje histórico con menor presencia en términos globales, solo el 0,6% de las actividades en ambos cursos (3 actividades) lo contemplan. En quinto básico se localizan en las actividades asociadas a contenidos mientras que en sexto en la unidad de desarrollo y democratización, aparece para evaluar el tema y en el trabajo transversal de taller de Historia. En quinto, se trabajan empleando el libro de texto y documento escrito contemporáneo, mientras en sexto se emplea la fotografía y fuentes escritas mixtas (primaria y secundaria).

Aquí preguntas que requieren un nivel de elaboración importante como argumentar sobre si ellos realizarían una determinada hazaña, redactar una carta explicando la situación en un cierto momento o explicar lo que habría sentido un personaje, son algunas de las instrucciones que orientan el desarrollo de la empatía. Estas actividades coinciden con las sugerencias didácticas que realiza

<sup>685</sup> G. ÁLVAREZ BRAVO; M. BARAHONA JONAS, *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Texto del estudiante. 6º básico*, cit., p. 80.

Trepát para el trabajo de la empatía en este nivel, en el que los estudiantes pueden «imaginar y/o reconstruir situaciones sencillas del pasado y narrar o contar emociones o sensaciones de los personajes que aparecen en dichas situaciones» o «evoca acciones o sensaciones a partir del uso de diferentes útiles, procesos o costumbres de otros tiempos»<sup>686</sup>.

Lamentablemente son muy escasas las actividades que propenden el desarrollo de la empatía que, como bien señala Trepát, debe trabajarse desde el primer ciclo de primaria<sup>687</sup>, puesto que como se ha señalado en algunas investigaciones, tienen un alto poder formativo<sup>688</sup>. Jesús Domínguez<sup>689</sup> ha sostenido que ella es un aspecto muy importante para una comprensión de los fenómenos históricos de forma compleja y explicativa, con lo cual plantearlo de manera aislada y esporádica, resta posibilidades al pensamiento histórico, contribuyendo a un aprendizaje de la historia mas cercano a la sucesión de los hechos.

### 10.2.2.3. Procedimientos en las actividades analizadas de Historia

Los procedimientos establecidos por la literatura para la enseñanza de la Historia señalan que la homologación en aula del trabajo del historiador es una de las formas mas significativas para desarrollar el pensamiento histórico. A diferencia de lo que sucede en los libros de texto de realidades distintas a la chilena, en la cual el trabajo con fuentes escaso, al igual que los procedimientos sugeridos<sup>690</sup>, los textos escolares chilenos contienen un alto porcentaje de actividades asociadas a algún rasgo de la simulación histórica (67,1% de actividades en quinto y 62,8% en sexto). Estas son trabajada en su totalidad a partir de fuentes primarias y

---

<sup>686</sup> C.-A. TREPAT, *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*, cit., p. 311.

<sup>687</sup> C.-A. TREPAT, *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*, cit.

<sup>688</sup> J. SÁIZ SERRANO, "Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2º ESO", *Clío*, 39, 2013.

<sup>689</sup> J. DOMÍNGUEZ, "Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y «empatía»", cit.

<sup>690</sup> J. SÁIZ SERRANO, "Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1º y 2º de ESO", cit.; "Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes", cit.; "Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico", cit.; J. SÁIZ SERRANO; J. C. COLOMER, "¿Se enseña pensamiento histórico en libros de texto de Educación Primaria? Análisis de actividades de historia para alumnos de 10-12 años de edad", cit.; A. VALLE TAIMAN, "El trabajo con fuentes y el desarrollo del pensamiento crítico", cit.; "El uso de las fuentes escritas en la enseñanza de la Historia. Análisis de textos escolares para tercero y cuarto de secundaria", cit.

secundarias, excepto en aquellos pocos casos en los que a partir del análisis o la observación de fuentes el estudiante debe extraer conclusiones mas generales que no se encuentran directamente relacionadas con ellas.

Las fuentes primarias y secundarias que aparecen en las actividades van acompañas siempre de una leyenda en la que se describe brevemente el contenido y/o autor y datación, a diferencia de lo que critican algunas investigaciones para la realidad española<sup>691</sup>. A partir de ellas en algunos casos, los estudiantes deben realizar actividades vinculadas a la crítica de fuentes.

Aunque la presencia de estos aprendizajes es alta, nuestros datos muestran que en ambos cursos hay una frecuencia inversamente proporcional al momento del año escolar<sup>692</sup>. Un estudiante que comience a trabajar con la misma serie de libros de texto entregados por el Estado en quinto, incorporará las mayores destrezas en cuanto al tratamiento de las fuentes en la primera unidad, e irá ejercitando cada vez menos estos aprendizajes hasta llegar a la última unidad de sexto<sup>693</sup>.

Cristòfol Trepàt<sup>694</sup> señala que si bien no existe un consenso para plantear una taxonomía sobre el tema, estos deben secuenciarse lógicamente desde los mas sencillos hasta los mas complejos. Asimismo, Cooper<sup>695</sup> diez años mas tarde, sigue afirmando la inexistencia de una taxonomía para el aprendizaje de procedimientos en Historia, pero en base a sus investigaciones sugiere que el modelo que ha resultado efectivo en su promoción, es el cíclico caracterizado por la planeación-evaluación. Así la autora sostiene que se aprovechan los distintos espacios del proceso educativo para desarrollar aprendizajes. En el caso analizado, evidenciamos que las acciones sugeridas en las actividades los libros de texto no necesariamente responden a una organización lógica en el sentido que plantea Trepàt o Cooper (creciente), ya que sus frecuencias no presentan una relación directamente proporcional al paso del tiempo.

Cabe destacar que los aprendizajes relacionados con los procedimientos en Historia son los únicos que en sexto básico aparecen también en temas de ciudadanía, aunque con frecuencias bastante mas bajas que en el resto de las unidades. Esto permite sostener que en este libro se promueve al menos una relación entre la enseñanza de la Historia y la formación ciudadana, la cual

---

<sup>691</sup> C. J. GÓMEZ CARRASCO; A. M. LÓPEZ MARTÍNEZ, "Las imágenes de los libros de texto y su función en la enseñanza de la Historia. Diseño de un instrumento de análisis", cit.

<sup>692</sup> Ver Capítulo 9. Descripción de resultados cuantitativos.

<sup>693</sup> Ibid.

<sup>694</sup> C.-A. TREPAT, *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*, cit.

<sup>695</sup> H. COOPER, "How Can We Plan for Progression in Primary School History?", cit.



aportarían a su promoción mediante los procedimientos propios de la historia que aparecen en los apartados de este eje.

Del total de los procedimientos, el más frecuente es la lectura y comprensión de las fuentes (34,8% en quinto y 36,6% en sexto) con un trabajo activo que va más allá de su simple lectura. Aquí sus principales instrucciones son las que demandan extraer información a partir de fuentes escritas o visuales, describirlas o centrarse en aspectos específicos de ellas. Las altas frecuencias de este procedimiento, en desmedro del resto de los contemplados en nuestra matriz, son acordes al nivel cognitivo de los cursos analizados. Sugerencias didácticas para el trabajo con fuentes primarias y secundarias para estas edades<sup>696</sup> son concordantes con lo detectado en nuestras actividades, puesto que ellas sugieren un intenso trabajo de lectura y análisis. Cabe precisar además que este aprendizaje es el único del procedimiento con las fuentes en los que el curso superior presenta frecuencias más altas.

Como bien señalan las propuestas didácticas contemporáneas, el trabajo con fuentes va más allá de su lectura y comprensión. Estas deberían tener relación con un problema histórico a resolver mediante la comprobación o rechazo de la hipótesis formulada<sup>697</sup>. En nuestro caso, la formulación de la hipótesis en el sentido que sugiere la bibliografía no llega a concretarse puesto que las respuestas tentativas tienden a localizar al final de una secuencia de actividades, como corolario de un proceso de observación y análisis. Asimismo este aprendizaje tiene muy bajas frecuencias (7,6% en quinto y 2,7% en sexto). Esto significa que la perspectiva que prima para la formulación de hipótesis sería más cercana a lo que se contempla en una investigación exploratoria, que tendría que confirmarse mediante estudios posteriores. La inexistencia de instrucciones orientadas a la búsqueda de información para la confirmación de las hipótesis; junto a los precarios problemas históricos a ser respondidos mediante respuestas *a priori*, indican que en las actividades analizadas se trabajan los procedimientos asociados a la investigación histórica, pero sin llegar a la complejidad de las propuestas didácticas contemporáneas.

---

<sup>696</sup> M. FELIU; F. X. HERNÁNDEZ CARDONA, *Enseñar y aprender historia. 12 ideas clave*, cit.; C.-A. TREPAT, *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*, cit.

<sup>697</sup> J. PRATS; J. SANTACANA, "Enseñar a pensar históricamente: la clase como simulación de la investigación histórica", cit.

El trabajo con fuentes debe involucrar también su crítica, la cual está orientada a la ponderación de la información que dicha fuente entrega. Las frecuencias para este procedimiento son mucho más bajas que las de su observación y comprensión, pero aún así tiene una presencia importante en quinto (9,9%) y sexto (6,5%) en comparación con otros aprendizajes como el análisis de fuentes (4,8% en quinto y 3,3% en sexto).

Las instrucciones asociadas a la crítica son de diversa índole pero están conformadas principalmente por acciones sencillas de identificación textual. Aquí aparecen por ejemplo tareas que se solicita localizar temporalmente una fuente, más frecuentes en quinto (36 actividades de 52 actividades) que en sexto básico (7 actividades de 32) y; otras un poco más complejas que implican la clasificación de las fuentes según tipo o acciones aún más elaboradas como su valoración en calidad de fuente (12 de 52 actividades en quinto y 6 actividades de 32 en sexto), como se puede observar en la figura 16. De esta manera, evidenciamos la presencia de actividades con distinta complejidad, las cuales contribuyen a una aproximación crítica a las fuentes de información y en consecuencia a la Historia.

Una vez que las fuentes se han criticado y comprendido y leído, el siguiente paso es su análisis. Este procedimiento es más usual en el curso inferior que en el superior<sup>698</sup>, aunque en general presenta escasas frecuencias en relación al resto de los procedimientos. Según Anderson y Krathwohl<sup>699</sup>, analizar implica diferenciar, organizar y atribuir a partir de elementos a la información de la que dispone. Así se introducen instrucciones orientadas a la deducción, explicación a partir de criterios establecidos previamente. Por ejemplo a partir de un esquema de la ciudad Colonial, en la que se expresa claramente las zonas de residencia de los sujetos desde el más alto rango social hasta los indios en la parte externa de la ciudad, se solicita que el estudiante indique dónde habitaban los grupos populares y una posible explicación.

---


<sup>698</sup> Ver Capítulo 9. Descripción de resultados cuantitativos.

<sup>699</sup> L. ANDERSON; D. KRATHWOHL, *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, cit.

Figura 16. Ejemplo de actividad de crítica de fuentes


5º básico

Unidad 1. El encuentro entre dos mundos. Europa y América<sup>700</sup>



**Leo y analizo una historieta**

La historieta es un relato ilustrado de algún acontecimiento que puede tener una base histórica o ser producto de la imaginación de sus autores. Te presentamos una historieta del artista peruano Miguel Ángel Yzaguirre quien retrató la captura de Atahualpa.



**I. A partir de la observación de la historieta realiza las siguientes actividades:**

- a) Señala quién es su autor y su nacionalidad. ¿Crees que esto influye en el mensaje que entrega la historieta?
- b) ¿A qué tipo de fuente histórica pertenece esta?

En ambos cursos, el análisis que se propende, se distribuye con mayor frecuencia en las unidades más lejanas en el tiempo («Encuentro entre dos mundos» en quinto y «La independencia de Chile y organización de la República» en sexto). A pesar de su baja frecuencia y ubicación según las unidades de este aprendizaje, el análisis aparece en casi todos los temas al menos una vez, con excepción de «Descubrimientos geográficos» en quinto e «Idearios y reformas liberales» y «El país a comienzos del siglo XX» en sexto.

La escasa presencia del análisis en las actividades, junto a la falta de coherencia en la progresión de los aprendizajes aplicando procedimientos históricos, sugiere que las instrucciones que lo fomentan son consecuencias circunstanciales del tipo de actividades que se intenta promover, pero no necesariamente corresponden a una planificación intencional, pues su distribución se encuentra condicionada por el

---

<sup>700</sup> G. ÁLVAREZ BRAVO Y OTROS, *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Texto del estudiante. 5º básico*, cit., p. 43.

factor azar<sup>701</sup>. Así, aunque no se potencie el valor formativo, si que se apunta a su desarrollo en algún grado a lo largo de los niveles analizados

La formulación de conclusiones tiene frecuencias bastante altas en ambos cursos<sup>702</sup>, aunque sigue la tendencia observada hasta aquí, es mas habitual en el curso inferior que en el superior. En general sus instrucciones aparecen al término de una secuencia de actividades y llama la atención que en temas de historia reciente es inexistente a pesar de que las actividades que trabajan procedimientos incorporan fuentes primarias para su trabajo.

Al mirar esta unidad en perspectiva de los procedimientos se puede observar que temas de historia reciente emplean casi exclusivamente la lectura y comprensión de las fuentes, pero no su crítica ni la síntesis mediante conclusiones o la elaboración de posibles explicaciones.

En general la formulación de conclusiones se promueve a partir de instrucciones como resumir o sintetizar información extraída previamente de las fuentes o, la elaboración de generalizaciones para el fenómeno estudiado que no son evidentes en ella y que solo son posibles a partir de su observación detallada.

Un aspecto que algunos investigadores señalan como importante dentro del trabajo con fuentes es su clasificación<sup>703</sup>, lo cual no aparece como un paso para el trabajo de las mismas como sucede al igual que en el caso peruano<sup>704</sup>. Asimismo no se encuentra en la estructura del texto escolar algún apartado inicial o sección que trabaje conceptualmente qué son los procedimientos en Historia. Como señala López Facal<sup>705</sup>, es recomendable su incorporación para que el estudiante pueda ser consciente de lo que significan las instrucciones que indican que investigue o analice.

Sin embargo acciones como las recién mencionadas no aparecen aisladas, sino acompañadas de una secuenciación de instrucciones, muchas veces introductorias seguidas de preguntas concretas en las que dichas operaciones se ponen en marcha (figura 17). Ciertamente alguna sección del libro que incorpore estos

---

<sup>701</sup> Cruce de variables «curso» y «análisis de fuentes» tienen un valor de Chi cuadrado 1,434;  $gI=1$ ;  $p=0,231$ . El valor de significación no es estadísticamente significativo, con lo cual no se rechaza la Hipótesis nula en la cual se señala que no hay relación.

<sup>702</sup> Ver Capítulo 9. Descripción de resultados cuantitativos.

<sup>703</sup> J. PRATS; J. SANTACANA, "Enseñar a pensar históricamente: la clase como simulación de la investigación histórica", cit.; A. VALLE TAIMAN, "El uso de las fuentes escritas en la enseñanza de la Historia. Análisis de textos escolares para tercero y cuarto de secundaria", cit.

<sup>704</sup> A. VALLE TAIMAN, "El uso de las fuentes escritas en la enseñanza de la Historia. Análisis de textos escolares para tercero y cuarto de secundaria", cit.

<sup>705</sup> R. LÓPEZ FACAL, RAMÓN, "Libros de texto: sin novedad", *Con-Ciencia Social*, vol. 1, 1997.

elementos podría enriquecer la metacognición del estudiante respecto a los procedimientos que ha realizado con el fin de dotarle herramientas para un abordaje crítico.

Figura 17. Ejemplo de actividad que contextualiza metacognitivamente el aprendizaje

5º básico

Unidad 1. El encuentro entre dos mundos. Europa y América<sup>706</sup>



Fuente: Mapa del cartógrafo alemán Martin Waldseemüller, 1507. Constituye el primer mapa en introducir América al Mapa del mundo.



#### Observo y analizo un mapa histórico

Este mapa tiene un gran valor por mostrar América como un nuevo continente, descubierto a fines del siglo XV. Su autor se basó en las descripciones cartográficas realizadas por Américo Vespucio en su viaje al Nuevo Mundo.

Para analizar este mapa antiguo debes realizar las siguientes tareas:

1. Identificar el título y fecha de publicación, ello te ubicará espacial y temporalmente en el contexto histórico de los contenidos en estudio.
2. Luego, tendrás que registrar los territorios que aparecen en el mapa, ¿qué continentes puedes observar?, ¿cuáles de ellos pertenecen al "Viejo Mundo" y cuál o cuáles al "Nuevo Mundo"?
3. A partir de lo anterior, describe cómo se muestra América en el mapa. Compara con un mapa actual y explica por qué en esta proyección antigua aparece tan diferente.
4. Describir los objetos exteriores del mapa, como por ejemplo las figuras de ángeles soplando, te ayudará a comprender mejor el contenido del mapa.
5. Por último, evalúa y valora el mapa como fuente histórica y testimonio de la época en estudio.

<sup>706</sup> G. ÁLVAREZ BRAVO Y OTROS, *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Texto del estudiante. 5º básico*, cit., p. 24.

#### 10.2.2.4. Actividades de evaluación

Si bien la mayoría de las actividades disponibles en el libro de texto son de aprendizaje y se localizan en el *corpus* central de sus páginas, también presenta apartados de evaluación que siguen el criterio de funcionalidad<sup>707</sup>. Así, el libro tiene secciones de evaluación diagnóstica, del tema y sumativa intercalados a lo largo de las unidades.

La presencia de la evaluación es dispar en ambos cursos<sup>708</sup> lo cual se explica en primer lugar por la estructura didáctica de los libros y en segundo por la configuración interna de cada apartado. En quinto, con solo dos unidades, la cantidad de actividades de evaluación diagnóstica es menor que en sexto que tiene cuatro. De la misma manera, la evaluación final está condicionada por la cantidad de unidades y, a pesar de que los apartados de evaluación se ubican en relación a las unidades y los temas, hay páginas que por su estructura presentan pocas actividades, desarrollando allí la evaluación de solo un aspecto del conocimiento.

Actualmente la presencia de actividades de evaluación es un requerimiento expreso del Ministerio de Educación y su presencia ha sido una tendencia al menos en los manuales editados en los últimos años<sup>709</sup>. En el procedimiento de compra de los textos analizados, la institución señala claramente que «al final de cada subdivisión se incluirá una evaluación para el alumno que le permitirá monitorear sus aprendizajes»<sup>710</sup>. Esta especificación es muy general y dista de la realidad observada en los manuales analizados, los cuales integran páginas de evaluación al interior de las unidades. La presencia de estos apartados en el texto mas allá de «una evaluación» para «monitorear» aprendizajes, sugieren un interés por este aspecto como una fase del proceso de enseñanza-aprendizaje por parte de la editorial.

---

<sup>707</sup> M. A. CASANOVA, *Manual de evaluación educativa*, cit., p. 68.

<sup>708</sup> Ver Capítulo 9. Descripción de resultados cuantitativos.

<sup>709</sup> Durante la estancia de investigación en el Georg Eckert Institut hemos podido tener acceso a una serie de textos escolares publicados en Chile desde la década del '80 hasta la actualidad. En ellos solo hemos encontrado apartados de evaluación en los materiales recientes, pero las características de la colección, junto a que no constituye un objetivo de nuestra investigación, no permiten plantear una generalidad en este aspecto en perspectiva temporal y con rigurosidad.

<sup>710</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN, *Foro convenio marco sobre textos escolares año 2014*, cit., pp. 8, 25.

Las investigaciones acerca de la evaluación la sitúan como parte importante en el proceso formativo<sup>711</sup> ya que permite la mejora de la enseñanza<sup>712</sup>. Mas las investigaciones sobre el tema han demostrado el papel secundario que suele tener en la práctica durante el proceso de enseñanza. Los significados que en la práctica tiene la evaluación en el aula, se asocia principalmente a la calificación<sup>713</sup> y cuantificación de los aprendizajes<sup>714</sup> restringiendo con ello su potencial formativo<sup>715</sup>.

La evaluación supeditada al *corpus* del texto permite establecer que, por su bajo porcentaje, su presencia en los libros de texto es complementaria y depende de la estructura de los contenidos.

Los tipos de contenidos que priman en las actividades de evaluación son por sobre todo contenidos declarativos, fundamentalmente de tipo conceptual, al igual que acciones cognitivas de bajo nivel<sup>716</sup>. Esto lleva implícito una valoración de los conceptos por sobre los acontecimientos a la vez que perspectivas convencionales sobre el aprendizaje. La predominancia de verbos como recordar o entender, indican el fomento de un rol pasivo del estudiantado bajo una enseñanza con lógicas tradicionales asociadas a la memorización<sup>717</sup>, las que preservan la visión de la evaluación basada en el objeto de conocimiento mas que en el sujeto que conoce<sup>718</sup>. Dado que no se presentan diferencias importantes en este aspecto según el tipo de actividad de evaluación, es posible sostener que lo recién afirmado es válido para ambos cursos y ambos tipos de evaluación: inicial y final.

---

<sup>711</sup> C. J. GÓMEZ CARRASCO; P. MIRALLES MARTÍNEZ, “¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España”, *Revista de Estudios Sociales No.35*, vol. 52, 2015; D. WILIAM, “What is assessment for learning?”, *Studies in Educational Evaluation*, vol. 37, 1, 2011.

<sup>712</sup> A. BERTONI; M. POGGI; M. TEOBALDO, “Evaluación: nuevos significados para una práctica compleja”, en *Hacia una cultura de la Evaluación*, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Buenos Aires, 2009; J. MATEO, *La evaluación educativa. Su práctica y otras metáforas*, cit.; P. MIRALLES MARTÍNEZ; S. MOLINA PUCHE; A. SANTISTEBAN, “Introducción”, en *La Evaluación en el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales*, vol. II, Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, Murcia, 2011.

<sup>713</sup> M. B. ALFAGEME; P. MIRALLES MARTÍNEZ; J. MONTEAGUDO FERNÁNDEZ, “Diseño y validación de un instrumento sobre evaluación de la Geografía y la Historia en Educación Secundaria”, *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, vol. 9, 2010; B. VANSLEDRIGHT, *Assessing historical thinking and understanding: innovative designs for new standards*, Routledge, New York, NY, 2014.

<sup>714</sup> F. J. MERCHÁN IGLESIAS, “El examen en la enseñanza de la historia”, *Enseñanza de las Ciencias Experimentales y Sociales*, vol. 15, 2001.

<sup>715</sup> A. BERTONI, Y OTROS, “Evaluación: nuevos significados para una práctica compleja”, cit.

<sup>716</sup> Ver Capítulo 9. Descripción de resultados cuantitativos.

<sup>717</sup> B. VANSLEDRIGHT, “Assessing for learning in the history classroom”, en Kadriye Ercikan, Peter Seixas (eds.) *New Directions in Assessing Historical Thinking*, Routledge, Nueva York, 2015.

<sup>718</sup> J. ORTUÑO MOLINA Y OTROS, “La evaluación de la competencia educativa social y ciudadana desde la didáctica de las ciencias sociales. Un estado de la cuestión”, cit.

La alta presencia de contenidos declarativos y bajos niveles cognitivos correlaciona con la tendencia general que presentan las actividades, especialmente en sexto básico, pero no es representativo de la diversidad de aprendizajes trabajados. Las actividades de aprendizaje en un porcentaje importante trabajan contenidos de segundo orden o procedimientos históricos<sup>719</sup>, los cuales no son evaluados en su mayoría, incluso cuando las tareas se vinculan con el uso de recursos, ya sea escritos o visuales. Los datos muestran que a pesar de que una cantidad importante de las actividades de evaluación contemplan recursos (37 de 48 actividades de evaluación en quinto y 84 de 103 actividades de evaluación en sexto), las instrucciones asociadas suelen estar focalizadas en algunos aspectos específicos del conocimiento declarativo, dejando al margen perspectivas más globales, como señala VanSledright<sup>720</sup>.

Figura 18. Ejemplo de actividad de evaluación en 5º básico

5º básico  
Unidad 2. La Colonia en América y Chile<sup>721</sup>

II. Relaciona el concepto con su respectiva definición. Coloca tu respuesta en la tabla síntesis.

1	Gobernador	d	Asesora al rey en asuntos americanos	2	Virrey
b	Máxima autoridad en América	6	Intendente	a	Máxima autoridad del reino de Chile
e	Funcionario de la Real Audiencia	3	Casa de Contratación	f	Cargo creado por los monarcas borbones
4	Consejo de Indias	c	Vigila el comercio entre América y España	5	Oidor

1.		2.		3.		4.		5.		6.	
----	--	----	--	----	--	----	--	----	--	----	--

<sup>719</sup> En quinto básico: 38,6% conceptos propios de la enseñanza de la Historia y 57% de procedimientos asociados al método de simulación histórica. En sexto básico 33,7% conceptos propios de la enseñanza de la Historia y 48,7% procedimientos asociados al método de simulación histórica.

<sup>720</sup> B. VANSLEDRIGHT, "Assessing for learning in the history classroom", cit.

<sup>721</sup> G. ÁLVAREZ BRAVO Y OTROS, *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Texto del estudiante. 5º básico*, cit., p. 119.



Figura 19. Ejemplo de actividad de evaluación en 6º básico

6º básico

Unidad 3. La Consolidación de la República<sup>722</sup>

2. Observa y analiza el siguiente mapa y su simbología.

¿Qué proceso histórico tuvo como consecuencia la ocupación territorial que muestra el mapa?

- a) La colonización alemana
- b) La Guerra contra la Confederación
- c) La ocupación de La Araucanía
- d) La Guerra del Pacífico

3. ¿Qué provincias incorpora Chile, después de ganar la Guerra del Pacífico?

- a) Tarapacá y Antofagasta
- b) Tarapacá e Iquique
- c) Antofagasta y Copiapó
- d) Antofagasta y Copiapó



Fuente: archivo editorial.

Se vislumbra entonces una disonancia entre el proceso de aprendizaje y el de evaluación propuesto por los libros analizados, en tanto se trabajan aprendizajes que no se evalúan. Quinto básico es el curso en que mayormente se desarrollan conceptos y habilidades de segundo orden, mas en la evaluación priman las preguntas cerradas (29 de 48 actividades de evaluación) y ni la mitad de ellas trabaja algún elemento del pensamiento histórico (13 actividades se asocian al método de simulación histórica y 19 contemplan conceptos propios de la enseñanza de la Historia). En sexto, curso en el que tiende a predominar una perspectiva mas tradicional de la enseñanza de la Historia, presenta mayor cantidad de preguntas abiertas (82 de 103 actividades de evaluación) entre las cuales, 43 actividades evalúan aprendizajes propios de la historia y solo 39 algún procedimiento asociado al método de simulación histórica.

<sup>722</sup> G. ÁLVAREZ BRAVO; M. BARAHONA JONAS, *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Texto del estudiante. 6º básico*, cit., p. 127.

De esta manera, las actividades de evaluación en los textos analizados preservan la perspectiva tradicional de evaluación como señalaba David Aceituno<sup>723</sup> para los textos escolares de educación media en Chile y son coherentes con los resultados de investigaciones sobre prácticas evaluativas, en los cuales las perspectivas más tradicionales de evaluación están aun ampliamente vigentes<sup>724</sup>. En este sentido, a pesar de la creciente incorporación de actividades que van más allá del aprendizaje de datos factuales en la enseñanza de la Historia, las prácticas evaluativas se inscriben en la preservación de una cultura más clásica en desmedro de las propuestas contemporáneas nacidas en el seno de la Didáctica de la Historia<sup>725</sup>.

### **10.3. ALINEACIÓN CON EL CURRÍCULUM**

#### **10.3.1. Relación con los discursos introductorios a la asignatura**

Según lo establecido en el análisis del currículum, existe una disonancia entre lo establecido a modo de declaración de intenciones en la parte introductoria y las directrices de aprendizaje con las cuales los profesores guían su práctica educativa. Si en los apartados iniciales los focos son la comprensión de la sociedad en la que vive el estudiante y la adquisición de un sentido de identidad y pertenencia; los objetivos de aprendizaje tienden a centrar la enseñanza en el conocimiento de la Historia e instituciones cívicas desvinculada de su realidad.

Los resultados de las actividades de los libros de texto por su parte, sugieren que esta distancia tiende a disiparse puesto que allí se propone tareas que vinculan los aprendizajes con la realidad cotidiana, aunque en mayor grado en quinto que en sexto. Así por ejemplo en quinto básico un 10% de las instrucciones plantean temas de actualidad y en torno a un 5% en sexto se proponen actividades que abordan algún rasgo de su contexto temporal. En esta misma línea, la espacialidad «local» se encuentra en ambos cursos alrededor del 4% y, que la relación con el

---

<sup>723</sup> D. ACEITUNO, "La evaluación en los textos escolares de 2º medio de Historia y Ciencias Sociales de Chile en el tema de la transición de la dictadura a la democracia: una mirada desde el profesor", cit.

<sup>724</sup> F. J. MERCHÁN IGLESIAS, "El examen en la enseñanza de la historia", cit.; C. SAN MARTÍN, "Atención a la diversidad en el contexto educativo chileno: concepciones del profesorado sobre evaluación y diseño de la propuesta curricular", *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 10, 4, 2012.

<sup>725</sup> K. ERCIKAN; P. SEIXAS (EDS.), *New Directions in Assessing Historical Thinking*, Routledge, New York, 2015; C. J. GÓMEZ CARRASCO; P. MIRALLES MARTÍNEZ, "¿Pensar históricamente o memorizar el pasado?", cit.; T. HAYDN; A. STEPHEN; J. ARTHUR; M. HUNT (EDS.), *Learning to teach history in the secondary school: a companion to school experience*, 4th Edition, Routledge, New York, 2015.

presente también tiene porcentajes importantes en quinto básico (16,3%) aunque menores en sexto (6,3%). De esta manera como mínimo en un 10% las actividades del libro de texto vinculan lo trabajado en términos históricos con el entorno del estudiante.

A pesar de lo anterior, hemos podido constatar que el enfoque que se le da a la enseñanza de la Historia tiene un alto componente episódico y cercano a la tradicional, pero también cuenta con una significativa incorporación de otras perspectivas tendientes a la investigación, adquisición de destrezas y procedimientos que permitan transferir dichos aprendizajes a otras realidades. En este sentido, los libros de texto incorporan, aunque parcialmente, actividades que fomentan la comprensión de la sociedad en la que vive el estudiante, proveyéndole de herramientas conceptuales y metodológicas para enfrentarse a ella.

Entre los objetivos generales para la enseñanza de la Historia establecidos en el currículum está que «los estudiantes adquieran un sentido de identidad y de pertenencia a la sociedad»<sup>726</sup>, lo cual la ley sitúa en «la pertenencia a la nación chilena»<sup>727</sup>.

#### La identidad nacional en palabras de Jorge Larraín

«respondería a una cultura nacional que debía ser construida y que se esperaba integrara los mejores elementos y tradiciones de las culturas étnicas existentes. Pero, por supuesto, este proceso no fue natural, espontáneo e ideológicamente neutral. Fue un proceso muy selectivo y excluyente, conducido desde arriba, el cual decidió qué guardar y qué ignorar sin consultar a todos los participantes»<sup>728</sup>.

Entendiendo que el currículum y la Ley de Educación constituyen documentos que no son construidos desde la sociedad civil, sino desde las élites, la caracterización de esta identidad planteada por Larraín cobra sentido, la cual se ve reforzada con las características de los objetivos de aprendizaje del eje de Historia que tienden al conocimiento de la Historia Nacional. Las actividades de libros de texto en parte materializan este ideal, especialmente en aquellos temas vinculados con momentos y sujetos claves de la Historia de Chile. Esto lo podemos situar en la predominancia de la perspectiva de acontecimientos por sobre los procesos, el abordaje de grandes personajes en momentos claves de la historia y la referencia al territorio nacional que aparecen en las actividades de ambos cursos.

---

<sup>726</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN, “Bases curriculares 2012.”, cit., p. 178.

<sup>727</sup> LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, p. Artículo 29, número 2, letra g).

<sup>728</sup> J. LARRAÍN, “La identidad latinoamericana. Teoría e historia”, *Estudios Públicos*, vol. 55, 1994, p. 60.

Como contracara, el currículum se construye sobre la base de siete énfasis. Estos apuntan a temas que se han promovido en el ámbito nacional e internacional<sup>729</sup>; a propuestas hechas desde la Didáctica de la Historia y a las ideas sobre la génesis de los sistemas escolares y al enseñanza de la Historia, entre los cuales podemos destacar la formación de idearios nacionales. Esta perspectiva en la que confluyen dos temporalidades e ideas sobre la enseñanza de la Historia, también se encuentra reflejada en las actividades de los libros de texto con enfoques memorísticos y episódicos y otros más analíticos y procesuales. De esta manera, alrededor de un 50% de las actividades en ambos cursos trabajan alguna dimensión de la metodología de la simulación histórica y un tercio de ellas aprendizajes propios de la Historia como disciplina escolar más allá de los contenidos en actividades como las que se muestran en los siguientes ejemplos.

Figura 20. Ejemplo de actividad con procedimientos de la simulación de la investigación histórica en 5º básico

5º básico  
Unidad 2. La Colonia en América y Chile<sup>730</sup>

**Leo y analizo una tabla estadística** 

Una tabla estadística presenta una serie de datos numéricos que nos ayudan a cuantificar un acontecimiento o proceso histórico, facilitando su comparación entre distintos períodos de tiempo.

Realiza las siguientes actividades para interpretar la tabla de Religiosos de ayer y hoy presente en esta páginas.

- Señala el tema de que trata y el periodo o períodos que representa.
- Lee los datos en ambos sentidos: horizontal y vertical. ¿Qué puedes concluir tras su lectura?
- Relaciona los datos con el contexto histórico de Chile en el siglo XVIII y Chile actual.

RELIGIOSOS DE AYER Y HOY			
ORDEN RELIGIOSA	FECHA DE LLEGADA	NÚMERO DE RELIGIOSOS EN CHILE	
		Siglo XVIII	2008
Mercedarios	1548	217	60
Franciscanos	1553	160	117
Dominicos	1557	224	19
Jesuitas	1593	360	178
Agustinos	1595	150	29

Fuente: *Chile en cuatro momentos*. 1710. Vol. III. Obra ya citada.

<sup>729</sup> Documentos que han sido ampliamente difundidos como el informe Delors, *La educación encierra un tesoro* han tenido un gran impacto en los sistemas educativos occidentales como ha sostenido S. TAWIL; M. COUGOUREUX, "Revisiting learning: the treasure within. Assessing the influence of the 1996 Delors report", *Unesco Education Research and Foresight. Occasional Papers*, vol. 04, 2013, fecha de consulta 18 noviembre 2015, en <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002200/220050e.pdf>. Ideas homólogas sobre las necesidades de la educación en la era global aparecen como sustento a la reforma educativa de los años 90 en Chile COMISIÓN NACIONAL PARA LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN, *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI.*, Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 1995. y posteriormente en el informe del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación *Informe final de Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación.*, cit.

<sup>730</sup> G. ÁLVAREZ BRAVO Y OTROS, *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Texto del estudiante. 5º básico*, cit., p. 87.

Figura 21. Ejemplo de actividad con procedimientos de la simulación histórica en 6º básico

6º básico

Unidad 3. La consolidación de la República<sup>731</sup>



▲ Vendedores ambulantes en Chile.  
Fuente: *The Illustrated London News*. En Salazar, G. *Ferias libres: espacio residual de soberanía ciudadana*. Obra ya citada.

### Actividad

#### El comercio regatón

*“En pequeña escala todos son comerciantes, puesto que constantemente lo pasan en negocios y regateos. Probablemente no guardan nada en sus casas o en sus personas, y no hay nada tampoco que tengan o compren en cualquier momento que no estén dispuestos a vender, si ello les reporta una ganancia por pequeña que sea”.*

Fuente: J. E. Coffin. Diario de un joven norteamericano en Chile. En Salazar, G. *Ferias libres: espacio residual de soberanía ciudadana*, (2003). Santiago: Sur.

Lee y analiza el texto del recuadro anterior y la ilustración lateral. Considera, además la información entregada en el relato central y, a partir, de esta información, realiza en tu cuaderno, las siguientes tareas:

1. Un breve resumen (media página), sobre el comercio regatón del siglo XIX. Para ello debes seleccionar la información que consideres importante y ordenarla. Después debes redactar el resumen, con una presentación del tema, descripción de las características de este comercio, explicación de las razones por las cuales surgió y, por último, una breve conclusión, en la que des tu opinión personal sobre el comercio regatón.
2. Un cuadro comparativo del comercio regatón y el comercio ambulante de hoy día. Puedes considerar como criterios de comparación: lugares donde se desarrolla, personas que lo ejercen, productos vendidos, relación con la autoridad, razones por las que surgen.
3. Evalúa en qué medida este tipo de comercio colabora con el surgimiento de la vida urbana en Chile.

Como bien señalamos en el apartado de análisis del currículum, este se estructura en torno a cuatro grupo de habilidades que, según se declara en la parte introductoria, deben incluirse de forma gradual pero sostenida a lo largo de cada curso. Según pudimos constatar, en el currículum lo que varía en cada uno de los niveles son los temas sobre los cuales se estructuran los descriptores, de manera que su complejidad cognitiva se mantiene estable a lo largo de todo el ciclo.

<sup>731</sup> G. ÁLVAREZ BRAVO; M. BARAHONA JONAS, *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Texto del estudiante*. 6º básico, cit., p. 99.

De manera semejante, las actividades de los libros analizados, tienden a promover los aprendizajes de forma más bien estática. Así estas se centran en niveles cognitivos bajos con contenidos fundamentalmente declarativos, presentan los aprendizajes y procedimientos en Historia mayoritariamente en las primeras unidades en desmedro de las siguientes.

Ahora bien, esta interpretación se matiza cuando nos centramos en una parte de lo que correspondería a la relación entre ambas materialidades, currículum y libros de texto, puesto que al observar con mayor detalle la presencia de actividades para cada uno de los grupos de habilidades encontramos relaciones mas intensas.

Cerca de un tercio de las actividades en cada uno de los cursos desarrollan algún rasgo de lo que corresponde a pensamiento temporal (33,5% en quinto y 27,8% en sexto) propio de las habilidades de «pensamiento temporal y espacial», aunque no de forma directa. Los objetivos de aprendizaje de esta habilidad proponen cuestiones como el trabajo con representaciones gráficas y aplicación de conceptos temporales que, cuando aparecen en las instrucciones, ocurre en muy escasas oportunidades. Una situación diferente sucede con el trabajo de la continuidad y cambio (16,3% en quinto y 14,1% en sexto) y relación con el presente (16,3% en quinto y 6,3% en sexto), puesto que aquí encontramos mayores concordancias (Figura 20 y 21). Mas de un 60% de las actividades contemplan el uso de alguna fuente a partir de la cual se debe realizar la tarea (figura 20 y 21). Cerca de un 40% de ellas plantea su lectura, comprensión o análisis, que corresponden a aprendizajes planteados en los objetivos de aprendizaje de «Análisis y trabajo con fuentes».

En el caso del pensamiento crítico, podemos relacionar las actividades con la elaboración de conclusiones y evaluación, puesto que en los términos que el currículum propone, se busca el desarrollo de una visión propia de los contenidos pero fundamentado en evidencias<sup>732</sup>. Aquí los porcentajes son significativamente menores, ya que la elaboración de conclusiones en quinto alcanzan el 12,7% en y 6,3% en sexto, mientras que la acción cognitiva de evaluación en quinto llega a un 6,1% y sexto a un 8%. Con ello este aspecto se encuentra menos trabajado que los dos grupos de habilidades anteriores.

Como se pudo observar el vaciado en el cual se revisó la correspondencia de las actividades a los objetivos de aprendizaje de pensamiento crítico, el descriptor con mayores frecuencias se sitúa en la fundamentación de opiniones mediante la utilización de evidencias (37,8% en quinto y 28,4% en sexto). Esta relación es alta

---

<sup>732</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN, “Bases curriculares 2012.”, cit., p. 183.

en tanto el vaciado contempló el cumplimiento parcial de los elementos del descriptor. En este caso, la existencia de actividades que solicitan que el estudiante fundamente su argumento en el uso de las fuentes propuestas en la actividad, permiten explicar estos altos porcentajes.

Si bien, no hemos contemplado en nuestra matriz variables del orden de la comunicación que permitan contrastar este grupo de habilidades con los libros de texto, la acción cognitiva «otros», en los que aparecen acciones como relatar y comunicar nos permite tener una aproximación tangencial a este grupo de objetivos de aprendizaje.

Actividades con instrucciones que proponen la exposición de resultados ante compañeros o elaborar algún informe, aparecen en porcentajes ínfimos, que a penas llegan al 0,4% en quinto y son inexistentes en sexto. Asimismo, la variable de formación ciudadana «convivencia y paz», relacionada con cuestiones como el respeto de turnos y opiniones diversas, presenta porcentajes un poco mas altos que los anteriores, pero mas bajos que la correlación directa de esta habilidad en las tareas<sup>733</sup>. Así, la convivencia y paz se trabaja en quinto básico en el 4,8% de las actividades y el 3,9% en sexto.

El planteamiento de los contenidos en torno a ejes disciplinares también es objeto de análisis. En el eje de Historia se plantea que el objetivo es el desarrollo del pensamiento histórico de los estudiantes. La presencia significativa de procedimientos y contenidos de segundo orden sugiere una correspondencia intensa entre lo declarado en el currículum y lo trabajado en las actividades. Sin embargo, el desequilibrio en la distribución de las actividades que proponen el trabajo de uno u otro rasgo de forma independiente en los grupos de tareas; así como la progresión inversa de la complejidad del aprendizaje<sup>734</sup>, indican que el objetivo principal planteado en el currículum se cumple parcialmente.

El caso del eje de Formación Ciudadana guarda aún menos relación con las actividades trabajadas en los libros de texto (un 14,6% de las actividades en quinto y un 24,3% en sexto). Aquí el documento técnico sostiene que se busca que los estudiantes adquieran los aprendizajes necesarios para participar de forma activa y responsable en la sociedad democrática. Las actividades del libro de texto, centradas fundamentalmente en la educación cívica y en general desvinculadas de la realidad de los estudiantes, tiende a sugerir que este eje es uno de los mas

---

<sup>733</sup> Actividades asociadas a los objetivos de aprendizaje de comunicación en quinto básico es de un 5,1% y en sexto de un 11,9% en total.

<sup>734</sup> Ver Capítulo 9. Descripción de resultados cuantitativos.

descuidados del currículum. Asimismo, la localización de estos aprendizajes se sitúa en las páginas específicamente destinadas a este propósito, con lo cual no se abordan de forma permanente y transversal a lo largo del curso escolar.

La literatura sobre libros de texto a nivel teórico y a nivel empírico, al igual que nosotros en esta investigación, plantea la intensa relación entre currículum y textos escolares<sup>735</sup>. Sin embargo a la luz de estos resultados, esta afirmación general puede ser matizada. Los libros de texto en algunos casos suplen falencias de contenido que presenta el currículum, mientras en otros no logra desarrollar a cabalidad los objetivos planteados en el documento técnico. La distancia entre lo declarado en el currículum y lo trabajado en los libros de texto es concordante con la diferencia que observamos cuando analizamos internamente el currículum. Allí los objetivos de aprendizaje no logran materializar las metas de la educación proclamadas en la parte introductoria del documento técnico. Así, las contradicciones internas del currículum se ven reflejadas también en los aprendizajes que se promueven en las actividades .

### **10.3.2. Relación con los objetivos de aprendizaje de Historia y Formación Ciudadana**

En cuanto a los contenidos, como se pudo observar en la tabla 65 y 66, en Historia aparece una alta correspondencia entre la propuesta de los textos escolares y el currículum. Todos los objetivos de aprendizaje se localizan en alguna de las unidades del libro de texto. Esto no ocurre con la Formación Ciudadana, en la que hay objetivos de aprendizaje que no están presentes en las unidades del libro de texto.

Los aprendizajes promovidos y evaluados según los lineamientos ministeriales, deben estar vinculados con el currículum<sup>736</sup>. Según se estableció en la descripción de los resultados, las habilidades y objetivos de aprendizaje de Historia y de Formación Ciudadana, tienen una presencia relativamente baja en las actividades de los libros analizados.

Las habilidades que plantea el currículum, como aprendizajes que deben ser trabajados permanentemente a lo largo del año escolar en cada curso, tienen su

---

<sup>735</sup> E. GARCÍA PASCUAL, *Didáctica y currículum. Claves para el análisis en los procesos de enseñanza*, cit.; J. MARTÍNEZ BONAFÉ, “¿De qué hablamos cuando hablamos de los libros de texto?”, cit.; P. ORTÚZAR M., “Calidad, Formato y Mercado de Los Textos Escolares en Chile. Cuatro Claves para el debate”, cit.

<sup>736</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN, *Foro convenio marco sobre textos escolares año 2014*, cit.



correspondencia mas alta en quinto básico en la obtención de información con un 41,6% y en sexto, el 39,9% de coincidencia. En general el resto de los objetivos de aprendizaje tienden a presentar porcentajes que escasamente rondan el 10% y, en algún caso a penas supera el 0%. La relación actividades-objetivos de aprendizaje por ejes tampoco aparece con porcentajes muy altos en ninguno de los dos cursos. Los mas importantes en ambos cursos escuetamente alcanzan el 10% para Historia y Formación Ciudadana. En este sentido, las afirmaciones respecto a la existencia de una correspondencia directa entre currículum y libros de texto <sup>737</sup>, al menos en lo que concierne a las actividades, no es del todo clara. Especialmente interesante es el caso de países en los que el Estado distribuye estos materiales - como sucede en Chile. La alineación con el currículum es uno de los principales requisitos para la compra y distribución de textos en los centros educativos chilenos, aspecto que no está del todo confirmado por nuestros datos.

Una de las principales dificultades en la verificación del grado de correspondencia entre las actividades del libro de texto y los objetivos de aprendizaje del currículum ha sido el nivel de detalle de los descriptores de cada uno de ellos. De esta manera, la alineación estricta con el currículum es difícil de establecer. Actividades que den respuesta absoluta los distintos elementos de los descriptores son escasas y, la gran mayoría, coincide en algunos aspectos con ellos, como se puede observar en los siguientes ejemplos.

Figura 22. Ejemplo de actividades con alta correspondencia con los elementos del OA en 5º básico

5º básico <sup>738</sup>	
Objetivo de Aprendizaje	AO f. Obtener información sobre el pasado y el presente a partir de diversas Fuentes primarias y secundarias
Elementos del OA	Obtención de información. Pasado y presente. Diversas fuentes primarias y secundarias.
Elementos con correspondencia	Obtención de información. Pasado. Fuente primaria.
Elementos sin correspondencia	Presente. Diversidad de fuentes.

<sup>737</sup> R. LIRA, "El fulcro de la nación: Cambios en el eje articulador del imaginario de nación en los textos escolares chilenos: del centenario al bicentenario", cit.; N. PÉREZ CISTERNAS, "La producción de textos escolares en Chile y en Brasil: relaciones entre currículum, contenidos geográficos y requerimientos técnicos", cit.

<sup>738</sup> G. ÁLVAREZ BRAVO Y OTROS, *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Texto del estudiante. 5º básico*, cit., p. 58.

1. ¿A qué tipo de fuente histórica pertenece el documento?
2. ¿Sabía Colón que había llegado a un nuevo continente? Fundamenta tu respuesta.

### Llegada de Colón a Guanahani (San Salvador), 12 de octubre de 1492

“Cae de rodillas, llora, besa el suelo. Avanza tambaleándose porque lleva más de un mes durmiendo poco o nada, y a golpes de espada derriba los ramajes.

Después, alza el estandarte. Hincado, ojos al cielo, pronuncia tres veces los nombres de Isabel y Fernando. a su lado, el escribano, Rodrigo de Escobeda, hombre de letra lenta, levanta el acta.

Todo pertenece, desde hoy, a esos reyes lejanos: el mar de corales, las arenas, las rocas verdísimas de musgo, los bosques, los papagayos y estos hombres de piel de laurel que no conocen todavía la ropa, la culpa, ni el dinero y que contemplan, aturcidos, la escena.

—¿Conocéis vosotros el Reino del Gran Kahn? ¿De dónde viene el oro que lleváis colgado de las narices y las orejas?

Los hombres desnudos lo miran boquiabiertos, y el intérprete prueba suerte con el idioma caldeo, que algo conoce:

— ¿Oro? ¿Templos? ¿Palacios? ¿Rey de reyes? ¿oro?

El intérprete se disculpa ante Colón en la lengua de Castilla.

Colón maldice en genovés, y arroja al suelo sus cartas credenciales, escritas en latín y dirigidas al Gran Kahn.

Los hombres desnudos asisten a la cólera del forastero de pelo rojo y piel cruda, que viste capa de terciopelo y ropas de mucho lucimiento.

Pronto se correrá la voz por las islas:

— ¡Vengan a ver a los hombres que llegaron del cielo!

— ¡Tráiganles de comer y de beber!”.

Fuente: Galeano, E. *Memorias del fuego I*, Los nacimientos, (1982). La Habana: Casa de las Américas.

Figura 23. Ejemplo actividad con alta correspondencia con los elementos del OA en 6º básico

6º básico <sup>739</sup>	
Objetivo de Aprendizaje	AO e. Obtener información sobre el pasado y el presente a partir de diversas fuentes primarias y secundarias, identificando el contexto histórico e infiriendo la intención o la función original de estas fuentes
Elementos del OA	Obtención de información. Pasado y presente. Fuentes primarias y secundarias. Identificación contexto histórico. Intencionalidad de la fuente.
Elementos con correspondencia	Obtención de información. Pasado. Fuentes primarias. Identificación contexto histórico
Elementos sin correspondencia	Presente. Fuente secundaria. Intencionalidad de la fuente.

<sup>739</sup> G. ÁLVAREZ BRAVO; M. BARAHONA JONAS, *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Texto del estudiante. 6º básico*, cit., p. 38.



▲ Representación del Primer Congreso Nacional.  
Fuente: pintura de Nicanor González Méndez, 1903.



#### Leo y analizo una pintura

- El autor de la pintura, ¿fue contemporáneo a los acontecimientos que pintó? Fundamenta tu respuesta.
- ¿Qué consecuencia tiene este hecho en las características de la pintura? ¿Qué veracidad tiene como fuente histórica?
- Describe la pintura, señalando: personajes que aparecen (grupo social al que crees que pertenecen, género (participación de hombres y mujeres), etnia (mestizos, indígenas).
- Después de la descripción que has hecho, ¿cuál es tu conclusión acerca de los miembros del Primer Congreso Nacional?

Las dos actividades presentadas anteriormente, son afortunados ejemplos de relación entre los objetivos de aprendizaje y tareas en los libros de texto y, aun así, quedan elementos sin correspondencia. Empero hay otros objetivos de aprendizaje de tipo habilidades con escasísima concordancia como en el siguiente caso, en el cual solo se cumple uno de los tres elementos contemplados en el descriptor del OA. Cabe resaltar que en quinto, este es el único caso del libro de texto en que este objetivo de aprendizaje está presente en las actividades, mientras en sexto, es uno de los cuatro casos en los que este objetivo de aprendizaje se relaciona con ellas.

Figura 24. Ejemplo de actividad con baja correspondencia con los OA habilidades en 5º básico

5º básico <sup>740</sup>	
Objetivo de Aprendizaje	AO b. Aplicar conceptos relacionados con el tiempo (años, décadas, siglos, períodos, hitos) en relación con la historia de Chile
Elementos del OA	Aplicación Conceptos temporales Relación con la historia de Chile
Elementos con correspondencia	Concepto temporal
Elementos sin correspondencia	Aplicación Relación con la historia de Chile.
<p>Ahora estás en condiciones de responder estas preguntas:</p> <p>a) ¿Qué años cubre el gráfico?</p>	

Figura 25. Ejemplo de actividad con baja correspondencia con los OA habilidades de 6º básico

6º básico <sup>741</sup>																
Objetivo de Aprendizaje	AO b. Aplicar conceptos relacionados con el tiempo (años, décadas, siglos, períodos, hitos) y utilizarlos en relación con la historia de Chile.															
Elementos del OA	Aplicación Conceptos temporales Utilización en relación a la historia de Chile															
Elementos con correspondencia	Conceptos temporales Utilización															
Elementos sin correspondencia	Aplicación Relación a la Historia de Chile															
<p>I. Completar un cuadro</p> <p>El siguiente cuadro contiene una serie de afirmaciones relacionadas con algún acontecimiento histórico ocurrido en Chile entre los años 1920 y 2011. En la columna de la izquierda <b>identifica la década</b> en la que ocurrió este acontecimiento en la columna de la derecha, completa la afirmación según corresponda.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>DÉCADA</th> <th>AFIRMACIÓN</th> <th>COMPLETA</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td>La lucha de la mujer por el derecho al sufragio dio finalmente buenos resultados...</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>El modelo económico implementado por el estado a partir de 1939 se llamó...</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>La CORFO impulsó la creación de una serie de empresas públicas, una de ellas fue ENDESA que tenía como finalidad...</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>Se inician procesos de transformación de la ciudad, esto se debió a...</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		DÉCADA	AFIRMACIÓN	COMPLETA		La lucha de la mujer por el derecho al sufragio dio finalmente buenos resultados...			El modelo económico implementado por el estado a partir de 1939 se llamó...			La CORFO impulsó la creación de una serie de empresas públicas, una de ellas fue ENDESA que tenía como finalidad...			Se inician procesos de transformación de la ciudad, esto se debió a...	
DÉCADA	AFIRMACIÓN	COMPLETA														
	La lucha de la mujer por el derecho al sufragio dio finalmente buenos resultados...															
	El modelo económico implementado por el estado a partir de 1939 se llamó...															
	La CORFO impulsó la creación de una serie de empresas públicas, una de ellas fue ENDESA que tenía como finalidad...															
	Se inician procesos de transformación de la ciudad, esto se debió a...															

<sup>740</sup> G. ÁLVAREZ BRAVO Y OTROS, *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Texto del estudiante. 5º básico*, cit., p. 14.

<sup>741</sup> G. ÁLVAREZ BRAVO; M. BARAHONA JONAS, *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Texto del estudiante. 6º básico*, cit., p. 174.

Figura 26. Ejemplo de actividad con baja correspondencia con OA de Historia en 5º básico

5º básico <sup>742</sup>	
Objetivo de Aprendizaje	<i>Historia 1.</i> Explicar los viajes de descubrimiento de Cristóbal Colón, de Hernando de Magallanes y de algún otro explorador, considerando sus objetivos, las rutas recorridas, los avances tecnológicos que facilitaron la navegación, las dificultades y los desafíos que enfrentaron las tripulaciones y el contexto europeo general en que se desarrollaron
Elementos del OA	Explicar viajes del descubrimiento Colon, Magallanes Objetivos Rutas Avances tecnológicos Dificultades y desafíos Contexto europeo
Elementos con correspondencia	Explicar viajes del descubrimiento Colon, Magallanes Dificultades y desafíos Contexto europeo
Elementos sin correspondencia	Objetivos Rutas Avances tecnológicos
<p>Luego de leer la información del texto y observar el grabado responde las siguientes preguntas.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Considerando las características del hombre humanista que se presentan en el relato, ¿en qué elementos del grabado logras identificarlas?</li> <li>2. ¿En qué aspectos del grabado se aprecia que se retrata un viaje de exploración?</li> <li>3. ¿Cómo describirías la actitud de Cristóbal Colón en el grabado?</li> <li>4. ¿Qué aspectos de la imagen dan cuenta de la aventura que significó en la época los viajes de descubrimiento?</li> </ol>	

<sup>742</sup> G. ÁLVAREZ BRAVO Y OTROS, *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Texto del estudiante. 5º básico*, cit., p. 16.

Figura 27. Ejemplo de actividad con baja correspondencia con OA de Historia en 6º básico

6º básico <sup>743</sup>	
Objetivo de Aprendizaje	<i>Historia 4.</i> Investigar sobre algunos aspectos culturales del siglo XIX, como los avances en educación y la fundación de instituciones, el aporte de intelectuales y científicos nacionales (por ejemplo, Diego Barros Arana, Benjamín Vicuña Mackenna, José Victorino Lastarria) y extranjeros (por ejemplo, Andrés Bello, Claudio Gay, Charles Darwin y María Graham), las primeras mujeres en obtener títulos universitarios y el impacto en la sociedad de la llegada del ferrocarril y de otros avances tecnológicos, entre otros.
Elementos del OA	Investigación. Avance en educación. Intelectuales nacionales. Intelectuales extranjeros. Mujeres universitarias. Avance tecnológico.
Elementos con correspondencia	Investigación. Avance en educación.
Elementos sin correspondencia	Intelectuales nacionales. Intelectuales extranjeros. Mujeres universitarias. Avance tecnológico.

1. Completa en tu cuaderno un cuadro como el siguiente, sobre la importancia de la educación.

Importancia de la educación	
En el siglo XIX	
Hoy	

2. Investiga y responde en tu cuaderno cuáles fueron las principales obras educacionales de los gobiernos conservadores:

Presidentes	Obras educacionales
José J. Prieto	
Manuel Bulnes	
Manuel Montt	

3. Entra a la página actual del Ministerio de Educación: [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl). Investiga las principales actividades que está realizando actualmente el Estado de Chile en el tema educacional.

<sup>743</sup> G. ÁLVAREZ BRAVO; M. BARAHONA JONAS, *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Texto del estudiante. 6º básico*, cit., p. 92.

La situación presentada en estos últimos ejemplos, es representativa de lo que sucede en general entre los objetivos de aprendizaje del currículum y las actividades de los libros. En quinto básico, las de Historia, tienen un porcentaje casi el doble de alto de correspondencia que las de sexto (82,9 en quinto y 48,3 en sexto<sup>744</sup>), es decir, los descriptores de las actividades tienen una relación mas alta con los objetivos de aprendizaje en el curso inferior que en el superior. De los siete elementos presentes en el *OA Historia 1* de quinto, cuatro se cumplen en las actividades presentadas, mientras que el *OA Historia 4* con seis elementos, se cumplen apenas dos. Hay por ejemplo casos mas extremos en sexto básico, en los que las instrucciones no corresponden a ninguno de los objetivos de aprendizaje de historia, como se puede ver en los siguientes ejemplos.

Figura 28. Ejemplo de actividades sin correspondencia con los OA de Historia

Periodo de ensayos constitucionales 1823-1830 <sup>745</sup>	Modelo de industrialización por sustitución de importaciones (ISI) <sup>746</sup>
<p><b>Preguntas para reflexionar</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>En relación con las principales características de los ensayos constitucionales propuestos en el periodo, ¿cuál de estas constituciones se parece más al modelo legal actual? Entrega, a lo menos, tres elementos que den cuenta de ello.</li> </ul>	<p><b>Actividad</b></p> <p>Trabaja en tu cuaderno junto a un compañero.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>¿En qué consistió la sustitución de importaciones?</li> <li>¿Durante qué gobiernos se aplicó esta política económica?</li> <li>¿Se puede afirmar que el modelo ISI, fue una política de carácter proteccionista? ¿Se justificaría hoy?</li> <li>Investiga qué Industrias se crearon en esa época y cuáles de ellas aún existen.</li> </ol>


El caso de Formación Ciudadana es mas complejo, puesto que hay algunos objetivos de aprendizaje que no tienen ninguna presencia en las actividades de los libros analizados, especialmente en sexto básico. Los porcentajes de correspondencia son escasos para la gran mayoría de objetivos de aprendizaje, siendo mas altos en los apartados diseñados específicamente para el área en ambos cursos, como se puede observar en los dos ejemplos siguientes.

<sup>744</sup> Ver Capítulo 9. Descripción de resultados cuantitativos.

<sup>745</sup> G. ÁLVAREZ BRAVO Y OTROS, *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Texto del estudiante. 5º básico*, cit., p. 67.

<sup>746</sup> G. ÁLVAREZ BRAVO; M. BARAHONA JONAS, *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Texto del estudiante. 6º básico*, cit., p. 145.

Figura 29. Ejemplo de actividad con alta correspondencia con los OA de Formación Ciudadana en 5º básico

5º básico <sup>747</sup>	
Objetivo de Aprendizaje	<i>Formación Ciudadana 13.</i> Reconocer que todas las personas son sujetos de derecho, que deben ser respetados por los pares, la comunidad y el Estado, y que esos derechos no dependen de características individuales, como etnia, sexo, lugar de nacimiento u otras.
Elementos del OA	Reconocer Derechos Respeto
Elementos con correspondencia	Reconocer Derechos Respeto
Elementos sin correspondencia	
<div style="display: flex; align-items: flex-start;"> <div style="flex: 1;">  </div> <div style="flex: 2; padding-left: 10px;"> <p><b>Preguntas</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué situaciones se muestran en las imágenes?</li> <li>2. Cuando en la escuela o la vida cotidiana se produce este tipo de violencia ¿qué derechos no se están respetando?</li> <li>3. ¿Qué factores originan este tipo de violencia?</li> </ol> </div> </div> <p><i>En la actualidad, la escuela también es un espacio donde se producen conflictos graves que dañan la convivencia. Observa y analiza las siguientes imágenes y luego con un compañero o compañera respondan las interrogantes que se formulan.</i></p>	

<sup>747</sup> G. ÁLVAREZ BRAVO Y OTROS, *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Texto del estudiante. 5º básico*, cit., p. 56.



Figura 30. Ejemplo de actividad con alta correspondencia con OA de Formación Ciudadana en 6º básico

6º básico <sup>748</sup>	
Objetivo de Aprendizaje	<i>Formación ciudadana 18.</i> Explicar que los derechos generan deberes y responsabilidades en las personas e instituciones, y lo importante que es cumplirlos para la convivencia social y el bien común
Elementos del OA	Derechos Responsabilidades personales e institucionales Cumplimiento de derechos y deberes Convivencia
Elementos con correspondencia	Derechos Cumplimiento de derechos y deberes Convivencia
Elementos sin correspondencia	Responsabilidades personales e institucionales
<p><b>Actividad</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Explica cuál es la importancia de que estos derechos estén consagrados en la Constitución.</li> <li>2. ¿Por qué estos derechos deben ser respetados?</li> </ol>	

Los siguientes dos ejemplos ilustran casos en los cuales los objetivos de aprendizaje de Formación Ciudadana se trabajan en espacios del libro de texto para contenidos de Historia.

Figura 31. Ejemplos de actividades de Historia que trabajan OA de Formación ciudadana en 5º y 6º básico

5º básico <sup>749</sup>	
Objetivo de Aprendizaje	<i>Formación Ciudadana 16.</i> Demostrar actitudes cívicas con acciones en su vida diaria, como: actuar con honestidad y responsabilidad [...]. Respetar a todas las personas [...]. Contribuir a la buena convivencia [...]. Cuidar y valorar el patrimonio y el medioambiente [...].
Elementos del OA	Demostrar Actitudes cívicas Responsabilidad Respeto Buena convivencia Cuidado y valoración del patrimonio y medio ambiente.

<sup>748</sup> G. ÁLVAREZ BRAVO; M. BARAHONA JONAS, *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Texto del estudiante. 6º básico*, cit., p. 25.


<sup>749</sup> G. ÁLVAREZ BRAVO Y OTROS, *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Texto del estudiante. 5º básico*, cit., p. 55.

Elementos con correspondencia	Demostrar Respeto Buena convivencia
Elementos sin correspondencia	Actitudes cívicas Responsabilidad Cuidado y valoración del patrimonio y medio ambiente.

**Actividad**

1. Lee fragmentos de fuentes que narren en primera persona distintos eventos en que los españoles debieron enfrentar dificultades durante el proceso de conquista de Chile, ejemplo: destrucción de Santiago, batalla de Curalaba. Te sugerimos las siguientes direcciones:
  - <http://www.elamaule.cl/admin/render/noticia/5373>.
  - <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-634.html>.
  - <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-691.html>
  - <http://www.academiahistoriamilitar.cl/?q=node/171>
2. Posteriormente, divididos en grupos, elijan alguno de estos eventos y, bajo la guía del profesor, escriban un guión breve para hacer una dramatización en clase, representando con sus propias palabras el evento estudiado.
3. Finalmente reflexiona acerca de las fuentes representadas con preguntas como:
  - a) ¿Cómo resolverías el problema entre indígenas y españoles?
  - b) ¿Podrías justificar el modo de actuar de cada uno de ellos?
  - c) ¿Qué derechos fueron vulnerados en estas batallas?

<b>6º básico</b> <sup>750</sup>	
Objetivo de Aprendizaje	<i>Formación ciudadana 17.</i> Comprender que todas las personas tienen derechos que deben ser respetados por los pares, la comunidad y el Estado, lo que constituye la base para vivir en una sociedad justa, y dar como ejemplo algunos artículos de la Constitución y de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.
Elementos del OA	Derechos de las personas. Sociedad justa. Constitución. Declaración de Derechos Humanos.
Elementos con correspondencia	Constitución
Elementos sin correspondencia	Derechos de las personas. Sociedad justa. Declaración de Derechos Humanos.

**Preguntas para reflexionar** 

- ¿Cuál era el principal desafío de la clase dirigente en la época?
- ¿Por qué en estas decisiones no participaron los criollos pobres, mestizos e indígenas?
- ¿Por qué tras la Independencia los principales gobernantes fueron militares?
- ¿Por qué era necesario crear una constitución?

<sup>750</sup> G. ÁLVAREZ BRAVO; M. BARAHONA JONAS, *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Texto del estudiante. 6º básico*, cit., p. 65.

En este eje temático, los ejemplos escogidos corresponden a actividades en los que se evidencia la poca relación con la Formación Ciudadana, como bien lo ha advertido Minte, Orellana y Tello<sup>751</sup>, puesto que mayores concordancias aparecen en sus unidades específicas como se pudo observar en los apartados respectivos<sup>752</sup>. La escasa correlación entre el eje de Formación Ciudadana y las actividades de los libros de texto en el apartado de Historia implica que esta tiende a circunscribirse a la sección específica en el libro de texto. De esta manera su trabajo a lo largo del año queda trunco, si se sigue como guía del año escolar el orden que el libro de texto propone.

Si consideramos que la formación de ciudadanos es uno de los grandes objetivos de la educación actualmente<sup>753</sup> y, que debe ser una tarea educativa permanente en las escuelas<sup>754</sup>, relegar a apartados específicos del libro de texto este ámbito educativo, implica hasta un cierto punto balcanizar la enseñanza de la Historia y Formación Ciudadana, a pesar que se mantiene la decisión de los años '90 en Chile, de trabajar la formación ciudadana durante todo el currículum escolar<sup>755</sup>.

Otro aspecto a considerar, es que los textos escolares oficiales en Chile, si bien son entregados pública y gratuitamente por el Estado y como tales responden a sus requerimientos<sup>756</sup>, los profesores tienen la autoridad y libertad suficiente para decidir cómo los emplea, pudiendo complementar las actividades de los mismos con otras de diversas fuentes<sup>757</sup>. El problema puede radicar en lo que algunas investigaciones han señalado en el caso chileno el profesorado tiende a entender la formación ciudadana como una instrucción cívica destinada a un ejercicio futuro, coincidiendo con una mayoría de edad y con el aseguramiento de la

---

<sup>751</sup> "Formación Ciudadana en los textos escolares de Historia de Chile", cit.

<sup>752</sup> Ver Capítulo 9. Descripción de resultados cuantitativos.

<sup>753</sup> C. COX Y OTROS, "Educación ciudadana en América Latina: Prioridades de los currículos escolares", cit.

<sup>754</sup> M. PRINT, "Estrategias de enseñanza para la educación cívica y ciudadana en el siglo XXI", cit.

<sup>755</sup> C. COX Y OTROS, "Educación ciudadana en América Latina: Prioridades de los currículos escolares", cit.

<sup>756</sup> N. PÉREZ CISTERNAS, "La producción de textos escolares en Chile y en Brasil: relaciones entre currículum, contenidos geográficos y requerimientos técnicos", cit., p. 123.

<sup>757</sup> Los estudios sobre el uso de los textos escolares que se realizan para el Ministerio de Educación, señalan que los docentes frecuentemente crean material complementario proveniente de diversas fuentes con altos porcentajes. En el caso del año 2006, 2007, 2008, los profesores declararon en más de un 80% el uso de material complementario. Ver, C. DE MICRODATOS, *Encuesta sobre calidad y uso de Textos escolares*, Universidad de Chile, Santiago de Chile, 2006; M. UC, *Informe final. Encuesta de seguimiento al uso de textos escolares*, Universidad Católica de Chile-Ministerio de Educación, Santiago de Chile, 2007; *Informe final. Encuesta de seguimiento al uso de textos escolares 2008*, Universidad Católica de Chile-Ministerio de Educación, Santiago de Chile, 2008.

governabilidad»<sup>758</sup>. El cambio curricular de los años '90, intentó ampliar la formación cívica institucional hacia otras áreas como problemas morales o medioambientales<sup>759</sup> y ahora, incorpora la dimensión actitudinal de forma concreta en los objetivos de aprendizaje<sup>760</sup>. Considerando la dificultad señalada por la bibliografía chilena para tratar en aula temas de formación ciudadana y, la presencia aislada que tiene este aspecto educativo en las actividades de los libros de texto, como mínimo su trabajo transversal se ve dificultado.

Hasta aquí se confirman lo que los datos generales nos presentan, una correspondencia parcial entre objetivos de aprendizaje y actividades de los libros de texto. Sin embargo, circunscribir el análisis a verificar el grado de correspondencia de los objetivos de aprendizaje de los ejes disciplinares y las tareas de los libros analizados, como se ha planteado en la descripción de resultados y en párrafos anteriores, nos entrega una visión maniquea, con lo cual se hace necesario matizar un poco más en el análisis.

Uno de los objetivos distintivos que plantea el currículum para la Historia en Chile, es la promoción del pensamiento histórico<sup>761</sup> y el desarrollo de un interés por la Historia. Una de las grandes preocupaciones actuales de la Didáctica de la Historia ha sido precisamente el tema del pensamiento histórico. Como señala Sáiz y Colomer, hay tres perspectivas de aproximación en el mundo de la didáctica,

«por un lado, los que relacionan el pensamiento histórico con una metodológica propiamente del campo de la historia; por otro, quienes hablan de cultura histórica que combinaría actitudes con dimensiones morales e identitarias, y, por último, los autores que fundamentan el pensamiento histórico en la capacidad de la argumentación histórica sin la cual dicho pensamiento histórico no podría producirse»<sup>762</sup>.

Lo común que tienen todas estas perspectivas es que en ellas se trabaja algún rasgo de la disciplina Histórica. Para nosotros, la réplica de procedimientos o enfoques propios de la Ciencia Histórica es un elemento central en el desarrollo de este tipo de aprendizajes. El trabajo con fuentes, sobre todo primarias es un rasgo

---

<sup>758</sup> L. REYES; J. CAMPOS; L. OSSANDÓN; C. MUÑOZ, "El profesorado y su rol en la formación de los nuevos ciudadanos: desfases entre las comprensiones, las actuaciones y las expectativas", *Estudios Pedagógicos*, vol. XXXIX, 1, 2013, p. 221.

<sup>759</sup> C. COX Y OTROS, "Educación ciudadana en América Latina: Prioridades de los currículos escolares", cit.

<sup>760</sup> Ver Capítulo 8. Análisis del currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de primero a sexto básico. Ejes Historia y Formación ciudadana desde la Didáctica de la Historia.


<sup>761</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN, "Bases curriculares 2012.", cit., p. 178.

<sup>762</sup> J. SÁIZ SERRANO; J. C. COLOMER, "¿Se enseña pensamiento histórico en libros de texto de Educación Primaria? Análisis de actividades de historia para alumnos de 10-12 años de edad", cit., p. 3.

característico del trabajo que desarrolla el historiador. En ambos cursos cerca de un 60% de las actividades contemplan el uso de fuentes, ya sea primarias o secundarias, para las cuales en alguna medida se plantea algún procedimiento, que van desde la crítica de las fuentes, su lectura y comprensión, análisis, formulación de hipótesis o conclusiones como se puede ver en los siguientes ejemplos.

Figura 32. Ejemplo de actividades que trabajan procedimientos propios de la Historia en 5º y 6º básico

5º básico<sup>763</sup>



**Observo y analizo una ilustración**

Para observar y analizar la ilustración sigue los pasos que te presentamos a continuación:

1. Señala el título y el tema de la ilustración.
2. Describe los elementos que se pueden ver en ella: tipo de edificios, personajes que forman la escena, vestidos y objetos que llevan, acciones que realizan, lugar (interior, exterior).
3. Señala el significado y objetivo de la ilustración, su relación con la época en estudio, su valor como fuente histórica.

---

<sup>763</sup> G. ÁLVAREZ BRAVO Y OTROS, *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Texto del estudiante. 5º básico*, cit., p. 74.

## 6º básico<sup>764</sup>

### Actividad

A continuación se presentan extractos de la Constitución de 1833 y de 1980. Lee detenidamente ambos documentos, investiga los conceptos que desconozcas y luego responde las preguntas:

#### Constitución 1833

*“Son atribuciones especiales del Presidente de la República: “Declarar en estado de sitio uno o varios puntos de la República, en caso de ataque exterior, con acuerdo del Consejo de Estado, y por un determinado tiempo./ En caso de conmoción interior, la declaración de hallarse uno o varios puntos en estado de sitio corresponde al Congreso; pero si éste no se (estuviere) hallare reunido, puede el Presidente de la República hacerla, con acuerdo del Consejo de Estado, por un determinado tiempo. Si a la reunión del Congreso no hubiese expirado el término señalado, la declaración que ha hecho el Presidente se tendrá por una proposición de ley...Declarado algún punto de la República en estado de sitio, se suspende el imperio de la constitución en el territorio comprendido en la declaración”.*

Fuente: artículo 21, Constitución Política de 1833.

#### Constitución 1980

##### Artículo 41

2º Por la declaración de estado de sitio, el Presidente de la República podrá trasladar a las personas de un punto a otro del territorio nacional, arrestarlas en sus propias casas o en lugares que no sean cárceles ni en otros que estén destinados a la detención o prisión de reos comunes. Podrá, además, suspender o restringir el ejercicio del derecho de reunión y restringir el ejercicio de las libertades de locomoción, de información y de opinión (...)

5º Por la declaración del estado de catástrofe, el Presidente de la República podrá restringir la circulación de las personas y el transporte de mercaderías, y las libertades de trabajo, de información y de opinión, y de reunión. Podrá, asimismo, disponer requisiciones de bienes y establecer limitaciones al ejercicio del derecho de propiedad, y adoptar todas las medidas extraordinarias de carácter administrativo que estime necesarias.

Fuente: Constitución Política de la República de Chile. En [http://www.camara.cl/camara/media/docs/constitucion\\_politica.pdf](http://www.camara.cl/camara/media/docs/constitucion_politica.pdf)

1. Ubica temporalmente ambos textos.
2. Señala la idea central de ambos extractos constitucionales.

Otro elemento característico del pensamiento histórico, es el trabajo del tiempo. Este aspecto, es uno de los focos centrales del quehacer del Historiador y se contempla como uno de los grandes ejes de las propuestas didácticas para el trabajo del pensamiento histórico<sup>765</sup>. Este rasgo se trabaja en términos globales en mayor grado en quinto básico (33,5%) que en sexto básico (11%) y su distribución se encuentra relacionada con las características de los contenidos de cada curso, según su marco temporal. Aquellos temas mas lejanos el tiempo poseen mayor trabajo de pensamiento temporal que los mas cercanos. Si remitimos a la habilidad planteada en el currículum para trabajo de la temporalidad (OA a- OA c en quinto básico y sexto básico), vemos que las frecuencias son muy escasas (55 actividades

<sup>764</sup> G. ÁLVAREZ BRAVO; M. BARAHONA JONAS, Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Texto del estudiante. 6º básico, cit., p. 71.

<sup>765</sup> Á. BLANCO REBOLLO, “La representación del tiempo histórico en los libros de texto de primero y segundo de la enseñanza obligatoria”, cit.; M. FELIU; F. X. HERNÁNDEZ CARDONA, *Enseñar y aprender historia. 12 ideas clave*, cit.; J. PRATS; J. SANTACANA, “Los contenidos en la enseñanza de la Historia”, cit.; A. SANTISTEBAN, “La formación de competencias de pensamiento histórico”, cit.; P. SEIXAS; T. MORTON, *The Big Six Historical Thinking Concepts*, cit.

en quinto y 27 en sexto). Al contrastar los datos de la habilidad de pensamiento temporal y espacial con los resultados de las actividades, vemos que están relacionados pero con una correlación baja<sup>766</sup>, es decir el tiempo es trabajado en las actividades mas allá de lo establecido en las prescripciones curriculares.

En lo que respecta a la Formación Ciudadana, el currículum plantea que se espera que el estudiante desarrolle una participación responsable y activa en la vida democrática a la vez que una sana convivencia<sup>767</sup>. Esto implica poner en juego los elementos que hemos recogido de Cox y otros<sup>768</sup> sobre principios y valores cívicos, participación ciudadana, instituciones, identidad, convivencia y paz y contexto macro. Globalmente aparecen con muy baja presencia en las actividades (14,6% en quinto básico y 24,3% en sexto básico). Sin embargo, como bien se pudo observar en el capítulo del análisis del currículum, al menos en los dos cursos analizados, los objetivos de aprendizaje no responden totalmente al objetivo señalado por el documento técnico. Del total de los objetivos de aprendizaje de las habilidades del currículum, solo el de comunicación, en el que se plantea la conversación grupal respetando puntos de vista (OA l en quinto y OA m en sexto), se relaciona con el objetivo de la formación ciudadana señalado en el currículum, el cual aparece con porcentajes muy minoritario en las actividades de los libros de texto (1,3% en quinto y 8,8% en sexto). A la luz de esta contradicción interna del marco regulatorio de la educación chilena es posible comprender en parte la baja relación que hemos encontrado entre la formación ciudadana y las actividades

## COMENTARIOS FINALES

El diseño del libro de texto debe presentar una relación intensa con el currículum, afirmación que se ve cuestionada por los resultados de nuestro estudio. En general las correspondencias, tanto en términos declarativos como en concreto para los objetivos de aprendizaje suelen ser bastante bajas. Así, las contradicciones discursivas internas que tiene el documento técnico también son visibles en nuestros libros de texto.

Las declaraciones que se hacen al comienzo del documento curricular, señalando que se busca promover un pensamiento histórico y la formación de ciudadanos

---

<sup>766</sup> Correlación de variables Objetivos de aprendizaje de pensamiento espacial y temporal «PTE» y «Pensamiento temporal». 5º básico Chi cuadrado=48,422; gl=1; p =0,000, phi=0,303. 6º básico, Chi cuadrado=75,109, gl=1; p=0,000, phi=0,392.

<sup>767</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN, "Bases curriculares 2012.", cit.

<sup>768</sup> "Educación ciudadana en América Latina: Prioridades de los currículos escolares", cit.

activos, no son concretadas en los objetivos de aprendizaje que guían el quehacer de los profesores en aula. Allí conviven perspectivas didácticas contemporáneas junto a aspectos de la enseñanza de la Historia tradicional. De la misma manera, las actividades del libro de texto llevan asociadas esta dualidad. Hay enfoques y temas cercanos a propuestas que difieren de las tradicionales, pero otros se mantienen anclados allí.

Hemos visto que la convergencia de estas dos perspectivas no son aleatorias, sino que responden a criterios temáticos, de cercanía temporal y del lugar que ellos han tenido en el devenir histórico del país. De esta manera, la historia social y perspectivas contemporáneas de la Didáctica de la Historia se entretienen con las de la historia tradicional y su enseñanza en momentos específicos. La primera en torno a temas sociales y culturales y la segunda a aspectos políticos claves de la narrativa patria y temas controversiales.

Así, la historia enseñada en los libros de texto sería un crisol donde se reflejan las tensiones actuales que se viven en Chile, marcadas también por una bipolaridad entre sociedad civil y élites políticas. Creemos que el lugar desde donde se enuncian los discursos que subyacen a la elaboración de los libros de texto y del currículum permiten comprender en parte esta característica, puesto que como ha señalado Raymond Williams (2000), los productos culturales no están ajenos a los contextos históricos de producción.

---

### Síntesis

El presente capítulo analizó los resultados descriptivos expuestos en capítulos anteriores. Se comenzó presentando la fisionomía que tienen las actividades en los libros de texto en la que destaca la importancia que adquieren en ellos dada su alta frecuencia. Se expuso que la historia enseñada responde a dos paradigmas históricos y didácticos, la historia tradicional y su enseñanza y, la nueva histórica y la didáctica contemporánea, la cual está determinada por el lugar que adquieren estos discursos en cuanto ordenamiento temporal como en la estructuración del relato patrio. Finalmente se planteó la correlación con el currículum develando que esta si bien es significativa, no es total.





## **CONCLUSIONES**

---

En apartado desarrollamos las conclusiones finales de esta investigación, las cuales se estructuran en tres momentos. El primero una perspectiva global del proceso, el segundo las conclusiones en torno a los objetivos de la investigación y finalmente una perspectiva global de los resultados.

---

Mientras finalizamos esta investigación, en Chile se acerca un nuevo año escolar. Una vez mas aparece en la prensa el debate sobre la calidad de los textos escolares que entrega el Ministerio de Educación. Si bien nuestra intención no ha sido valorar su calidad, en cierta medida hemos extraído información que posibilitan, en última instancia, contribuir a esta discusión.

La Didáctica de la Historia ha entregado un marco desde el cual acercanos al tipo de aprendizajes que los libros de texto promueven -puntualmente el de quinto y sexto de educación básica entregados por el Ministerio de Educación el año 2014 a los estudiantes chilenos-, ya que su finalidad última es contribuir a su promoción. Esto lo hemos hecho a partir del análisis de las actividades, ya que es allí donde se pone en juego la adquisición de ciertos conocimientos mediante la acción. Para ello hemos indagado en aspectos muy concretos que consideramos importantes y hemos empleado una metodología fundamentalmente cuantitativa. Hemos recogido elementos de la Pedagogía, de la Didáctica y de las investigaciones en libros de texto para estructurar nuestro instrumento de recogida de datos. De esta manera fue posible adentrarnos de forma matizada a los aprendizajes que los textos escolares promueven.

La pedagogía, y en específico, la propuesta de progresión de objetivos de aprendizaje y evaluación de Anderson y Krathwohl<sup>769</sup>, nos permitió identificar de forma genérica las acciones detrás de las instrucciones de las actividades. Así se logró construir una suerte de mapa de aprendizajes que los estudiantes desarrollarán empleando estos libros de texto. De esta manera generamos una primera aproximación global a los conocimientos y procedimientos que se propone que adquieran los estudiantes a lo largo del cada curso académico. Empleando esta propuesta pudimos evidenciar que, en general, los conocimientos que se espera desarrollar en los libros de texto corresponden a los declarativos (factuales y conceptuales), los cuales son trabajados principalmente mediante acciones cognitivas sencillas como recordar y comprender.

La Didáctica de la Historia por su parte nos entregó elementos concretos referidos a los aprendizajes que en esta asignatura se deben trabajar. Así pudimos profundizar en aquellos conocimientos que se promueven mediante los libros de texto en diversos niveles. Allí consideramos los denominados conocimientos de primer orden y de segundo orden<sup>770</sup> y los procedimientos<sup>771</sup> particulares y específicos de la enseñanza de la Historia, en directa relación con la ciencia de referencia. Aquí conceptos claves son los referidos al tiempo y la causalidad, pero también acciones específicas propias de la investigación histórica. Pudimos constatar que si bien la presencia de estos elementos no es permanente ni aparecen de forma intensiva en los las actividades analizadas, aparecen de forma significativa. Esto contrasta con los resultados de investigaciones planteadas para otras realidades en las que se concluye que estos aprendizajes son escasamente trabajados<sup>772</sup>. En esta línea, también indagamos en la relación entre la historia enseñada y la historia investigada, verificando que, a diferencia de pesquisas anteriores en las que se indican una escasa relación entre ellas<sup>773</sup>, en ciertos temas

---

<sup>769</sup> A *Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, cit.

<sup>770</sup> M. CARRETERO, "Comprensión y aprendizaje de la historia", cit.

<sup>771</sup> C.-A. TREPAT, *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*, cit.

<sup>772</sup>

D. CÓRDOVA, "El texto escolar desde una perspectiva didáctico/pedagógica, aproximación a un análisis", cit.; M. P. GONZÁLEZ, "Conciencia Histórica y Enseñanza de la Historia: Una mirada desde los libros de texto", cit.; J. SÁIZ SERRANO; J. C. COLOMER, "¿Se enseña pensamiento histórico en libros de texto de Educación Primaria? Análisis de actividades de historia para alumnos de 10-12 años de edad", cit.; A. VALLE TAIMAN, "El trabajo con fuentes y el desarrollo del pensamiento crítico", cit.; "El uso de las fuentes escritas en la enseñanza de la Historia. Análisis de textos escolares para tercero y cuarto de secundaria", cit.

<sup>773</sup> C. GÓMEZ CARRASCO, "Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2o de la ESO", cit.; A. R. MINTE, "Recent Historiographical Work on Chilean History Textbooks", cit.; G. VILLALÓN; A. ZAMORANO, "La nueva historia y su aplicación en los textos escolares", cit.

las perspectivas historiográficas actuales son trabajadas con bastante frecuencia.

De la investigación en libros de texto retomamos los elementos que vinculan los libros de texto con el currículum y la cantidad de espacio destinado a las actividades<sup>774</sup>, evidenciando que existe una alineación con el currículum, aunque no total y, que las tareas son centrales, en tanto se destinan altos porcentajes de espacio y páginas para ellas.

A partir de lo anterior, los resultados de nuestra investigación pueden resumirse en los siguientes puntos.

Los libros de texto de quinto y sexto presentan una cantidad importante de actividades con un promedio de 4,07 por página en quinto y 2,9 por página en sexto. La distribución por unidades de las instrucciones por página no es homogénea y está relacionada con la temática a la que hace referencia la unidad. Aquellas unidades con temporalidades mas lejanas tienen, en ambos cursos, mas actividades que cercanas temporalmente.

La gran mayoría de las actividades son de aprendizaje y con respuesta abierta, mientras las minoritarias corresponden a las de evaluación. En este último caso, tienden a usarse una cierta diversidad de preguntas con respuesta cerrada. Esto indica una cierta contradicción puesto que la forma de trabajo propuesta en términos de aprendizaje, no es la misma que se evalúa.

Las actividades tienden a trabajar contenidos declarativos, principalmente factuales y conceptuales y, en menor medida, procedimentales. Los contenidos metacognitivos son muy escasos en el *corpus* total de las actividades analizadas. Estos conocimientos emplean verbos que apuntan a acciones principalmente sencillas como recordar y entender, aunque también los hay para acciones complejas como evaluar o crear. Estos últimos verbos predominan en quinto mas que en sexto básico.

En general la correspondencia con el currículum, en el sentido que se proponga un trabajo fehacientemente relacionado con los objetivos de aprendizaje del currículum, es bajo aunque un análisis mas detallado de índole discursivo ha permitido constatar que hay una correspondencia un poco mayor que la que arrojaron los datos iniciales. La relación con el currículum está determinada por la clasificación de los objetivos de aprendizaje y sus descriptores distribuyéndose las actividades heterogéneamente en ellos.

---

<sup>774</sup> F. PINGEL, *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*, cit.

Las actividades se desarrollan principalmente a partir de recursos, los cuales son diversos en tanto hay fuentes primarias como secundarias de tipo escrito, visual y referencias a páginas web y producciones fílmicas.

Existe una alineación entre las perspectivas historiográficas tradicionales en cuanto a los temas tratados. Mas, los sujetos que aparecen en las actividades así como la temporalidad y espacialidad que ellas proponen en la instrucción, basculan entre la historiografía nacional conservadora y la nueva historia. En quinto básico hay una mayor cercanía a esta última perspectiva científica, mientras sexto se acerca a la primera. En este sentido, encontramos una relación importante entre los contenidos y la perspectiva histórica que subyace a las actividades analizadas.

Las actividades tienden a trabajar intensamente los procedimientos de la investigación histórica, aunque no necesariamente de forma sostenida ni completa. De esta manera encontramos en las actividades un porcentaje significativo de acciones asociadas a la investigación pero de forma aislada. En quinto básico hay una mayor presencia y diversidad de ellas que en sexto, pero en ninguno de los dos cursos se plantea en términos secuenciales, sino que se proponen tareas referidas a algún rasgo puntual del *corpus* procedimental que esta propuesta didáctica implica. Siguiendo la lógica de otras variables, estos aspectos son puestos en juego en una mayor cantidad de actividades en quinto que en sexto básico.

Los aprendizajes propios de la historia, aparecen menos trabajados que los procedimientos, pero aun así llegan casi al 40% en quinto y superan el 30% en sexto. Las cuestiones mas desarrolladas son las relativas al tiempo, mientras la empatía y el juicio histórico quedan relegados a un lugar secundario. Aquí también encontramos diferencias importantes entre el curso inferior, que trabaja mas estos aspectos, y el superior que los desarrolla menos.

La formación ciudadana es un rasgo muy poco trabajado a lo largo de las actividades y tiende a concentrarse en las páginas destinadas a este propósito, fundamentalmente en torno a temas de la educación cívica. Muy pocas son las actividades de contenidos históricos con aspectos valóricos, actitudinales o conceptuales de la formación ciudadana. El carácter que tiene este aspecto educativo tiende a ser mayoritariamente conceptual en sexto mientras en quinto se asocia a cuestiones de la vida cotidiana.

Existe una diferencia en el enfoque didáctico entre el libro de quinto y el de sexto en todas las variables analizadas, en algunos casos con mayor diferencia y en otros

menores. Aun así en una perspectiva global, estos no siguen una secuenciación lógica, en tanto en el curso inferior se trabajan mas aspectos relacionados con los aprendizajes históricos que en sexto en el que predomina una mirada mas episódica y memorística.

Asimismo, hemos constatado que en parte la diferencia de perspectivas didácticas subyacentes a las actividades tienen una relación directa con los temas trabajados según temporalidad y lugar que adquieren dentro de la formación de relatos nacionales. Aquellas unidades mas lejanas en el tiempo tienden a presentar perspectivas mas analíticas con un desarrollo de aprendizajes históricos que escapan a lo memorístico, siempre y cuando el tema no sea referido a lugares claves en la formación de idearios nacionales. Cuando esto sucede, la didáctica promueve aprendizajes memorísticos y escasamente analíticos.

## **EN RELACIÓN A LOS OBJETIVOS**

Hasta aquí hemos hecho una descripción global de los resultados del análisis de las actividades, pero estos resultados no son resultado de elecciones arbitrarias, sino que se han extraído mediante el empleo de una metodología que guarda relación con los objetivos y preguntas de nuestra investigación. El análisis cualitativo en el mas amplio sentido del concepto para el currículum y el uso del método cuantitativo para las actividades de los libros de texto, nos permiten presentar las conclusiones en relación a la red de objetivos que exponemos a continuación.

En relación al objetivo específico 1 «analizar los aprendizajes cognitivos a desarrollar por los estudiantes en el área de Historia y Ciencias Sociales en educación básica en Chile según el currículum y los libros de texto», para el cual empleamos la taxonomía de Anderson y Krathwohl, podemos constatar que los objetivos de aprendizaje, de tipo habilidades y ejes disciplinares en el currículum, combinan acciones simples de repetición de información (mayoritarias) con otras un poco mas complejas como el análisis o la evaluación. A pesar de lo anterior, tienden a promover principalmente aprendizajes factuales y conceptuales y, secundariamente procedimentales en desmedro de los metacognitivos. Las actividades a su vez muestran una tendencia homóloga. Predominan en ellas las mismas categorías que predominan en el currículum, aunque con mayor énfasis en los niveles mas simples (tanto de acciones cognitivas como de tipo de conocimiento) en desmedro de las que conllevan mayor elaboración. De esta forma, tanto en el currículum como en los libros de texto hay una cierta tendencia a concentrarse en acciones sencillas y no en cuestiones complejas que impliquen

transferibilidad a otras situaciones o la elaboración de argumentos e interpretaciones propias.

El objetivo específico 2 «analizar los aprendizajes históricos a desarrollar por los estudiantes en educación básica en Chile según el currículum y los libros de texto» fue abordado mediante el uso de las estrategias cuantitativas considerando categorías emergidas desde la Didáctica de la Historia en dos ámbitos. Por un lado los procedimientos propios de la enseñanza de la Historia en relación con la disciplina de referencia<sup>775</sup> y por otro los contenidos y capacidades están relacionadas con temas en los que pone énfasis la Historiografía. Aquí encontramos cuestiones asociadas al tiempo, a la causalidad y la empatía entre otros rasgos característicos<sup>776</sup>. El análisis del currículum mostró que existe una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes en lo que refiere a los objetivos de aprendizaje de tipo habilidades, sin embargo estos no logran concretarse en los Objetivos de Aprendizaje de los ejes disciplinares, quedando estos últimos relegados a aprendizajes que apuntan a la comprensión de la sucesión de los distintos acontecimientos históricos. Por su parte, las actividades de los textos escolares analizados muestran un trabajo mas intensivo de los aprendizajes históricos, especialmente de sus procedimientos, en desmedro de los conceptos de segundo orde. Estos últimos se trabajan pero no necesariamente bajo lógicas que contribuyan a su progresión, sino que aparecen mas bien de manera inorgánica.

El objetivo específico 3 «caracterizar las temáticas históricas que los estudiantes deben conocer según el currículum y libros de texto de Historia y Ciencias Sociales en educación básica en Chile», muestran que el currículum establece una visión cercana a la forma tradicional de la enseñanza de la Historia en sintonía con las conclusiones a las que investigadores han llegado para distintos periodos de la Historia de Chile cuando señalan la predominancia de una historia episódica y política. El documento técnico a su vez presenta algunas omisiones que el libro de texto en algunos casos subsana. Las actividades tienden a incorporar temáticas genéricas bajo una perspectiva analítica para los periodos globales, pero hemos detectado como se ha señalado previamente que, en asociación a ciertos temas claves de los relatos nacionales, se mantienen la estructura tradicional de la enseñanza de la Historia.

---

<sup>775</sup> J. PRATS; J. SANTACANA, "Enseñar a pensar históricamente: la clase como simulación de la investigación histórica", cit.; C.-A. TREPAT, *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*, cit.

<sup>776</sup> M. CARRETERO, "Comprensión y aprendizaje de la historia", cit.; J. PRATS (ED.), *Didáctica de la Geografía y la Historia*, cit.; P. SEIXAS; T. MORTON, *The Big Six Historical Thinking Concepts*, cit.; C.-A. TREPAT, *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*, cit.

El objetivo específico 4 «describir las escuelas historiográficas que se promueven en el currículum y libros de texto de Historia y Ciencias Sociales en educación básica en Chile» se logró en el caso del currículum, mediante la clasificación de los temas de los objetivos de aprendizaje del eje de Historia. En este punto consideramos no solo los contenidos sino la perspectiva analítica que se proponen. Allí se constató que prima una perspectiva episódica con algunos atisbos analíticos mas cercanos a la Nueva Historia. En el caso de las actividades, el análisis de la información contenida en la instrucción muestra a su vez la combinación de la historiografía nacional conservadora y la nueva Historia Social, la cual se encuentra relacionada con la temática abordada.

El objetivo específico 5 «caracterizar los recursos y su relación con las actividades que se presentan en los libros de texto de Historia y Ciencias Sociales en educación básica en Chile», se logró a partir de la incorporación de una dimensión específica en la matriz de extracción de datos que otorgó una perspectiva global respecto a los recursos. Esta dimensión fue cruzada con otras referidas a los procedimientos y aprendizajes para determinar la relación entre estos y los recursos. Aquí pudimos constatar que estos últimos son amplios, diversos y están presentes en la gran mayoría de las actividades, es decir existe una relación intensa entre ellos. Así, mediante el empleo de fuentes primarias y secundarias, de tipo visual o escrito principalmente, se promueven aprendizajes de tipo memorístico, procedimientos y de segundo orden.

El objetivo específico 6 «determinar la relación existente entre los principios educativos planteados por el currículum chileno y su concreción en las actividades de los libros de texto escolares en Chile», se consiguió a partir del establecimiento de esta dimensión en la matriz cuantitativa, pero también a partir del análisis del currículum y su cruce con los resultados provenientes de otras dimensiones de nuestro instrumento. De esta manera se pudo indagar en diversos niveles la relación entre el currículum y las actividades. Entre los resultados de esta relación podemos destacar que existe una vinculación entre ambas materialidades, en tanto los aprendizajes a los que apuntan son coherentes entre sí, a la vez que las dos presentan contradicciones semejantes. El currículum presenta una distancia entre lo declarado como objetivos de la asignatura y los objetivos de aprendizaje de la misma forma como las actividades de los libros de texto promueven lo planteado en los objetivos de aprendizaje del documento técnico y en menor grado las metas y énfasis establecidos en la parte introductoria del mismo.

La consecución de los objetivos específicos hasta aquí descritos dan cuenta de distintas aristas de nuestro objetivo general: «analizar los tipos de aprendizaje en Historia y Ciencias Sociales que se desarrollan a través de las actividades de los



libros de texto oficiales de la asignatura de Historia y Ciencias Sociales en la educación básica en Chile y relacionarlos con el currículum». En base a esto podemos señalar que las actividades de los libros de texto promueven aprendizajes en los que se entreteje los propios enseñanza tradicional con otros asociados a las propuestas contemporáneas de la Didáctica de la Historia. Los primeros se basan en el conocimiento de temas fundamentalmente políticos. Aquí prima una perspectiva episódica empleando actividades de repetición que escasamente llegan a procedimientos cognitivos complejos como el análisis o la proposición de algo nuevo. Los recursos tienden a ser los que ha empleado la historiografía tradicional encontrando en ellos los argumentos para la Historia Nacional. Este rasgo es especialmente predominante en sexto básico dada la característica de sus contenidos.

Los aprendizajes cercanos a las propuestas contemporáneas de la Didáctica de la Historia emplean recursos diversos bajo perspectivas mas analíticas o críticas, en las cuales se aplican procedimientos y conceptos propios de la historiografía, pero que se sitúan en torno a elementos generales de un periodo o bien en temas sociales o económicos que no atentan contra la construcción de las narrativas nacionales.

El objetivo de la presencia de la asignatura de Historia y Ciencias Sociales en la educación básica según la Ley General de Educación tiene relación el conocimiento de la Historia de Chile y la valoración a la nación chilena de cara a su participación en la vida democrática. Esta meta en los términos que la ley propone es cumplida parcialmente, en tanto el currículum como los libros de texto apuntan a un conocimiento de la Historia nacional por sobre actitudes ciudadanas. La formación en el ámbito de la participación en la vida democrática, es restringido. El escaso aprendizaje de formación ciudadana que hemos podido constatar, es un aspecto que aparece menos desarrollado en las actividades de los libros de texto, aun cuando el currículum le da gran importancia -disponiendo incluso un eje disciplinar para ello. Las actividades tienden a profundizar en los contenidos cívicos, los cuales constituyen solo un aspecto de la participación en la vida democrática. Asimismo, el objetivo declarado en el currículum para la asignatura, relacionado también con la comprensión del entorno para la actuación responsable en sociedad, en términos globales, se consigue de mejor forma en las actividades de los libros de texto que la participación en la vida democrática, puesto que los aprendizajes propios de la Historia como bien señalan algunos

investigadores<sup>777</sup> permiten la adquisición de destrezas, procedimientos y conocimientos que le permiten al estudiante enfrentarse crítica y propositivamente a su entorno. De esta manera, los aprendizajes propios de la enseñanza histórica, más trabajados en las actividades que los de formación ciudadana, contribuirían indirectamente a la comprensión de su entorno.

## VALORACIÓN GLOBAL

Más allá de las conclusiones que podemos extraer de nuestros datos y su relación con los objetivos, quisiéramos realizar una valoración global de los resultados de este estudio. En base a ellos podemos sostener que la metodología empleada nos ha permitido indagar ponderadamente en la diversidad de elementos que articulan las actividades, pudiendo dar respuesta a nuestras preguntas y objetivos de investigación.

Respecto a las investigaciones que hemos consultado sobre las actividades en los libros de texto, podemos sostener que observamos un avance respecto a dichas conclusiones<sup>778</sup>, ya que la perspectiva didáctica que encontramos promueve aprendizajes más complejos que superan los relatos memorísticos de las formas tradicionales de enseñanza de la Historia. Sin embargo, estos resultados no son totales, puesto que aun quedan remanentes significativos de los enfoques tradicionales en el trabajo de ciertos temas. En este sentido vemos que hay tópicos, como los indígenas, la construcción de momentos claves de los relatos nacionales o la historia reciente que aparecen con visiones no problematizadas o más bien monolíticas. Así, el libro de texto avanza hacia el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes, pero de forma insuficiente. La carencia de una secuenciación lógica y progresiva de los aprendizajes orientados al pensamiento histórico destaca a partir de la observación de las actividades, en las que de forma aislada se trabajan sus elementos con diversos niveles de intensidad y profundidad.

De esta manera, podemos sintetizar que en la historia enseñada a través de los manuales analizados, existe aún una presencia sólida de la enseñanza tradicional

---

<sup>777</sup> M. CARRETERO RODRÍGUEZ; C. LÓPEZ RODRÍGUEZ, "Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica", cit.; J. PRATS (ED.), *Didáctica de la Geografía y la Historia*, cit.; P. SEIXAS; T. MORTON, *The Big Six Historical Thinking Concepts*, cit.; C.-A. TREPAT, *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*, cit.; S. S. WINEBURG, *Historical thinking and other unnatural acts*, cit.

<sup>778</sup> Ver Capítulo 4. Las investigaciones en libros de texto. Discusión bibliográfica.

de la Historia en términos decimonónicos, a pesar de que como señalamos recientemente evidenciamos avances. Así, las nuevas perspectivas quedan opacadas por estas miradas añejas que han sido criticadas desde diversos lugares tanto para los libros de texto, como para la materia educativa y la disciplina en general.

A partir de nuestros resultados y de cara a dar respuesta a una de las preguntas personales que guiaron esta investigación -¿qué rasgos adquiere el sujeto que se forma empleando este currículum y este libro de texto?-, podemos delinear las siguientes cuestiones. Previo a ello es preciso hacer una salvedad. Bien sabemos que no estamos aquí hablando de aprendizajes terminales de todo un proceso educativo, sin embargo, como mínimo podemos establecer algunos aprendizajes que este sujeto habría adquirido como conductas de entrada a la educación media.

En quinto básico, el estudiante entendería la Historia chilena como parte de una experiencia histórica común a los países latinoamericanos, pero distinguiendo las particularidades nacionales. Así adquiriría conocimientos analíticos sobre los procesos históricos, aunque también aprendería a repetir ciertos aspectos sobre la historia patria. Estos aprendizajes logrados a los diez años no los desarrollaría con la misma intensidad en el curso siguiente, puesto que allí conocerá más sobre la historia de Chile y los grandes acontecimientos políticos, sin entender necesariamente el contexto internacional en el que se insertan.

Aún así tendría una perspectiva global de los distintos periodos, aunque sabría en detalle los principales acontecimientos de cada uno de ellos. Tampoco tendría un mapa mental cronológico que le ayude a situar los acontecimientos de cara a su comprensión, aunque probablemente sabría que existe un ordenamiento sucesivo de hechos. A lo largo de los dos cursos habría aprendido que el pasado está relacionado con el presente, pero podría vincular con mayor facilidad aquel lejano que el cercano. Como a lo largo del último periodo de historia en sexto, escasamente habrá trabajado este aspecto, dudamos de la capacidad que tendría para relacionarlo con su vida cotidiana.

A pesar de haber trabajado a lo largo de dos cursos bajo un enfoque que complementan miradas episódicas y analíticas, difícilmente podrá saber que ambas miradas confluyen en un mismo tiempo a nivel global y específico (proceso y acontecimiento).

Sabría que la Historia se construye en base a evidencias diversas y que ellas no solo son los documentos escritos también visuales, pero no sabría que esas evidencias se denominan fuentes y menos aún sabría clasificarlas en primarias y

secundarias. A pesar de ello, desarrollará las capacidades de extraer información desde diversas fuentes, pero no necesariamente sabría analizarlas y transferir dicho conocimiento a otras realidades. Esto significa que eventualmente sería capaz de aplicar en cursos superiores o a su vida diaria estos procedimientos.

Acerca de las formas de trabajo, este sujeto estaría acostumbrado a trabajar principalmente de forma individual, aunque también tendría nociones de elaboración de conocimiento colectivamente, especialmente cuando lo que se propone es que responda preguntas abiertas.

Se habría familiarizado con situar las fuentes en su contexto, aunque no necesariamente sería una acción que realice de forma sistemática y para todas los recursos. Aprendería que para ciertos temas hay visiones distintas, no necesariamente contrapuestas, lo cual no necesariamente significa que pueda valorarlas o estructurar una postura propia al respecto. Así por ejemplo sabría que hay distintas miradas para la historia reciente de Chile, pero no podría problematizarlas ni entender el lugar desde donde ellas provienen. Desarrollaría capacidades para comprender los hechos pasados, pero no para juzgarlos o empatizar con ellos, puesto que estos aprendizajes los habría trabajado aislada y muy escasamente a lo largo de estos dos años.

De esta manera, a lo largo de dos años habría aprendido una serie de procedimientos para entender cuestiones concretas, pero difícilmente le servirían para aplicarlas a su vida cotidiana de forma crítica y propositiva. Vería la historia relativamente desvinculada de su presente, la entendería como algo que pasó, que en parte explica el hoy, pero no necesariamente tendrá la capacidad de enfrentar su día a día a partir de ahí. Probablemente si se le preguntara a este estudiante qué opinión tiene sobre la enseñanza de la Historia, seguiría contestando hasta un cierto punto, que es para conocer la historia del país y los principales hechos. Mas, es posible que gracias a la forma como se ha trabajado desde el libro de texto, ya no le parezca una sucesión de datos para aprender de memoria, sino que es probable que le pueda parecer también, interesante.

### Síntesis

A lo largo de este capítulo se han presentado las principales conclusiones de la tesis en las que se destaca la convivencia de dos perspectivas didácticas en las actividades de los libros de texto, las cuales dependen del tipo de contenidos a los que se asocian. De esta manera, las actividades proponen una enseñanza de la Historia tradicional a la vez que una cercana a la nueva historia.

---

---

## ***LIMITACIONES Y PROYECCIONES***

---

En este apartado plantearé algunas cuestiones que han emergido del transcurso de nuestra investigación, las cuales en el contexto de la misma son limitaciones, pero en perspectiva futura corresponden a proyecciones de investigación

---

---

La investigación que hemos desarrollado si bien ha logrado dar respuesta a nuestros objetivos de aprendizaje, en su transcurso hemos evidenciado que hay ciertos ámbitos en los que se podría profundizar y que no hemos podido abordar por las características del diseño inicial. En este sentido planteamos algunas limitaciones de esta investigación que constituyen proyecciones de cara a futuras investigaciones.

En primer lugar, consideramos que hubiese sido interesante poner mayor énfasis en la formación ciudadana como eje del análisis, puesto que un análisis de este tipo podría haber contribuido a dotar de una perspectiva mas amplia los resultados que se han obtenido. Lamentablemente este aspecto no fue considerado desde un inicio dentro de nuestro diseño de la investigación, ni dentro del marco teórico con la suficiente profundidad que permitiese llegar a conclusiones que trascendieran lo meramente vinculado con el ámbito de la enseñanza de la Historia. Este constituye un rasgo a profundizar en el desarrollo de futuras investigaciones.

En segundo lugar, uno de los aspectos que la literatura sobre la enseñanza de la Historia y el Pensamiento Histórico han desarrollado ampliamente, es el tema de la narrativa histórica. Esta capacidad corresponde a uno de los momentos claves donde los estudiantes demuestran los aprendizajes sobre pensamiento histórico, con lo cual haber indagado en este rasgo dentro de la presente investigación podría haber entregado información mas completa sobre los aprendizajes históricos promovidos por las actividades. De haber considerado este aspecto

dentro de la matriz de vaciado de datos, habrı sido necesario que haber contemplado variables que permitieran evidenciar si es que la actividad promueve o no este aprendizaje, tales como menciones a la capacidad argumentativa de los estudiantes o el uso de evidencias en las instrucciones. Esto podrı haber dotado de mayor densidad didıctica a las conclusiones de la presente tesis.

En tercer lugar, consideramos que esta tesis adolece de la capacidad de verificar en tırminos mas precisos las progresiın de los aprendizajes. Si bien a lo largo de ella las variables permiten plantear una panorımica general sobre este aspecto mediante su cruce, el haber realizado otro tipo de analisis con los datos o tal vez haber contemplado alguna variable directamente relacionada con ello, podrıa entregar una informaciın mas detallada de la secuenciaciın que estos adquieren.

En relaciın con lo anterior, en cuarto lugar, esta tesis nos entrega informaciın respecto de los aprendizajes promovidos en los dos cursos analizados, pero hubiese sido interesante haber contemplado la relaciın con los establecidos en el currıculum para los cursos anteriores. Ası, haber considerado en la matriz y en el analisis cuestiones relativas a indagar en, si efectivamente las actividades contemplan las conductas de entrada desarrolladas en los cursos inferiores, es decir, las capacidades adquiridas a lo largo de los cuatro primeros aıos de la educaciın bısica, permitirıa conocer con mayor profundidad la perspectiva secuencial de aprendizajes que proponen los libros de texto.

En esta lınea institucional y dada la importancia que atribuimos al lugar polıtico desde donde emergen nuestros libros de texto, creemos que hubiese sido interesante contemplar los elementos que hemos desarrollado en el apındice de la presente tesis. Aunque los datos nos permiten establecer una relaciın entre los requerimientos ministeriales y las actividades de los libros de texto, estos escapan a los objetivos de esta tesis. En este sentido, hubiese sido interesante contemplar allı un apartado institucional, puesto que habrıa conferido a esta investigaciın de una perspectiva mas crıtica y que entregue informaciın relevante al *corpus* de la investigaciın sobre este aspecto. Sin embargo, a causa de que no se ha visto este elemento sino hasta el final del proceso, se ha decidido incorporarlo como un apartado independiente que contribuye a subsanar esta carencia en la investigaciın.

Asimismo, en sexto lugar, nos parece relevante en tanto nuestro lugar epistemolıgico y ontolıgico se asocia al lugar crıtico bajo el cual concebimos los libros de texto y los sistemas educativos, reflexionar sobre las implicancias polıticas, en el mas amplio sentido del concepto, de los resultados de nuestra investigaciın se hace imprescindible. Como esta mirada va mas allı de los

objetivos de la investigación, se ha debido relegarlo a uno de los puntos del apéndice. En este sentido, hubiese sido necesario contemplar este rasgo dentro de los objetivos para que nos permitiera poder contemplarlo interrelacionadamente con los resultados y trabajarlo con mayor precisión y detalle.

En séptimo lugar, consideramos que hubiese sido interesante reflexionar y profundizar en la producción de los libros de texto como se ha hecho desde la historiografía para el caso de los libros en general<sup>779</sup>. Vincular este aspecto con los resultados habría permitido analizar con mayor densidad histórica la producción institucional de los libros de texto estudiados de cara a un análisis más crítico del tema.

A partir de las limitaciones enunciadas anteriormente, de cara a futuras investigaciones se considera importante contemplar con mayor intensidad los aspectos institucionales y de producción de textos escolares. Asimismo, un estudio como este constituye un primer paso para la comprensión de la enseñanza de la Historia desde los materiales oficiales, sin embargo esto queda relegado a una perspectiva meramente discursiva y su importancia radica en la información importante que entrega sobre la calidad de estos materiales. De esta manera, tal y como lo han sugerido otras investigaciones en este ámbito<sup>780</sup>, una siguiente fase sería constatar el uso que se le da a estos materiales en el aula y verificar qué aprendizajes son los que realmente se promueven desde su uso. Para esto es necesario un estudio de campo con el que contrastar nuestros resultados, lo cual correspondería a una segunda fase de esta investigación.

Asimismo, otra proyección posible es realizar análisis cualitativos de grupos de actividades seleccionadas, indagando sus aspectos discursivos. Esto permitiría develar significados subyacentes respecto a la construcción de los aprendizajes históricos, que corresponden a otra dimensión de análisis más en profundidad. Esto podría desarrollarse empleando metodologías de análisis crítico o de contenido, permitiendo obtener información relevante para la investigación y para la elaboración de libros de texto. En resumen, nuestra investigación tiene múltiples ámbitos futuros sobre los cuales desarrollar indagaciones a partir de los resultados obtenidos.

---

<sup>779</sup> R. CHARTIER, *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*, Alianza, Madrid, 1993; R. VALLS MONTÉS, *Historiografía Escolar Española: Siglo XIX-XXI*, cit.

<sup>780</sup> E. BORRE JOHNSEN, *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*, cit.; R. VALLS, "Los estudios sobre los manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas", cit. R. VALLS; R. LÓPEZ FACAL, "El análisis y evaluación de los manuales escolares de Historia: un estado de la cuestión", cit.



---

## Síntesis

En este apartado hemos planteado que nuestra investigación respondiendo a sus objetivos, no logra indagar en aspectos que trascienden las actividades como discursos, prácticas y vinculación con otras instancias institucionales no contempladas inicialmente. De esta manera se plantaron algunos elementos a desarrollar en próximas indagaciones en los tres ámbitos enunciados. Así, se abren posibles líneas futuras para investigar.

---

---

## **APÉNDICE**

---

En este apartado abordamos cuestiones que si bien escapan a los objetivos de la tesis, nuestros datos permiten profundizar en ellos con el fin de contribuir a una mejor comprensión de la problemática estudiada. Así en esta sección abordaremos en primer lugar la relación entre las actividades de los libros de texto y los requerimientos institucionales por el que se guían las editoriales para su elaboración. En segundo lugar se proponen algunas reflexiones conducentes a explicar los resultados.

---

---

### **RELACIÓN ENTRE ACTIVIDADES DE LOS LIBROS DE TEXTO Y LOS LINEAMIENTOS INSTITUCIONALES**

Si bien durante la investigación no planteamos la búsqueda de coherencia entre lineamientos institucionales y las actividades de los libros de texto, consideramos que abordar este aspecto permitiría comprender la situación de los libros de texto de Historia y Ciencias Sociales en el país. A lo largo de la tesis se han enunciado algunos elementos a este respecto que profundizaremos en este apartado.

Uno de los principales elementos que demanda el Ministerio de Educación para la elaboración de los libros de texto, es el alineamiento con el currículum<sup>781</sup>. Este aspecto que ha sido tratado ampliamente en el capítulo correspondiente, dejó de manifiesto que en estricto rigor esta relación es parcial. Por un lado en lo que refiere a los contenidos, el libro de texto propone el trabajo de temas que no han

---

<sup>781</sup> Es importante recordar en este punto, que el currículum se diseña con el objetivo de orientar el trabajo del profesor en el aula, con lo cual el cumplimiento total de estos objetivos no debiese ser condición obligatoria de los libros de texto.

sido considerados en el currículum, pero que sin embargo constituyen cuestiones importantes a la hora de la comprensión de los procesos históricos posteriores. Sin embargo, los temas históricos propuestos y descritos mediante objetivos de aprendizaje en el currículum, aparecen en su totalidad en las actividades bajo las mismas sugerencias didácticas que el documento técnico establece en última instancia, una perspectiva descriptiva de los hechos.

El caso de formación ciudadana no es tan afortunado como el de Historia. Se ha visto que hay objetivos de aprendizaje que no aparecen reflejados en el libro de texto, ya sea en los apartados puntuales para trabajar estos aspectos o bien, a lo largo de las páginas de Historia. Ha quedado demostrado que uno de los énfasis mas significativos de la formación ciudadana en los libros de texto son los contenidos acerca de conocimientos referidos a la educación cívica, en desmedro de los valores y actitudes que aparecen en los objetivos de aprendizaje.

Por otro lado, las habilidades a desarrollar de modo transversal a lo largo de cada nivel escolar, también aparecen de forma parcial. El trabajo del pensamiento temporal y espacial en los libros de texto se propone de una forma diferente que como lo sugieren los objetivos de aprendizaje. Casi no se trabajan cuestiones relativas a la cronología y conceptos de localización temporal que constituyen dos de los tres objetivos de aprendizaje para esta habilidad. La nula referencia a años, décadas, siglos, hitos, periodos, así como la inexistencia de actividades que emplean representaciones cronológicas en quinto básico y muy escasas en sexto, evidencian que este aspecto no aparece contemplado en los libros de texto con la importancia que el currículum le atribuye. Sin embargo, las actividades en proponen en mayor medida el desarrollo de otros aprendizajes temporales tales como el cambio y continuidad expresamente señalados en los objetivos de aprendizaje.

El análisis y trabajo con fuentes es uno de los rasgos mas trabajados en las actividades analizadas, pero con un desarrollo mas profundo que el que la simple obtención de información que sugieren los objetivos de aprendizaje. Un porcentaje importante de las actividades trabaja en torno a fuentes primarias, las cuales son principalmente leídas y comprendidas para extraer información y conclusiones. Pero, la investigación sobre diversos temas como lo propone el currículum no aparece con la misma frecuencia que el objetivo anterior.

El pensamiento crítico, en los términos que propone el currículum también presenta correlaciones parciales. Las actividades tienden a demandar al estudiante que responda preguntas fundamentadas en evidencias, comparación de puntos de vista, pero no necesariamente plantea intensamente la formulación de preguntas o

hipótesis, la identificación de causas de procesos históricos ni la multicausalidad de ellos a partir de las fuentes.

En lo que respecta a la comunicación, si bien la totalidad de las actividades demanda que las instrucciones sean escritas, en algunas ocasiones proponen al estudiante el trabajo colectivo en el que se discuta en grupo o se elaboren informes visuales, orales o escritos. Se mantiene aquí lo que Apple denuncia para los sistemas educativos en general, la individualidad de la educación mediante el intercambio entre el profesor y el estudiante<sup>782</sup>.

Los requerimientos institucionales para los libros de texto indican que estos deben promover diferentes instancias didácticas, invitando al estudiante al desarrollo de diversas acciones como comparar, fundamentar, precisar o cuestionar. Esto llevaría al desarrollo del pensamiento crítico. En general estos aprendizajes, siguiendo la clasificación de Anderson y Krathwohl, se sitúan en los tres niveles intermedios de procesos cognitivos, entender, aplicar y analizar. Nuestros datos indican que la gran mayoría de las actividades se sitúan en los dos primeros niveles, recordar y entender, aunque también se trabajan otros más complejos pero con menor intensidad que los primeros.

De forma puntual, los requerimientos ministeriales para la elaboración de libros de texto indican que las actividades deben ser variadas, diversas y en cantidad suficiente, que permitan generar nuevos aprendizajes a partir de experiencias previas e integradas con otras asignaturas; el desarrollo de habilidades y procedimientos y su aplicación a situaciones nuevas<sup>783</sup>. Los datos recogidos en nuestra investigación confirman que en efecto la cantidad de actividades es importante respecto a la totalidad del texto, con altos porcentajes de páginas con actividades y un promedio igualmente significativo<sup>784</sup>. Lamentablemente no hemos contemplado en nuestra matriz de datos la relación con aprendizajes anteriores ni con otras asignaturas, pero la secuenciación de los aprendizajes en las distintas unidades muestran que el nivel de complejidad está relacionado con el tipo de contenido bajo criterios de cercanía o lejanía temporal respecto a la actualidad y el lugar que ocupan en la construcción de los relatos nacionales. Dado que la gran mayoría de los primeros contenidos son lejanos en el tiempo y especialmente en quinto básico no se relacionan directamente con la construcción de narrativas nacionales, los aprendizajes son más diversos y complejos, mientras en sexto básico, más próximos temporalmente que los de quinto y sensibles en

---

<sup>782</sup> M. APPLE, *Educación y Poder*, cit.

<sup>783</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN, *Foro convenio marco sobre textos escolares año 2014*, cit., p. 7.

<sup>784</sup> Ver Capítulo 9. Descripción de resultados cuantitativos.

cuanto forman parte de los relatos de la Historia de Chile, tienden a ser menos complejos y diversos. La progresión de los aprendizajes presenta una tendencia inversa, partiendo de los más elaborados a los más sencillos. Así los siguientes elementos expresamente contemplados en los lineamientos: «las actividades a lo largo del TE deben poseer una secuencia lógica en cuanto a gradación de complejidad y conocimientos previos para realizarla» y «las actividades deben ser diversas en cuanto a ritmos, habilidades e intereses, de manera de procurar el aprendizaje de todos los estudiantes»<sup>785</sup> son requerimientos que presentan sus propias lógicas en las actividades, ajustándose parcialmente los requerimientos.

Los lineamientos institucionales también señalan que las actividades deben contener los recursos necesarios para realizarlas – en el caso específico de Historia y Ciencias Sociales, fuentes- con instrucciones claras. La claridad de las instrucciones y la presencia o no de recursos, cuando la instrucción los refiere, es algo que no hemos contemplado como variable dentro de nuestra matriz de datos, pero la facilidad para extraer la información respecto a las distintas dimensiones, especialmente las de los aprendizajes promovidos, sugieren que en general estas son claras y precisas. Asimismo, no encontramos casos en los que la tarea se vincule a algún recurso no disponible, aunque si encontramos recursos no referenciados. Los recursos que presentan las actividades en general corresponden a fuentes primarias diversas (escritas y visuales), pero también secundarias, las cuales tienden a ser leídas y comprendidas para extraer información.

Asimismo, la inclusión de variados tipos de ejercicios y preguntas, como la presencia de actividades finales, aparecen reflejados en el análisis realizado, en tanto ellas promueven, mediante preguntas abiertas fundamentalmente, aprendizajes históricos de diversa índole. Las actividades de «síntesis que permitan al estudiante reflexionar, integrar conocimientos y repasar sus aprendizajes»<sup>786</sup> por su parte, no es un indicador que se cumpla totalmente, puesto que las actividades finales tienden a la repetición de los contenidos trabajados a lo largo de la unidad de forma memorística. Se ha encontrado en este punto un desajuste entre los aprendizajes desarrollados a lo largo de las unidades y las actividades finales y de evaluación.

Los requerimientos específicos para la asignatura de Historia y Ciencias Sociales establecen también cuestiones que, siguiendo la dinámica anterior, se ajustan parcialmente a lo presentado en las actividades analizadas. En el documento

---

<sup>785</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN, *Foro convenio marco sobre textos escolares año 2014*, cit., p. 7.

<sup>786</sup> *Ibid.*, p. 8.

técnico para la elaboración de los libros de texto, se indica que el texto debe priorizar un enfoque que analice los procesos en lugar de uno principalmente informativo, así como la integración de dimensiones variadas de cada realidad histórica, planteado la multicausalidad, diversidad de sujetos que participaron en el devenir histórico de la sociedad chilena y su relación con el presente<sup>787</sup>.

Nuestros resultados indican que prima un enfoque episódico por sobre la mirada procesual, así como un restringido trabajo de análisis de los fenómenos sociales, aunque estas características no son aplicables a la totalidad de las actividades. En este sentido, encontramos en menor medida actividades que promueven una mirada de proceso o aquellas que analicen la realidad histórica del contenido propuesto. La multicausalidad es una cuestión que no aparece reflejada en nuestro análisis, aunque si vemos que hay un porcentaje significativo de actividades que trabajan la causalidad. Por su parte, los sujetos tienden a ser diversos como bien lo señalan nuestro datos, primando en general múltiples sujetos sociales en desmedro de los grandes personajes. A pesar de lo anterior, como bien planteamos en el análisis de resultados, estos últimos se encuentran claramente situados en momentos claves asociados a los relatos nacionales. Observamos también una presencia destacable de la relación con el presente, especialmente en quinto básico, lo que atribuimos a la lejanía temporal de los fenómenos históricos presentes en dichos contenidos.

Otro rasgo que aparece precisado en los requisitos de los libros de texto, es que los temas controversiales deben establecerse con claridad e imparcialidad mostrando diversas visiones y perspectivas. Hemos comprobado que los temas sensibles o debatibles efectivamente proponen una serie de interpretaciones diversas, pero provenientes de las experiencias individuales de cada familia. De esta manera, en aquellos temas como el Golpe de Estado de 1973 o el plebiscito, presenta actividades que invitan al estudiante a indagar entre sus familiares la visión sobre estos acontecimientos, los cuales no se debaten posteriormente, ni analizan. De esta manera, ellos son trabajados desde una aparente neutralidad que, al no ser problematizada, desperdicia su potencial formativo como se ha demostrado en otras investigaciones al respecto<sup>788</sup>.

---

<sup>787</sup> *Ibid.*, p. 17.

<sup>788</sup> D. ACEITUNO SILVA, "La enseñanza de la transición dictadura-democracia en Chile. Un estudio sobre el profesorado de historia de 2º medio", cit.; A. MAGENDZO KOLSTREIN; M. I. TOLEDO JOFRÉ, "Educación en Derechos Humanos: Currículum Historia y Ciencias Sociales del 2º año de Enseñanza Media. Subunidad «Régimen Militar y transición a la democracia»", *Estudios Pedagógicos*, vol. XXXV, 1, 2009; M. I. TOLEDO JOFRÉ Y OTROS, "Enseñanza de «temas controversiales» en el curso de historia, desde la perspectiva de los estudiantes chilenos", cit.; G. VÁSQUEZ LEYTON, "Concepciones de

En síntesis nuestros datos nos indican que las actividades de los libros de texto analizadas en general tienden a corresponderse con los requerimientos institucionales para ellos, en el sentido de que se cumplen en su mayoría. Los rasgos definidos por el Ministerio, no siempre se trabajan sistemáticamente, sino que su presencia suele aparecer fragmentada y no sistemática, dependiendo fundamentalmente del tipo de contenido al que la actividad refiere.

## **HACIA UNA EXPLICACIÓN CONTEXTUALIZADA DE LOS RESULTADOS**

Hasta ahora nuestros datos muestran que las actividades de los libros de texto basculan entre perspectivas tradicionales de la historiografía y la enseñanza de la Historia y, las de la Nueva Historia y de la Didáctica de las Ciencias Sociales contemporánea. Hemos mencionado ya en más de una ocasión que los libros de texto se forjan en un determinado contexto, en nuestro caso, aun en desarrollo, caracterizado por la tensión entre los círculos políticos y la sociedad civil que ha concluido con la transformación de la estructura educativa. La derogación de la ley educativa de la dictadura (LOCE) fue la primera materialización de este cambio que no nació desde las cúpulas dirigentes, aun cuando ya en el sistema político institucional había miembros –incluida la presidente Michelle Bachelet– que ideológicamente no se encontraban a favor de la estructura política impuesta en los años ‘70 y ‘80.

El cambio nació por impulso de los estudiantes en 2006, quienes tenían históricamente una larga trayectoria de lucha política. Pero la *Revolución Pingüina* fue paradigmática, puesto que era la primera vez que su voz provocó un eco suficiente para comenzar la transformación. Al día de hoy otras victorias parciales han sucedido, recientemente se ha aprobado en el parlamento la Ley de gratuidad de la educación superior, hace un año se promulgó una ley de inclusión educativa, entre otros logros.

Algunos estudios provenientes desde la sociología han señalado que en Chile el modelo neoliberal se está resquebrajando, no solo a partir de la situación de la educación, sino de una serie de sucesos ciudadanos que han devenido de un

---

los estudiantes chilenos de educación media sobre el proceso de transición de la dictadura a la democracia”, cit.

malestar generalizado<sup>789</sup>. El contexto actual educativo en transformación es también producto de las características políticas que vive el país desde hace casi una década.

La elaboración de los libros de texto no se encuentra ajena a este contexto por varios motivos. En primer lugar, porque su construcción es impulsada por el Ministerio de Educación, institución que ha visto afectado su ámbito de operación por las acciones ciudadanas y los cambios legislativos. En segundo lugar, quienes hacen estos cambios y materialidades son personas, sujetos que definen los lineamientos de los libros de texto y construyen el currículum. Ellos están inevitablemente permeados por los vaivenes y discursos del entorno político y la sociedad. En tercer lugar, cada administración con sus sujetos y sus concepciones sobre la educación, plasman en diversos espacios estas ideas. De esta manera, sin pretender hacer un análisis crítico del discurso, consideramos que estos elementos son importantes a la luz de entender nuestros resultados.

Las personas y su conjunto han forjado sus ideas a partir de sus experiencias colectivas, directas e indirectas, la *estructura de sentir*<sup>790</sup>. Una serie de concepciones que se materializan en un determinado producto. La permanencia de una Historia tradicional en cuanto a la perspectiva historiográfica, pero también desde su enseñanza, creemos que tiene relación no solo con los fines ideológicos a los que remitan, sino también a determinadas ideas construidas –desde la reflexión o no- a partir de la experiencia –individual y colectiva, directa e indirecta. Hemos sostenido que la historia escolar desde su aparición en Chile estuvo marcada por el interés primero de moralizar a los miembros de la nación<sup>791</sup> y luego para lograr su adhesión a ella<sup>792</sup>. Análisis contemporáneos sobre la enseñanza de la Historia en Chile siguen demostrando que los idearios nacionalistas en la escuela tienen gran vigencia<sup>793</sup> y nuestros resultados corroboran que estas perspectivas siguen presentes en las actividades los libros de texto. En este sentido, creemos que su continuidad responde en parte a estas construcciones históricas de larga data.

---

<sup>789</sup> A. MAYOL, *El derrumbe del modelo: la crisis de la economía de mercado en el Chile contemporáneo*, 2013.

<sup>790</sup> R. WILLIAMS, *Marxismo y literatura*, cit.

<sup>791</sup> S. SERRANO, "Enseñanza de la historia e identidad nacional: Un vínculo a historizar desde la experiencia chilena, 1850-1930", cit.; C. G. ZÚÑIGA GONZÁLEZ, "¿Cómo se ha enseñado historia en Chile?", cit.

<sup>792</sup> R. LIRA, "Formación ciudadana y Cuestión Social: evolución de las asignaturas de Historia y Educación Cívica entre fines del siglo XIX y principios del XX", cit.

<sup>793</sup> C. F. GARRIDO GONZÁLEZ, "Mi vecino, ¿mi enemigo? Nacionalismo en los textos escolares de historia de educación básica en Chile (1981-2006)", cit.



Para explicar los productos culturales, Raymond Williams<sup>794</sup> establece que allí convergen tres tipos de fuerzas, las *dominantes*, las *residuales* y las *emergentes*. Las primeras, marcadas por los espacios hegemónicos, las segundas por aquellos elementos históricos, casi tradicionales y, las terceras, vinculadas a cuestiones circunstanciales que aparecen en determinados momentos con causas específicas. La presencia de una enseñanza de la Historia tradicional respondería en parte a las fuerzas *residuales* que han conformado una determinada cultura sobre la didáctica de la Historia. Esta concepción que podemos identificar en nuestros resultados, también es válida para la imagen que tienen los estudiantes sobre la Historia como materia escolar, la que es concebida como una sucesión de datos narrativos que deben ser aprendidos<sup>795</sup>. La explicación la podemos encontrar en la forma en cómo se ha ideado y enseñado la historia en Chile. Desde el siglo XIX y hasta principios del siglo XX, esta estuvo centrada en hechos y acontecimientos bajo una perspectiva narrativa<sup>796</sup>, tendencia que según Lira<sup>797</sup> se modificó en los años sesenta, pero que la dictadura militar volvió a tornar episódica y nacionalista<sup>798</sup>.

Este recorrido nos muestra una permanencia a pesar de los nuevos requerimientos para la educación señalados en distintas instancias desde el retorno a la democracia. Allí se plantó la necesidad de formar sujetos acorde a las condiciones de la sociedad actual en el informe *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI*<sup>799</sup> y el *Informe Final del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación*<sup>800</sup>. Una educación histórica basada en la mera repetición de acontecimientos políticos de la Historia de Chile en base a la memorización no se ajustaría al tiempo presente, puesto que «por sobre los contenidos cobran importancia los procesos formales o conductuales que es necesario para manejar el aprendizaje: el aprender a aprender»<sup>801</sup>. La educación hoy

---

<sup>794</sup> *Sociología de la cultura*, cit.

<sup>795</sup> N. FINK, "Pupil's conceptions of History and History Teaching", cit.; C. FUENTES MORENO, "Concepciones de los alumnos sobre la historia", cit.; O. HALLDÉN, "On the Paradox of Understanding History in an Educational Setting", cit.; F. SOSA Y OTROS, "Representaciones sociales de la Historia: Creencias, Sentimientos e importancia de figuras de la Historia Argentina", cit.

<sup>796</sup> C. G. ZÚÑIGA GONZÁLEZ, "¿Cómo se ha enseñado historia en Chile?", cit.

<sup>797</sup> "Formación ciudadana y Cuestión Social: evolución de las asignaturas de Historia y Educación Cívica entre fines del siglo XIX y principios del XX", cit.

<sup>798</sup> L. REYES, "¿Olvidar para construir Nación? Elaboración de los planes y programas de estudio de Historia y Ciencia Sociales en el período post-autoritario", cit.; M. I. TOLEDO JOFRÉ; RENATO GAZMURI STEIN, "Obedientes memoriones o reflexivos pensantes: tensiones entre objetivos identitarios y cognitivos en enseñanza de la Historia reciente de Chile en 6° año de enseñanza básica", cit.

<sup>799</sup> *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI*, cit.

<sup>800</sup> *Informe final de Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación*, cit.

<sup>801</sup> COMISIÓN NACIONAL PARA LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN, *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI*, cit., p. 12.

«debe contribuir al logro de una actitud reflexiva y crítica por parte del educando, quien debe aprender a valorar su propia libertad de pensamiento y su juicio autónomo. De este modo, el estudiante podrá jugar un rol activo en la propuesta e implementación de cambios que resulten en un desarrollo mas pleno de sí mismo y de su entorno»<sup>802</sup>

Desde hace veinte años se han hecho declaraciones como las citadas anteriormente. Nuestros resultados indican que, al menos en lo concerniente a la educación básica en la asignatura de Historia, estas intenciones no se logran materializar totalmente. Hayamos su explicación en que los elementos *residuales* «son [...] vividos y practicados sobre la base de un remanente –cultural tanto como social- de alguna formación o institución social y cultural anterior»<sup>803</sup>, puesto que aun tienen su funcionalidad llegando a formar parte de lo *dominante*.

Los hallazgos de esta investigación no solo muestran la pervivencia de estas formas tradicionales de la enseñanza de la Historia, sino también la creciente incorporación de otras estrategias didácticas y perspectivas históricas. Miradas analíticas, la adquisición de conceptos propios de la ciencia de referencia, el trabajo con fuentes y la incorporación de otros sujetos sociales, son aspectos novedosos en los libros de texto y la enseñanza de la Historia. Aquí el contexto histórico a nivel país e internacional juega un rol importante. En distintas instancias se ha bogado por cambiar las formas tradicionales de educación<sup>804</sup>. El currículum y la ley educativa vigente también lo señalan, argumentando que la enseñanza de la Historia debe contribuir al desarrollo del niño para su desenvolvimiento en la sociedad (democrática). Estas narrativas *emergentes* implican la generación de nuevos significados y valores<sup>805</sup>, los cuales contrastan en nuestro caso con la enseñanza de la Historia tradicional.

Como Raymond Williams sostiene, estos pueden localizarse dentro de lo *dominante* o bien en contraposición a ello<sup>806</sup>, con un doble lugar de enunciación. El caso aquí analizado presenta estas dos vertientes. Por un lado correlaciona con lo *dominante*, en este caso institucional, puesto que el mundo contemporáneo lo ha demandado y se ha explicitado en los informes antes señalados. Por otro lado, un lugar contrahegemónico, en tanto son requerimientos establecidos también por la

---

<sup>802</sup> CONSEJO ASESOR PRESIDENCIAL PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN, *Informe final de Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación.*, cit., p. 60.

<sup>803</sup> R. WILLIAMS, *Marxismo y literatura*, cit., p. 144.

<sup>804</sup> COMISIÓN NACIONAL PARA LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN, *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI.*, cit.; CONSEJO ASESOR PRESIDENCIAL PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN, *Informe final de Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación.*, cit.; S. TAWIL; M. COUGOUREUX, “Revisiting learning: the treasure within. Assessing the influence of the 1996 Delors report”, cit.

<sup>805</sup> R. WILLIAMS, *Marxismo y literatura*, cit.

<sup>806</sup> *Ibid.*

sociedad civil, desprovista del poder político. Así por ejemplo los Estudiantes de educación media en Chile establecían como uno de los primeros puntos de sus demandas «una reforma a la malla curricular, para formar seres humanos íntegros, con valores y principios necesarios para conformar una sociedad, teniendo una educación consciente del medio ambiente y de las raíces culturales indígenas del país»<sup>807</sup>. En concreto, el *Movimiento por la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales* declaraba que

«No pretendemos formar en el colegio historiadores, geógrafos ni científicos sociales, no es el propósito, pero sí niños y niñas que lean historia, que conozcan documentos, que sean capaces de interpretar, y en esa capacidad de interpretación tengan la posibilidad de sopesar las formas de la escritura y la lectura. También importa que se reconozcan como parte de un espacio social y culturalmente intervenido, asociado a identidades locales, nacionales y globales y con conciencia de cuál es la relación entre ellos y ellas y el territorio que habitan»<sup>808</sup>.

En estos movimientos sociales, sus discursos y sus demandas en favor de una enseñanza alejada de la repetición de contenidos, centrada en la formación de sujetos activos aparecen en un determinado contexto, en última instancia, coyuntural y emergente. La movilización del año 2006 comenzó por una cuestión muy concreta, el alza en el arancel de la Prueba de Selección Universitaria, que prontamente derivó en cuestionamientos a la estructura del sistema educativo y tuvo su continuidad en el movimiento de 2011. Como en este caso, el movimiento de 2010 de Historiadores y profesorado emergió como respuesta al intento de reducir las horas lectivas de la asignatura.

En ambos casos las críticas a la forma de enseñanza de la Historia son secundarias, pero forman parte de un proyecto global contrahegemónico para la educación chilena. Así, estos discursos *emergentes* adquieren potencia suficiente en un contexto de crisis política, en el que se ha puesto en jaque el modelo ideológico, económico y político<sup>809</sup>. En este sentido la incorporación de nuevos sujetos sociales, de perspectivas didácticas contemporáneas, que favorecen la formación de sujetos críticos y activos, correspondería y respondería a estas fuerzas emergentes.

---

<sup>807</sup> CONES, “Petitorio Nacional Estudiantes Secundarios (CONES)”, *CONES. Coordinadora Nacional de Estudiantes Secundarios*.

<sup>808</sup> MOVIMIENTO POR LA HISTORIA, LA GEOGRAFÍA Y LAS CIENCIAS SOCIALES, “Reducción de Horas en Ciencias Sociales y Tecnología. Los desconocidos argumentos pedagógicos del Ministerio de Educación”, cit., p. 43.

<sup>809</sup> A. MAYOL, *El derrumbe del modelo*, cit.

La pervivencia de formas tradicionales y la inclusión de perspectivas contemporáneas convergen en lo que Williams denomina *dominante*, en tanto su área de penetración efectiva es mucho mas amplia que la *residual* y la *emergente*<sup>810</sup>. Son las selecciones que finalmente imperan en las prácticas culturales, en nuestro caso la enseñanza de la Historia y las actividades de los libros de texto. Estos tienen un alto alcance social, ya que se espera sean trabajadas en mas del 90% de las aulas chilenas. La elección de mantener enclaves puntuales de la historiografía nacional conservadora en momentos asociados a la construcción de los relatos nacionales, consideramos que no es arbitraria, sino que tiene relación con preservar intencionalmente ciertos reductos para continuar promoviendo discursos nacionalistas.

Uno de los objetivos explícitos de la educación básica es valorar «la pertenencia a la nación chilena»<sup>811</sup> que aparece como una continuidad de la ley educativa de la dictadura (LOCE), en la cual se establecía que se pretendía en los estudiantes «desarrollar su sentido patrio»<sup>812</sup>. La ley educativa es el marco jurídico sobre el que se sustenta el sistema educativo, como delimitación de la cultura que se va a transmitir<sup>813</sup>. La presencia de la idea de Nación Chilena con el sentido patrio presente en la ley, así como el tratamiento de estos temas en los libros analizados - bajo las perspectivas tradicionales de enseñanza, que no proponen una actitud crítica frente al conocimiento-, corresponderían a las fuerzas *dominantes* definida por Williams.

De esta manera, los libros de texto pueden ser aprehendidos como crisol de las tres dimensiones que intervienen en la articulación de los productos culturales. Nuestros resultados, como parte de los textos escolares, encuentra su explicación en estos tres elementos de larga data, coyunturales y hegemónicos, cada uno vinculado a su lugar específico de enunciación.

---

<sup>810</sup> *Marxismo y literatura*, cit.

<sup>811</sup> *LEY GENERAL DE EDUCACIÓN*, p. artículo 29, número 2, letra g).

<sup>812</sup> M. DE EDUCACIÓN, *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza*, cit., p. Artículo 11, letra c).

<sup>813</sup> M. APPLE, *Ideología y Currículum*, cit.

---

## Síntesis

En este capítulo hemos visto que los requerimientos técnicos para la elaboración de los libros de texto son cumplidos casi en su totalidad, puesto que hay una alineación con el currículum –incluidas sus contradicciones– así como las características didácticas que el Ministerio establece para ellos. Hay cuestiones propias de la enseñanza de la Historia que los requerimientos institucionales establecen, pero que los libros de texto no contemplan a cabalidad como el uso de líneas de tiempo y aprendizaje de la multicausalidad. En la segunda parte de este apartado, planteamos algunas reflexiones explicativas de nuestros resultados, las cuales han sido estructuradas en torno a la propuesta de Raymond Williams. Empleando sus categorías para analizar los productos culturales, vemos que los resultados de nuestra investigación se pueden entender a la luz de los procesos históricos de corta y larga data vividos en el país.

---

---

## ***BIBLIOGRAFÍA CITADA***

- ACEITUNO, D., “La evaluación en los textos escolares de 2º medio de Historia y Ciencias Sociales de Chile en el tema de la transición de la dictadura a la democracia: una mirada desde el profesor”, en Pedro Miralles Martínez, Sebastián Molina Puche, Antoni Santisteban Fernández (eds.) *La Evaluación en el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales*, vol. II, Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, Murcia, 2011, pp. 19-29.
- ACEITUNO SILVA, D., “La enseñanza de la transición dictadura-democracia en Chile. Un estudio sobre el profesorado de historia de 2º medio”, 2012, Universidad de Valladolid, Valladolid.
- ACHUGAR, M., “Aproximaciones discursivas a la transmisión del pasado reciente: síntesis cualitativa”, en Teresa Oteíza, Pinto (eds.) *En (Re)Construcción: discursos, identidad y nación en los manuales escolares de Historia y de Ciencias Sociales*, Cuarto Propio, Santiago de Chile, 2011, pp. 43-87.
- ALFAGEME, M. B.; MIRALLES MARTÍNEZ, P.; MONTEAGUDO FERNÁNDEZ, J., “Diseño y validación de un instrumento sobre evaluación de la Geografía y la Historia en Educación Secundaria”, *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, vol. 9, 2010, pp. 48-60.
- ÁLVAREZ BRAVO, G.; BARAHONA JONAS, M., *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Texto del estudiante. 6º básico*, Zig-Zag, Santiago de Chile, 2013.
- ÁLVAREZ BRAVO, G.; BARAHONA JONAS, M.; CISTERNAS LARA, L. E., *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Texto del estudiante. 5º básico*, Zig-Zag, Santiago de Chile, 2013.

ALZATE PIEDRAHITA, M. V.; ARBELAEZ GÓMEZ, M. C.; GÓMEZ MENDOZA, M. Á.; ROMERO LOAIZA, F.; GALLÓN, H., "Intervención, mediación pedagógica y los usos del texto escolar", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 37, n.º 3, 2005, fecha de consulta 11 abril 2015, en <http://www.rieoei.org/deloslectores/1116Alzate.pdf>.

ALZATE PIEDRAHITA, M. V.; GÓMEZ MENDOZA, M. Á., "Usos de los libros de texto escolares de Ciencias Sociales de la educación básica primaria colombiana (1991-2006): funciones de las actividades", en *Seminario Internacional: Textos Escolares de Historia y Ciencias Sociales, Santiago de Chile 2008*, Ministerio de Educación de Chile, Santiago de Chile, 2009, pp. 185-206.

ALZATE PIEDRAHITA, M. V.; GÓMEZ MENDOZA, M. A., "Usos de los libros de texto escolares de ciencias sociales de la educación básica primaria colombiana (1991-2006): funciones de las actividades", en *Seminario internacional. Textos escolares de Historia y Ciencias Sociales. Santiago de Chile 2008*, Ministerio de Educación de Chile, Santiago de Chile, 2009, pp. 185-206.

DE AMÉZOLA, G., "Argentina. América Latina en el trayecto educativo obligatorio de Argentina. La historia en los manuales de la Escuela General Básica.", en Joaquín Prats, Rafael Valls, Pedro Miralles (eds.) *Iberoamérica en las Aulas: Qué Estudia y qué Sabe el Alumnado de Educación Secundaria*, Milenio, Barcelona, 2015, pp. 103-128.

DE AMÉZOLA, G., "Historia enseñada e historia investigada: relaciones peligrosas. El tratamiento escolar de la última dictadura militar y la necesidad de una actualización académica en la formación de profesores", *PolHis*, vol. 8, n.º 2, 2011, pp. 9-26.

DE AMÉZOLA, G.; CERRI, L. F., "La Historia del Tiempo Presente en las escuelas de Argentina y Brasil", *Revista HISTEDBR*, n.º 32, 2008, pp. 4-16.

ANDERSON, L.; KRATHWOHL, D., *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, Longman, New York, 2001.

ANZURES, T., "El libro de texto gratuito en la actualidad. Logros y retos de un programa cincuentenario", *RMIE*, vol. 16, n.º 49, 2011, pp. 363-388.

APARECIDO CHAVES, E., "Livros didáticos de História e as culturas brasileiras: discutindo o lugar da música caipira", en Tânia Maria Braga Garcia, Maria Auxiliadora Schmidt, Rafael Valls (eds.) *Didática. História e Manuais*

*Escolares: Contextos Ibero-Americanos*, Editora Unijuí, Ijuí, Rio Grande do Sul, Brazil, 2013, pp. 265-287.

APPLE, M., *Educación y Poder*, Paidós, Madrid, 1994.

APPLE, M., *Ideología y Currículum*, Akal, Madrid, 1991.

APPLE, M.; CHRISTINA-SMITH, L. (eds.), *The politics of the Textbook*, Routledge, New York, 1991.

ARAVENA NÚÑEZ, P., "Historiografía, ciudadanía y política. Conversación con Sergio Grez Toso", *Analecta. Revista de Humanidades*, vol. II, n.º 1, 2007, pp. 151-162.

ARENDT, H., *¿Qué es política?*, Paidós, Barcelona, 1997.

ARISTA, V.; BONILLA, F.; LIMA, L. H., "Los manuales escolares y su uso en el aula", *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, vol. 72, 2012, pp. 22-30.

ARMAS, J.; CORTIZO, J., "A historia de Galicia nos manuais escolares da Comunidade Autónoma de Galicia: Cambios e continuidades", en Jesús Rodríguez Rodríguez, Mike Horsley, Susanne V. Knudsen (eds.) *10th International Conference on Textbook and Educational Media. Local, National and Transnational Identities in Textbook and Educational Media*, IARTEM, Santiago de Compostela, 2009, pp. 115-126.

ARÓSTEGUI, J., *La Investigación Histórica: Teoría y Método*, Crítica, Barcelona, 1995.

ARTEAGA MORA, C. G., "National identity and heroic history in Venezuelan primary textbooks", en Jesús Rodríguez Rodríguez, Mike Horsley, Susanne V. Knudsen (eds.) *10th International Conference on Textbook and Educational Media. Local, National and Transnational Identities in Textbook and Educational Media*, IARTEM, Santiago de Compostela, 2009, pp. 369-382.

ATIENZA CEREZO, E.; VAN DIJK, T. A., "Identidad social e ideología en libros de texto españoles de Ciencias Sociales", *Revista de Educación*, vol. 353, 2010, pp. 67-106.

BACHELET, M., *Mensaje de S.E. la Preisidenta de la República con el que inicia un proyecto de reforma constitucional que establece como deber del Estado velar por la calidad de la educación*, Santiago de Chile, 2006, fecha de consulta 24 abril 2015, en



[http://opech.cl/bibliografico/doc\\_movest/Reforma\\_Constitucional\\_DerechoEducacion2006.pdf](http://opech.cl/bibliografico/doc_movest/Reforma_Constitucional_DerechoEducacion2006.pdf).

BACHELET, M., *Mensaje de S.E. la Presidenta de la República con el que inicia un proyecto de ley que establece la Ley General de Educación*, Santiago de Chile, 2007, fecha de consulta 23 abril 2015, .

BALLARD, MARTIN, M., "Change and curriculum", en Martin Ballard, Martin (ed.) *New Movements in the Study and Teaching of History*, Nayruce Temple Smith, Bristol, 1970, pp. 3-13.

BALSAS, M. S., "Blackness and national identity in Argentine school textbooks", en Jesús Rodríguez Rodríguez, Mike Horsley, Susanne V. Knudsen (eds.) *10th International Conference on Textbook and Educational Media. Local, National and Transnational Identities in Textbook and Educational Media*, IARTEM, Santiago de Compostela, 2009, pp. 362-368.

BANCO MUNDIAL, "Índice de Gini", fecha de consulta 19 abril 2015, en <http://datos.bancomundial.org/indicador/SI.POV.GINI/countries/1W-A5-ZJ?display=default>.

BARTHES, R., *La Cámara Lúcida. Nota Sobre la Fotografía*, Paidós, Barcelona, 1990.

BARTON, K., "Historia e Identidad: El reto de los investigadores pedagógicos", en Rosa M. Ávila Ruiz, M. Pilar Rivero García, Pedro L. Domínguez Sanz (eds.) *Metodología de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, Institución «Fernando el Católico», Zaragoza, 2010, pp. 13-28.

BELLATTI, I.; GÁMEZ CERUELO, V.; TREPAT CARBONELL, C., "Los contenidos curriculares de historia en los países iberoamericanos: una aproximación cuantitativa", en *Iberoamérica en las Aulas: Qué Estudia y qué Sabe el Alumnado de Educación Secundaria*, Milenio, Lleida, 2015, pp. 21-100.

BENEJAM, P., "La selección y secuenciación de los contenidos sociales", en *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*, Pilar Benejam y Joan Pagès (Coords.), ICE-Horosi, Barcelona, 1997, pp. 71-95.

BENISCELLI, L., "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*, vol. 1, n.º 1, 2013, pp. 112-145.

- BENVENISTE, E., *Problemas de la lingüística general*, vol. II, Siglo XXI, España, 1989.
- BERCHENKO, P., "Funciones, estereotipos y valores de la imagen en el libro de texto chileno Saber (1982)", en Jean-Louis Guereña (ed.) *Image et transmission des Savoirs dans les Mondes Hispaniques et Hispano-Américains*, CIREMIA, Tours-France, 2006, pp. 505-515.
- BERMÚDEZ, Á., "Four Tools for Critical Inquiry in History, Social Studies, and Civic Education", *Revista de Estudios Sociales No.35*, vol. 52, 2015, pp. 102-118.
- BERTONI, A.; POGGI, M.; TEOBALDO, M., "Evaluación: nuevos significados para una práctica compleja", en *Hacia una cultura de la Evaluación*, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Buenos Aires, 2009, pp. 7-14.
- BIESTA GERT, R. L., "Understanding Young People's Citizenship Learning in Everyday Life: The Role of Contexts, Relationships and Dispositions", *Education, Citizenship and Social Justice*, vol. 4, n.º 1, 2009, pp. 5-24.
- BLANCO REBOLLO, Á., "La representación del tiempo histórico en los libros de texto de primero y segundo de la enseñanza obligatoria", *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, n.º 7, 2008, pp. 77-88.
- BLOOM, B., *Taxonomía de los objetivos de la educación. Clasificación de las Metas educativas*, vol. 1, Marfil, Alcoy, 1971.
- BLOOM, B., *Taxonomía de los objetivos de la educación. Clasificación de las Metas educativas*, vol. 2, Marfil, Alcoy, 1979.
- BONHOMME, M.; COX, C.; TAHM, M.; LIRA, R., "Prácticas docentes y expectativas de participación política de estudiantes", en *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados*, Centro de estudios de Políticas y Prácticas en Educación, Santiago de Chile, 2015, pp. 373-425.
- BORRE JOHNSEN, E., *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*, Ediciones Pomares-Corredor, Barcelona, 1996.
- BORRIES, B. VON; KÖRBER, A.; MEYER-HAMME, J., "Uso reflexivo de los manuales escolares de Historia: Resultados de una encuesta realizada a docentes, alumnos y universitarios.", *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, n.º 5, 2006, pp. 3-19.

- VAN BOXTEL, C.; VAN DER LINDEN, J.; KANSELAAR, G., "Collaborative learning tasks and the elaboration of conceptual knowledge", *Learning and Instruction*, vol. 10, n.º 4, 2000, pp. 311-330.
- BRAGA GARCIA, T. M., "Os livros didáticos na sala de aula", en Tânia Maria Braga Garcia, Maria Auxiliadora Schmidt, Rafael Valls (eds.) *Didática. História e Manuais Escolares: Contextos Ibero-Americanos*, Editora Unijuí, Ijuí, Rio Grande do Sul, Brazil, 2013, pp. 69-102.
- BRAGA GARCIA, T. M.; SCHMIDT, M. A.; VALLS MONTÉS, R., *Didática. História e Manuais Escolares: Contextos Ibero-Americanos*, Editora Unijuí, Ijuí, Rio Grande do Sul, Brazil, 2013.
- BRAGA, T. M., "Manuales en el cotidiano escolar. Retos para la investigación y para la formación de profesores", *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, vol. 70, 2012, pp. 40-47.
- BRAGA, T. M.; SOARES MACIEL, É., "Livros didáticos de história e experiência cultural dos alunos", en Pedro Miralles Martínez, Sebastián Molina Puche, Antoni Santisteban Fernández (eds.) *La Evaluación en el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales*, vol. II, Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, Murcia, 2011, pp. 43-50.
- BRAUDEL, F., *La Historia y las Ciencias Sociales*, Alianza, Madrid, 1980.
- BRAVO PEMJEAN, L. I., "Textos escolares: su uso en la enseñanza de la historia", en *Seminario internacional. Textos escolares de Historia y Ciencias Sociales. Santiago de Chile 2008*, Ministerio de Educación de Chile, Santiago de Chile, 2009, pp. 150-159.
- BURKE, P. (ed.), *Formas de hacer Historia*, Alianza, Madrid, 1996.
- CABALIN, C., "Neoliberal education and student movements in Chile: inequalities and malaise", *Policy Futures in Education*, vol. 10, n.º 2, 2012, pp. 219-228.
- CÁCERES MUÑOZ, J., "Radiografía de la Historiografía Colonial Chilena. Perfil y proyecciones. 1950-2007", en Eduardo Cavieres, Juan Cáceres (eds.) *Lecturas y (Re)Lecturas en Historia Colonial*, Ediciones Universitarias de Valparaíso, Valparaíso, 2011, pp. 9-26.
- CAINELLI, M. R.; OLIVEIRA, S. R. F., "«Se está no livro de História é verdade»: as ideias dos alunos sobre os manuais escolares de História no ensino fundamental",

- en *Didática. Historia e manuais escolares: contextos Ibero-Americanos*, Editora Unijuí, Ijuí, Rio Grande do Sul, Brazil, 2013, pp. 291-312.
- CARDOSO, C., *Introducción al trabajo de la investigación histórica. Conocimiento, Método e Historia*, 5 edición, Crítica, Barcelona, 2000.
- CARMAGNANI, M., *El otro Occidente. América Latina desde la invasión europea hasta la globalización*, Fondo de Cultura Económica, México D.F., 2004.
- CARRASCO SEGURA, W., *Chile, de la Revolución Pingüina a la Ley General de Educación. Un intento de política pública bajo el enfoque de derechos*, Fundación Henry Dunhant América Latina, Santiago de Chile, 2007.
- CARRERA CASTRO, S., “¿Qué América Latina Enseñamos? Una Mirada crítica al texto escolar chileno”, *Nuevas Dimensiones. Revista electrónica de Didáctica de las Ciencias Sociales*, vol. 5, 2014, pp. 25-44.
- CARRETERO, M., “Comprensión y aprendizaje de la historia”, en *Enseñanza y aprendizaje de la historia en la Educación Básica*, Secretaría de Educación Pública, México D.F., 2011, pp. 69-104.
- CARRETERO, M., *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*, Paidós, Buenos Aires, 2007.
- CARRETERO, M.; MONTANERO, M., “Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales”, *Cultura y educación*, vol. 20, n.º 2, 2008, pp. 133-142.
- CARRETERO RODRÍGUEZ, M.; LÓPEZ RODRÍGUEZ, C., “Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica”, *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, n.º 8, 2009, pp. 79-93.
- CARRILLO FLORES, I., “La educación en valores democráticos en los manuales de la asignatura Educación para la Ciudadanía”, *Revista de Educación*, vol. Numero extraordinario, 2011, pp. 137-159.
- CARRILLO, I., “Els manuals escolars com a representacions culturals de la ciutadania democràtica”, *Temps d'Educació*, vol. 44, 2013, pp. 101-119.
- CASAL, S., “Aprender historia en la escuela secundaria. El caso de Morelia, Michoacán (México)”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, n.º 48, 2011, pp. 73-105.

- CASANOVA, M. A., *Manual de evaluación educativa*, 2a edición, La Muralla, Madrid, 1997.
- CHARTIER, R., *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*, Alianza, Madrid, 1993.
- CHOPPIN, A., “Pasado y presente de los manuales escolares”, en *La cultura escolar de Europa, tendencias históricas emergentes*, Biblioteca Nueva, Madrid, 2000, pp. 107-141.
- CISTERNAS CABRERA, F., “La enseñanza de la historia y currículum oculto en la educación chilena”, *Revista Docencia*, vol. 23, 2004, pp. 48-59.
- COLL, C., *Psicología y currículum*, Laia, Barcelona, 1987.
- COMISIÓN NACIONAL PARA LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN, *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI*, Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 1995.
- COMUNIDADES EUROPEAS, “Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo”, fecha de consulta 7 marzo 2015, en <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1>.
- CONES, “Petitorio Nacional Estudiantes Secundarios (CONES)”, *CONES. Coordinadora Nacional de Estudiantes Secundarios*, fecha de consulta 29 diciembre 2015, en <http://coneschile.blogspot.com.es/p/petitorio-secundario.html>.
- CONSEJO ASESOR PRESIDENCIAL PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN, *Informe final de Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación.*, Santiago de Chile, 2006.
- COOPER, H., “How Can We Plan for Progression in Primary School History?”, *Revista de Estudios Sociales No.35*, vol. 52, 2015, pp. 16-31.
- COOPER, H., *The teaching of history in primary schools: implementing the revised National Curriculum*, 3. ed., reprinted, Fulton, London, 2001.
- COOPER, H., “What Does it Mean to Think Historically in the Primary School”, en Lukas Perikleous, Denis Shemilt (eds.) *The future of the Past: Why History Education matters*, Association for Historical dialogue and research, Chipre, 2011, pp. 321-341.

- CÓRDOVA, D., "El texto escolar desde una perspectiva didáctico/pedagógica, aproximación a un análisis", *Investigación y Postgrado*, vol. 27, n.º 1, 2012, pp. 195-222.
- COX, C.; BASCOPE, M.; CASTILLO, J. C.; MIRANDA, D.; BONHOMME, M., "Educación ciudadana en América Latina: Prioridades de los currículos escolares", *IBE Working Papers on Curriculum*, n.º 14, 2014, pp. 1-43.
- COX, C.; GARCÍA, C., "Objetivos y contenidos de la Formación Ciudadana escolar en Chile 1996-2013: tres currículos comparados", en *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados*, Centro de estudios de Políticas y Prácticas en Educación-Ediciones UC, Santiago de Chile, 2015, pp. 283-321.
- COX, C.; JARAMILLO, R.; REIMERS, F., *Educación para la ciudadanía y la Democracia en las Américas: Una agenda para la acción*, Banco Interamericano de Desarrollo, Nueva York, 2005.
- COX, C.; LIRA, R.; GAZMURI STEIN, R., "Currículos escolares y sus orientaciones sobre historia, sociedad y política: significados para la cohesión social en Latinoamérica", en *Políticas Educativas y Cohesión Social en América Latina*, Uqbar Editores, Santiago de Chile, 2009, pp. 231-288.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R., "Genealogía y cambio conceptual. Educación, historia y memoria", *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 22, n.º 23, 2014, pp. 1-30.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R., "La historia como disciplina escolar: Génesis y metamorfosis del conocimiento histórico en las aulas", en Carlos Forcadell, Ignacio Peiró (eds.) *Lecturas de la Historia: Nueve Reflexiones Sobre Historia de la Historiografía*, Institución «Fernando el Católico», Zaragoza, 2002, pp. 221-254.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R., "Sueños de la Razón, Historia Crítica y Didáctica Genealógica", en Carlos Forcadell, Gonzalo Pasamar, Ignacio Peiró, Alberto Sabio, Rafael Valls (eds.) *Usos de la Historia y Políticas de la Memoria*, Prensas Universitarias de Zaragoza, Zaragoza, 2004, pp. 337-347.
- CURRÍCULUM Y EVALUACIÓN, *FORMACIÓN CIUDADANA Actividades de apoyo para el profesor. Historia y Ciencias Sociales. 1º básico a 4º medio.*, Ministerio de Educación de Chile, Santiago de Chile.

- CURRÍCULUM Y EVALUACIÓN, U., *Estudio sobre uso de textos escolares en enseñanza media*, Ministerio de Educación, Chile, Ministerio de Educación, Santiago de Chile, 2005.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S., "Introduction. The discipline and practice of qualitative research", en *The sage handbook of Qualitative Research Third Edition*, Sage, Estados Unidos, 2005, pp. 1-32.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, E. J., "La memoria histórica en los libros de texto escolares", *Enseñanza de las Ciencias Experimentales y Sociales*, n.º 27, 2013, pp. 23-41.
- DIRECCIÓN JENERAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA, "Ley n° 3,654 sobre Educación Primaria Obligatoria", fecha de consulta 7 octubre 2015, en <http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0018131.pdf>.
- DOMÍNGUEZ, J., "Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y «empatía»", *Infancia y Aprendizaje*, n.º 34, 1986, pp. 34-21.
- DONOSO, S., "Reforma y política educacional en Chile. 1990-2004", *Estudios Pedagógicos*, vol. 31, n.º 1, 2004, pp. 113-135.
- DOYLE, W., "Classroom tasks and students' abilities", en *Research on teaching. Concepts, Findings and Implications*, McCutchan Publishing Corporation, Berkeley, Ca., 1979, pp. 183-209.
- DUBY, G., "Escribir la Historia", *Revista Reflexiones*, vol. 25, n.º 1, 1994, fecha de consulta 23 julio 2015, en <http://www.reflexiones.fcs.ucr.ac.cr/index.php/descarga-de-articulos/A%C3%B1o-1994/Edici%C3%B3n-25/Escribir-la-Historia/>.
- EDUCACIÓN, M. DE, *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza*, 1990.
- EGAÑA, L., *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: Una práctica de política estatal*, DIBAM-Lom ediciones, Santiago de Chile, 2000.
- EISNER, E. W., *Educational imagination. On the Design and Evaluation of School Programs*, Merrill Prentice Hall, Upper Saddle River, 2002.
- Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*, Secretaría de Educación Pública, México D.F., 2011.
- ERCIKAN, K.; SEIXAS, P. (eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking*, Routledge, New York, 2015.

- ESCOLANO BENITO, A., "El manual como texto", *Pro-Posições*, vol. 23, n.º 3, 2012, pp. 33-50.
- ETXEBERÍA MURGIONDO, J.; TEJEDOR TEJEDOR, F. J., *Análisis decriptivo de datos en educación*, La Muralla, Madrid, 2005.
- EZKURDIA, G.; BILBAO, B.; PÉREZ, K., "Creation of identities at school: The local, state and global identity", en Jesús Rodríguez Rodríguez, Mike Horsley, Susanne V. Knudsen (eds.) *10th International Conference on Textbook and Educational Media. Local, National and Transnational Identities in Textbook and Educational Media*, IARTEM, Santiago de Compostela, 2009, pp. 346-355.
- FAURE, R., "Connections in the History of textbook Revision, 1947-1952", *Education Inquiry*, vol. 2, n.º 1, 2011, pp. 21-35.
- FELIU, M.; HERNÁNDEZ CARDONA, F. X., *Enseñar y aprender historia. 12 ideas clave*, Graó, Barcelona, 2011.
- "Feria Chilena del Libro revela por qué no vende textos escolares y critica duramente a las editoriales", 2015, Bío Bío, fecha de consulta 21 marzo 2015, en <http://www.biobiochile.cl/2015/03/12/feria-chilena-del-libro-revela-por-que-se-niega-a-vender-textos-escolares.shtml>.
- FERRARINI GEVAERD, R., "Conceito substantivo escravidão em manuais didáticos do ensino fundamental: um estudo comparativo", en *Desafios para superação das desigualdades sociais: o papel dos manuais didáticos e das mídias educativas*, NPPD/UFPR, Curitiba, 2013, pp. 48-55.
- FERRO, M., *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*, Fondo de Cultura Económica, México, 1995.
- FINK, N., "Pupil's conceptions of History and History Teaching", *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, vol. 5, n.º 1, 2005, fecha de consulta 22 septiembre 2015, en <http://centres.exeter.ac.uk/historyresource/journal9/papers/fink.pdf>.
- FONTAINE, L.; EYZAGUIRRE, B., "Por qué es importante el texto escolar", *Estudios Públicos*, n.º 68, 1997, pp. 355-369.
- FONTANA, J., "¿Qué historia enseñar?", *Clio & asociados*, n.º 7, 2003, pp. 15-26.



- FOSTER, S., "Dominant Traditions in International Textbook Research and Revision", *Education Inquiry*, vol. 2, n.º 1, 2011, pp. 5-20.
- FOUCAULT, M., *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*, Siglo XXI, Buenos Aires, 1968.
- FOUCAULT, M., *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*, Siglo XXI, Madrid, 1979.
- FREIRE, P., *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, Madrid, 1997.
- FRÍAS VALENZUELA, F., *Nuevo Manual de Historia de Chile*, quinta, Zig-Zag, Santiago de Chile, 1988.
- FUENTES MORENO, C., "Concepciones de los alumnos sobre la historia", *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, vol. 3, 2004, pp. 75-83.
- GARCÍA MEDINA, R.; PARRA ORTÍZ, J. M., *Didáctica e innovación curricular*, Los libros de la Catarata, Madrid, 2010.
- GARCÍA PASCUAL, E., *Didáctica y currículum. Claves para el análisis en los procesos de enseñanza*, Mira Editores, Zaragoza, 2004.
- GARRETÓN, M. A., *El movimiento estudiantil. Conceptos e historia*, Sur Ediciones, Santiago de Chile, 1985.
- GARRIDO GONZÁLEZ, C. F., "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*, Ministerio de Educación de Chile, Santiago de Chile, 2009, pp. 346-360.
- GAZMURI STEIN, R., "La construcción ideológica del currículum chileno de Historia y Ciencias Sociales", 2013, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.
- GAZMURI STEIN, R., "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*, Ministerio de Educación de Chile, Santiago de Chile, 2009, pp. 207-217.
- GIMENO SACRISTÁN, J., *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Morata, Madrid, 1988.

- GIMENO SACRISTÁN, J., "Grandeza y miseria del libro de texto", en Jesús Rodríguez Rodríguez, Mike Horsley, Susanne Knudsen (eds.) *10th International Conference on Textbook and Educational Media. Local, National and Transnational Identities in Textbook and Educational Media*, IARTEM, Santiago de Compostela, 2009, pp. 19-29.
- GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GOMEZ, Á., *Comprender y transformar la enseñanza*, Morata, Madrid, 1992.
- GIROUX, H., *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica*, Amorroutu, Buenos Aires, 2003.
- GODOY, M., "Mutualismo y educación. Las escuelas nocturnas de artesanos, 1860-1880", *Última Década*, n.º 2, 2004, pp. 1-11.
- GÓMEZ CARRASCO, C., "Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2o de la ESO", *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, vol. 29, 2014, pp. 131-158.
- GÓMEZ CARRASCO, C. J.; CÓZAR GUTIÉRREZ, R.; MIRALLES MARTÍNEZ, P., "La enseñanza de la historia y el análisis de libros de texto. Construcción de identidades y desarrollo de competencias", *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, vol. 29, n.º 1, 2014, pp. 1-25.
- GÓMEZ CARRASCO, C. J.; LÓPEZ MARTÍNEZ, A. M., "Las imágenes de los libros de texto y su función en la enseñanza de la Historia. Diseño de un instrumento de análisis", *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, n.º 13, 2014, pp. 17-29.
- GÓMEZ CARRASCO, C. J.; MIRALLES MARTÍNEZ, P., "¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España", *Revista de Estudios Sociales No.35*, vol. 52, 2015, pp. 52-68, fecha de consulta 8 julio 2015, .
- GÓMEZ CARRASCO, C. J.; MIRALLES MARTÍNEZ, P., "¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España", *Revista de Estudios Sociales No.35*, vol. 52, 2015, pp. 52-68.

- GÓMEZ MENDOZA, M. Á.; ALZATE PIEDRAHITA, M. V.; GALLEGO CORTEZ, G. N., *Saber y evaluación de libros de texto escolar. Una herramienta de reflexión y acción*, Editorial Papiro, Pereira, Colombia, 2009.
- GONZÁLEZ GARCÍA, E., “Estudio de las identidades múltiples en los manuales escolares de Educación para la Ciudadanía”, en Jesús Rodríguez Rodríguez, Mike Horsley, Susanne V. Knudsen (eds.) *10th International Conference on Textbook and Educational Media. Local, National and Transnational Identities in Textbook and Educational Media*, IARTEM, Santiago de Compostela, 2009, pp. 263-271.
- GONZÁLEZ GARCÍA, E., “Estudio de los conceptos de ciudadanía, identidades y cultura política en los libros de texto andaluces de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos”, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, vol. 26, 2012, fecha de consulta 22 julio 2015, en <http://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/1929>.
- GONZÁLEZ, M. P., “Conciencia Histórica y Enseñanza de la Historia: Una mirada desde los libros de texto”, *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, n.º 5, 2006, pp. 21-30.
- GOOD, C. V., *Dictionary of education*, Mc Graw Hill, Estados Unidos, 1959.
- GREZ TOSO, S., “Bicentenario en Chile. Celebración de una laboriosa construcción política”, fecha de consulta 20 marzo 2015, en [http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/122855/Bicentenario\\_en\\_Chile.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/122855/Bicentenario_en_Chile.pdf?sequence=1&isAllowed=y).
- GREZ TOSO, S., «*De la regeneración del pueblo» a la huelga general. Génesis y evolución histórica del movimiento popular en Chile (1810-1890)*, RIL Editores, Santiago de Chile, 2007.
- GREZ TOSO, S., “Historiografía, memoria y política. Observaciones para un debate”, *Cuadernos de Historia*, vol. 24, 2005, pp. 107-121.
- GREZ TOSO, S., “Historiografía y memoria en Chile. Algunas consideraciones a partir del Manifiesto de Historiadores”, *Historia Actual On Line*, vol. 16, 2008, pp. 179-183.
- GREZ TOSO, S., “La huesera de la gloria”, fecha de consulta 20 marzo 2015, en [http://www.memoriachilena.cl/602/articles-122336\\_recurso\\_2.pdf](http://www.memoriachilena.cl/602/articles-122336_recurso_2.pdf).

- GREZ TOSO, S.; SALAZAR, G. (eds.), *Manifiesto de historiadores*, LOM, Santiago de Chile, 1999.
- GUERRA CUNNINGHAM, L., "De la Historia y otras barbaries: La Araucana de Alonso de Ercilla y Zúñiga en el imaginario Nacional de Chile", *Anales de Literatura Chilena*, vol. 11, n.º 14, 2010, pp. 13-31.
- GUILLÉN, M., "Libros de texto y enseñanza de la historia del arte", *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, vol. 72, 2012, pp. 93-99.
- HALLDÉN, O., "On the Paradox of Understanding History in an Educational Setting", en Gaea Leinhardt, Isabel L. Beck, Catherine Stainton (eds.) *Teaching and Learning in History*, Routledge, New York, 2010, pp. 27-46.
- HAYDN, T.; STEPHEN, A.; ARTHUR, J.; HUNT, M. (eds.), *Learning to teach history in the secondary school: a companion to school experience*, 4th Edition, Routledge, New York, 2015.
- HENRÍQUEZ VÁSQUEZ, R., "Un balance provisional de la investigación en enseñanza y aprendizaje de la historia en Chile en los últimos 30 años", *Clio & asociados*, vol. 15, 2011, pp. 9-26.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R.; FERNÁNDEZ-COLLADO, C.; BAPTISTA LUCIO, P., *Metodología de la Investigación*, 4ª Edición, Mc Graw Hill, México, 2006.
- DE LA HERRÁN, A., "Currículo y Pedagogías Renovadoras en la edad Antigua", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 10, n.º 4, 2012, pp. 287-334.
- HOBBSAWM, E., "Nacionalismo y nacionalidad en América Latina", en *Repensando la subalternidad. Miradas críticas desde/sobre América Latina*, Instituto de Estudios Peruanos, Lima, 2010, pp. 311-326.
- HOBBSAWM, E., *Naciones y nacionalismo desde 1780*, Crítica, Barcelona, 1998.
- HOBBSAWM, E., *Sobre la historia*, Crítica, Barcelona, 1998.
- IBÁÑEZ ROJO, E., "Los silencios de la «ciencia». Notas para repensar el debate sobre la enseñanza de la historia nacional", *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, vol. 11, 2012, pp. 61-71.

INTERNATIONAL JOURNAL OF HISTORICAL LEARNING, TEACHING AND RESEARCH, "Editorial. The Role and purpose of Textbooks", *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, vol. 3, n.º 2, 2003, pp. 1-6.

IXBA ALEJOS, E., "La creación del libro de texto gratuito en México (1959) y su impacto en la industria editorial de su tiempo. Autores y editoriales de ascendencia española", *RMIE*, vol. 18, n.º 59, 2013, pp. 1189-1211.

JACKSON, P., *La vida en las aulas*, Morata, Madrid, 1991.

JARA MALES, L.; DONOSO RIVAS, M.; WATSON CASTRO, G., *Servicios de diagnóstico de la inclusión de la educación de Derechos Humanos en los Textos Escolares vigentes en el año 2011. Informe final*, Instituto Nacional de Derechos Humanos, Santiago de Chile, 2011.

KEMMIS, S., *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*, Morata, Madrid, 1988.

KNUDSEN, S. V., "La investigación internacional en ayudas educativas: Estado del conocimiento 2000-2011", *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, vol. 6, n.º 2, 2013, pp. 1-17.

KOCKA, J., "Historia social-Un concepto relacional", *Historia Social*, n.º 60, 2008, pp. 159-162.

KRIES, S., "La ciudadanía. Una mirada histórica", en *Discursos y prácticas de ciudadanía. Debates desde la Región de Bío Bío*, Ediciones Universidad del Bío Bío, Hualpén, 2006, pp. 19-27.

KRIPPENDORFF, K., "Computing Krippendorff's Alpha-Reliability", 2011, pp. 1-10.

"La dictadura militar y el juicio de la Historia. Tercer Manifiesto de Historiadores", 2007, Santiago de Chile.

LAENG, M., *Vocabulario de pedagogía*, Herder, Barcelona, 1971.

LARRAÍN, J., "La identidad latinoamericana. Teoría e historia", *Estudios Públicos*, vol. 55, 1994, pp. 31-64.

LEE, P., "Historical literacy and transformative History", en Lukas Perikleous, Denis Shemilt (eds.) *The future of the Past: Why History Education matters*, Association for Historical dialogue and research, Chipre, 2011, pp. 129-167.

- LEE, P., "Historical Literacy: Theory and Research", *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, vol. 5, n.º 1, 2005, pp. 1-12.
- LE GOFF, J., *Pensar la Historia. Modernidad, Presente, Progreso*, Paidós, Barcelona, 2005.
- LEÓN-DONOSO, A.; ALVARADO-BARRÍA, P., "Territorio, familia y héroe: un análisis de textos escolares chilenos", *Educación y Educadores*, vol. 14, n.º 1, 2011, pp. 13-25.
- LESH, B. A., «*Why won't you just tell us the answer?*»: *teaching historical thinking in grades 7-12*, Stenhouse Publishers, Portland, Me, 2011.
- LEVEL HERNÁNDEZ, M. B., "Textos escolares: oralidad, lectura y escritura", *Educere. Investigación arbitrada*, vol. 13, n.º 44, 2009, pp. 131-138.
- Ley General de Educación*, 2009.
- LIMA MUÑIZ, L.; ARISTA TREJO, V.; BONILLA CASTILLO, F., "México. La enseñanza de la historia y la construcción de identidades culturales en los centros escolares mexicanos", en Joaquin Prats, Rafael Valls, Pedro Miralles (eds.) *Iberoamérica en las Aulas: Qué Estudia y qué Sabe el Alumnado de Educación Secundaria*, Milenio, Lleida, 2015, pp. 197-204.
- LIRA, R., "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*, Ministerio de Educación de Chile, Santiago de Chile, 2009, pp. 304-326.
- LIRA, R., "Formación ciudadana y Cuestión Social: evolución de las asignaturas de Historia y Educación Cívica entre fines del siglo XIX y principios del XX", *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, vol. 1, 2013, pp. 26-63.
- LITTLEWOOD, W., "The task-based approach: some questions and suggestions", *ELT Journal*, vol. 58, n.º 4, 2004, pp. 319-326.
- LIZCANO FERNÁNDEZ, F., "Conceptos de ciudadano, ciudadanía y civismo", *Polis. Revista Latinoamericana*, vol. 32, 2012, pp. 1-24.
- LÓPEZ FACAL, R., "El pensamiento crítico debe ser, en primer lugar, autocrítico.", *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, n.º 3, 2004, pp. 95-101.

- LÓPEZ FACAL, R., "Identificación e identidad nacional en los manuales de historia españoles", en Jesús Rodríguez Rodríguez, Mike Horsley, Susanne V. Knudsen (eds.) *10th International Conference on Textbook and Educational Media. Local, National and Transnational Identities in Textbook and Educational Media*, IARTEM, Santiago de Compostela, 2009, pp. 214-239.
- LÓPEZ FACAL, RAMÓN, R., "Libros de texto: sin novedad", *Con-Ciencia Social*, vol. 1, 1997, pp. 51-76.
- LUIZ CALLAI, J., "El difícil diálogo entre los textos escolares de Historia y los avances de la historiografía", en *Seminario Internacional: Textos Escolares de Historia y Ciencias Sociales, Santiago de Chile 2008*, Ministerio de Educación de Chile, Santiago de Chile, 2009, pp. 104-111.
- MAGALHAES, O., "Em torno da escolha do manual didático de Histórica: opções de professores", en Tânia Maria Braga Garcia, Maria Auxiliadora Schmidt, Rafael Valls (eds.) *Didática. História e Manuais Escolares: Contextos Ibero-Americanos*, Editora Unijuí, Ijuí, Rio Grande do Sul, Brazil, 2013, pp. 231-244.
- MAGENDZO KOLSTREIN, A.; TOLEDO JOFRÉ, M. I., "Educación en Derechos Humanos: Currículum Historia y Ciencias Sociales del 2º año de Enseñanza Media. Subunodad «Régimen Militar y transición a la democracia»", *Estudios Pedagógicos*, vol. XXXV, n.º 1, 2009, pp. 139-154.
- "Manifiesto de Historiadores (Contra los que torturan en nombre de la Patria)", 2004, Santiago de Chile.
- MANRÍQUEZ PANTOJA, L., "Algunos códigos curriculares de la actual enseñanza básica chilena", *Estudios Pedagógicos*, vol. XL, n.º 2, 2014, pp. 427-440.
- MARA PETITTI, E., "Política educativa y textos escolares en la provincia de Buenos Aires durante la gestión de Julio C. Avanza", *Historia de la educación-Anuario*, vol. 13, n.º 2, 2012, fecha de consulta 11 julio 2015, en [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S2313-92772012000200005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S2313-92772012000200005&script=sci_arttext).
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J., "¿De qué hablamos cuando hablamos de los libros de texto?", en *Primer Seminario Internacional de Textos Escolares*, Ministerio de Educación de Chile, Santiago de Chile, 2007, pp. 429-436.

- MARTÍNEZ BONAFÉ, J., "Los libros de texto como práctica discursiva", *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 1, n.º 1, 2008, pp. 62-73.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J., *Políticas del libro de texto escolar*, Morata, Madrid, 2002.
- MARTINEZ, N.; VALLS, R., "El uso del libro de texto de Historia de España en Bachillerato: diez años de estudio, 1993-2003", *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, n.º 23, 2009, pp. 3-35.
- MARTÍNEZ, N.; VALLS, R.; PINEDA, F., "El uso del libro de texto de Historia de España en bachillerato: diez años de estudio, 1993-2003, y dos reformas (LGE-LOGSE)", *Enseñanza de las Ciencias Experimentales y Sociales*, vol. 23, 2009, pp. 3-35.
- MARTÍN ORTEGA, E.; PARCERISA ARÁN, A.; ZABALA VIDELLA, A., *Materials didàctics i curriculars: elaboració, anàlisi i avaluació*, Edició experimental, Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona, 1997.
- MATEO, J., *La evaluación educativa. Su práctica y otras metáforas*, ICE-Horosi, Barcelona, 2000.
- MATTOZZI, I., "Enseñar a escribir sobre la Historia", *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, vol. 3, 2004, pp. 39-48.
- MATTOZZI, I., "La investigación sobre didáctica de la historia como diálogo entre investigación teórica e investigación aplicada", en *Metodología de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, Institución «Fernando el Católico», Zaragoza, 2010, pp. 95-104.
- MATTOZZI, I., "¿Quién tiene miedo a la Geohistoria?", *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, n.º 13, 2014, pp. 85-105.
- MAYOL, A., *El derrumbe del modelo: la crisis de la economía de mercado en el Chile contemporáneo*, 2013.
- MAYOL MIRANDA, A.; AZOCAR ROSENKRANZ, C., "Politización del malestar, movilización social y transformación ideológica: el caso «Chile 2011»", *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, vol. 10, n.º 30, 2011, pp. 163-184.
- MENESES, L. A.; CALDERÓN, J. C., "Social Representations of National Territory and Citizenship in Nineteenth-century History and Geography Textbooks of the Colombian Caribbean Region", *Paedagogica Historica*, vol. 43, n.º 5, 2007, pp. 701-713.



- MERCHÁN IGLESIAS, F. J., "El examen en la enseñanza de la historia", *Enseñanza de las Ciencias Experimentales y Sociales*, vol. 15, 2001, pp. 3-21.
- MICHEL SALAZAR, J. A., "El estudio y la enseñanza de la Historia en Escuelas y Liceos de Chile en la segunda mitad del siglo XX", *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, vol. 6, 2001, pp. 115-135.
- MICRODATOS, C. DE, *Encuesta sobre calidad y uso de Textos escolares*, Universidad de Chile, Santiago de Chile, 2006.
- MICRODATOS, C. DE, *Estudio de seguimiento al uso de textos escolares. Tomo 1: Informe final*, Universidad de Chile, Santiago de Chile, 2010.
- MICRODATOS, C. DE, *Servicio de implementación del sistema de seguimiento al uso de texto escolares en uso durante el 2013*, Centro de Microdatos, Santiago de Chile, 2013.
- MILOS, P., "Conferencia de cierre. Comentarios finales", en *Seminario Internacional: Textos Escolares de Historia y Ciencias Sociales, Santiago de Chile 2008*, Ministerio de Educación de Chile, Santiago de Chile, 2009, pp. 78-83.
- MILOS, P.; OSSANDÓN, L.; BRAVO PEMJEAN, L. I., "La relación entre Marco Curricular y Programas: la implementación del currículum del sector Historia y Ciencias Sociales en la educación media chilena", *Persona y Sociedad*, vol. XVII, 2003, pp. 91-111.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, *Antecedentes preliminares para los textos escolares 2015*, Ministerio de Educación de Chile, Santiago de Chile, 2014, fecha de consulta 24 octubre 2014, en [http://www.textosescolares.cl/usuarios/tescolares/File/Proveedores/venideros/Antecedentes\\_preliminares\\_compra\\_14\\_01.pdf](http://www.textosescolares.cl/usuarios/tescolares/File/Proveedores/venideros/Antecedentes_preliminares_compra_14_01.pdf).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, "Bases curriculares 2012."
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, "Decreto 614. Establece Bases Curriculares de 7º año básico a 2º año Medio en Asignaturas que Indica".
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, *Foro convenio marco sobre textos escolares año 2014*, Ministerio de Educación, Santiago de Chile, 2013, fecha de consulta 24 octubre 2014, en [http://www.mineduc.cl/usuarios/tescolares/File/Proveedores/Vigentes/Segundo%20Foro%20Textos%202014\\_Final%2026\\_07%2713.pdf](http://www.mineduc.cl/usuarios/tescolares/File/Proveedores/Vigentes/Segundo%20Foro%20Textos%202014_Final%2026_07%2713.pdf).

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, “Fundamentos Tomo 1. Bases curriculares 2013. Introducción general”.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, “Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de Estudio. Primer Año”.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, *Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y media. Actualización 2009*, Ministerio de Educación, Santiago de Chile, 2009, fecha de consulta 24 octubre 2014, .
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, “Orientaciones preliminares para la elaboración del texto del estudiante y guía didáctica docente Historia, Geografía y Ciencias Sociales, año 2016”, fecha de consulta 12 diciembre 2016, en [http://textosescolares.cl/usuarios/tescolares/File/Orientaciones\\_HG%20y%20CS\\_TE\\_GDD%20240215.pdf](http://textosescolares.cl/usuarios/tescolares/File/Orientaciones_HG%20y%20CS_TE_GDD%20240215.pdf).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, “Política de textos escolares”.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, *Procedimiento de compra mayor textos n 13/2011. Adquisición de Textos de Estudio de Enseñanza Media para establecimientos educacionales subvencionados mediante catálogo marco libros, CD, revistas, diarios y suscripciones. Convenio Marco ID n 2239-65-LP07*, Ministerio de Educación, Santiago de Chile, 2011, fecha de consulta 24 octubre 2014, en <http://www.mineduc.cl/usuarios/tescolares/doc/201202231730330.1Procedimiento%20Compra%20Mayor%202013.pdf>.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, C. DE E., *Tabulación resumen Base de Datos de Directorio Oficial de Establecimientos año 2014*, Ministerio de Educación de Chile, Santiago de Chile, 2014.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA, “Ley de Educación Primaria Obligatoria. Se fija su texto definitivo.”, fecha de consulta 7 octubre 2015, en <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=19446>.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA, “Ley nº 17336. Propiedad intelectual”.
- MINTE, A., “Mujer y educación. La imagen de las mujeres en los textos escolares de Historia de Chile. Análisis crítico”, Buenos Aires, 2010, pp. 1-13.
- MINTE, A.; ORELLANA, C.; TELLO, D., “Formación Ciudadana en los textos escolares de Historia de Chile”, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, vol. 75, 2013, pp. 18-24.

- MINTE, A. R., "Recent Historiographical Work on Chilean History Textbooks", *Eckert. Beiträge*, vol. 1, 2014, fecha de consulta 11 julio 2015, en <http://www.edumeres.net/urn/urn:nbn:de:0220-2014-00157>.
- MIRALLES MARTÍNEZ, PEDRO, P.; RIVERO GARCÍA, M. P., "Propuesta de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil", *REIFOP*, vol. 15, n.º 1, 2012, pp. 81-90.
- MIRALLES MARTÍNEZ, P.; MOLINA PUCHE, S.; ORTUÑO MOLINA, J., "La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales", *Educatio Siglo XXI*, vol. 29, n.º 1, 2011, pp. 149-174.
- MIRALLES MARTÍNEZ, P.; MOLINA PUCHE, S.; SANTISTEBAN, A., "Introducción", en *La Evaluación en el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales*, vol. II, Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, Murcia, 2011, pp. 13-15.
- MIRANDA BEAS, M.; MUÑOZ GALIANO, I., "Global identity in Spanish textbooks", en Jesús Rodríguez Rodríguez, Mike Horsley, Susanne V. Knudsen (eds.) *10th International Conference on Textbook and Educational Media. Local, National and transnational identities in textbook and Educational Media*, IARTEM, Santiago de Compostela, 2009, pp. 295-304.
- MOLINA, I. A., "La enseñanza de la historia de México en los libros de texto de educación secundaria", *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, vol. 42, 2004, pp. 100-108.
- MONTES ARÉVALO, C., "Textos escolares: cuando aprender sí que cuesta", *El Ciudadano*, 2015, Santiago de Chile, fecha de consulta 21 marzo 2015, en <http://www.elciudadano.cl/2015/03/18/153147/textos-escolares-cuando-aprender-si-que-cuesta/>.
- MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT, M. A., "Lições de método: o ensino de História em manuais destinados à formação de professores no Brasil: 1930-1970", en Tânia Maria Braga Garcia, Maria Auxiliadora Schmidt, Rafael Valls (eds.) *Didática. História e Manuais Escolares: Contextos Ibero-Americanos*, Editora Unijuí, Ijuí, Rio Grande do Sul, Brazil, 2013, pp. 105-138.
- MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT, M. A.; FIGUEIREDO BRAGA GARCIA, T. M., "Los manuales escolares y la significación histórica de los jóvenes alumnos en América Latina", en Joaquin Prats, Rafael Valls, Pedro Miralles (eds.) *Iberoamérica en*

*las Aulas: Qué Estudia y qué Sabe el Alumnado de Educación Secundaria*, Milenio, Lleida, 2015, pp. 129-144.

MOUFFE, C., *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical.*, Paidós, Barcelona, 1999.

MOVIMIENTO POR LA HISTORIA, LA GEOGRAFÍA Y LAS CIENCIAS SOCIALES, “Reducción de Horas en Ciencias Sociales y Tecnología. Los desconocidos argumentos pedagógicos del Ministerio de Educación”, *Revista Docencia*, n.º 42, 2010, pp. 40-44.

MOYANO, J., “El sector del libro de texto en España: Análisis de la situación presente y perspectiva de futuro”, en Jesús Rodríguez Rodríguez, Mike Horsley, Susanne Knudsen (eds.) *10th International Conference on Textbook and Educational Media. Local, National and Transnational Identities in Textbook and Educational Media*, IARTEM, Santiago de Compostela, 2009, pp. 47-49.

MUÑOZ MONSALVE, M. M., “La construcción de la idea de ciudadanos desde los manuales escolares, en el proceso de formación de la Nación colombiana, 1910-1948”, 2012, Universidad Nacional de Colombia, Medellín.

MUSTEAȚĂ, S., “How to analyse Textbooks. An Essay on research approaches and possible consequences of research”, *Colloquium Politicum*, vol. 2, n.º 1, 2011, pp. 69-80.

OECD, *Measuring innovation in education. A new perspective*, Educational Research and Innovation, OECD, 2014.

OLIVARES FELICE, P., “Rapports «Texte-Image»: Quelques observations concernant des Manuels d’Histoire du Chili”, en Jean-Louis Guereña (ed.) *Image et transmission des Savoirs dans les Mondes Hispaniques et Hispano-Américains*, CIREMIA, Tours-France, 2006, pp. 495-502.

OROS, A. L., “Let’s Debate: Active Learning Encourages Student Participation and Critical Thinking”, *Journal of Political Science Education*, vol. 3, n.º 3, 2007, pp. 293-311.

ORTUÑO MOLINA, J.; GÓMEZ CARRASCO, C.; ORTÍZ CERMEÑO, E., “La evaluación de la competencia educativa social y ciudadana desde la didáctica de las ciencias sociales. Un estado de la cuestión”, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, vol. 26, 2012, pp. 53-72.

- ORTÚZAR M., P., “Calidad, Formato y Mercado de Los Textos Escolares en Chile. Cuatro Claves para el debate”, fecha de consulta 17 marzo 2015, en <http://www.ieschile.cl/wp-content/uploads/2011/07/Informe-Textos-escolares.pdf>.
- OTEÍZA, T., “Cómo es presentada la historia contemporánea en los libros de texto chilenos para la escuela media”, *Discurso & Sociedad*, vol. 3, n.º 1, 2009, pp. 150-174.
- OTEÍZA, T.; PINTO, D., “Introducción. En (re) construcción: Discurso, identidad y nación en los manuales escolares de historia y de ciencias sociales”, en Teresa Oteíza, Derrin Pinto (eds.) *En (Re)Construcción: discursos, identidad y nación en los manuales escolares de Historia y de Ciencias Sociales*, Cuarto Propio, Santiago de Chile, 2011, pp. 25-42.
- PAGÈS, J., “Consciència i temps històric”, *Perspectiva escolar*, vol. 332, 2009, pp. 2-8.
- PAGÈS, J., “Los libros de texto de Ciencias Sociales, Geografía e Historia y el desarrollo de competencias ciudadanas”, en *Seminario Internacional: Textos Escolares de Historia y Ciencias Sociales, Santiago de Chile 2008*, Ministerio de Educación de Chile, Santiago de Chile, 2009, pp. 24-56.
- PAGÈS, J., “¿Qué se debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria?, ¿qué deberían aprender, y cómo, los niños y las niñas y los y las jóvenes del pasado?”, *Revista Escuela de Historia*, vol. 1, n.º 6, 2007, pp. 17-30.
- PARDO, A.; SAN MARTÍN, R., *Análisis de datos en psicología II*, Pirámide, Madrid, 1998.
- PARRA MONSERRAT, D., “Islam e identidad en la escuela franquista. Imágenes y tópicos a través de los manuales”, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, vol. 21, 2007, pp. 15-32.
- PARRA MONSERRAT, D., “La conceptualización de la Historia escolar y sus implicaciones didácticas. Un estudio a partir del recuerdo de estudiantes de BUP”, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, vol. 27, 2013, fecha de consulta 18 septiembre 2015, en <http://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/2653>.
- PAUL, R.; ELDER, L., *La mini-guía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas*, Fundación para el Pensamiento Crítico, 2003, fecha de consulta 24 octubre 2014, en <http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>.

- PENZO, W. (ed.), *Guía para la elaboración de las actividades de aprendizaje*, ICE (UB)-Ocatedro, Barcelona, 2010.
- PÉREZ CISTERNAS, N., “La producción de textos escolares en Chile y en Brasil: relaciones entre currículum, contenidos geográficos y requerimientos técnicos”, *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, vol. 3, n.º 5, 2013, pp. 119-146.
- PERIKLEOUS, L.; SHEMILT, D. (eds.), *The future of the past: why history education matters*, Association for Historical Dialogue and Research, Nicosia, 2011.
- PINGEL, F., “Dealing with Conflict-New Perspectives in International Textbook Revision”, en Lukas Perikleous, Denis Shemilt (eds.) *The future of the Past: Why History Education matters*, Association for Historical Dialogue and Research, Nicosia, 2011, pp. 405-430.
- PINGEL, F., *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*, 2nd revised and updated edition, UNESCO-Georg Eckert Institut, Paris/Braunschweig, 2010.
- PINTO, J., *Cien años de propuestas y combates. La historiografía chilena del siglo XX*, Universidad Autónoma Metropolitana, México, 2006.
- PINTO, J., *Desgarros y utopías en la pampa salitrera. La consolidación de la identidad obrera en tiempos de la cuestión social (1890-1923)*, Universidad de Santiago, Santiago de Chile, 1998.
- POPKEWITZ, T. S., “Curriculum studies the reason of «Reason», and schooling”, en Thomas S. Popkewitz (ed.) *The «Reason» of Schooling. Historicizing Curriculum Studies, Pedagogy, and Teacher Education*, Routledge, New York, 2015, pp. 1-17.
- POPKEWITZ, T. S., “La historia del currículum: la educación en los Estados Unidos a principios del siglo XX, como tesis cultural acerca de lo que el niño es y debe ser”, *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 11, n.º 3, 2007, pp. 1-13.
- “¿Por qué la Feria Chilena del Libro se niega a vender textos escolares?”, 2015, Cooperativa, Santiago de Chile, fecha de consulta 21 marzo 2015, en <http://www.cooperativa.cl/noticias/cultura/literatura/por-que-la-feria-chilena-del-libro-se-niega-a-vender-textos-escolares/2015-03-11/173540.html>.

- PRANGSMA, M. E.; BOXTEL, C. A. M.; KANSELAAR, G.; KIRSCHNER, P. A., "Concrete and abstract visualizations in history learning tasks", *British Journal of Educational Psychology*, vol. 79, n.º 2, 2009, pp. 371-387.
- PRATS CUEVAS, J.; VALLS, R.; MIRALLES MARTÍNEZ, P. (eds.), *Iberoamérica en las Aulas: Qué Estudia y qué Sabe el Alumnado de Educación Secundaria*, 1, Editorial Milenio, Lleida, 2015.
- PRATS, J., "Criterios para la elección del libro de texto de Historia", *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, vol. 70, 2012, pp. 7-13.
- PRATS, J. (ed.), *Didáctica de la Geografía y la Historia*, Graó, Barcelona, 2011.
- PRATS, J., "En defensa de la Historia como materia educativa", *Tejuelo*, vol. 9, 2010, pp. 8-18.
- PRATS, J., *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*, Junta de Extremadura, Mérida, 2001.
- PRATS, J., "Las experiencias didácticas como alternativas al cuestionario oficial: reflexiones críticas sobre las experiencias «Germanía-75» e 'Historia 13-16", en Mario Carretero, Mario, Juan Ignacio Pozo, Mikel Asenso (eds.) *La Enseñanza de las Ciencias Sociales*, Visor, Madrid, 1989, pp. 201-210.
- PRATS, J., "Los libros de texto", *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, vol. 70, 2012, pp. 5-6.
- PRATS, J.; SANTACANA, J., "Enseñar a pensar históricamente: la clase como simulación de la investigación histórica", en *Didáctica de la Geografía y la Historia*, vol. II, Graó, Barcelona, 2011, pp. 67-87.
- PRATS, J.; SANTACANA, J., "Los contenidos en la enseñanza de la Historia", en *Didáctica de la Geografía y la Historia*, vol. II, Graó, Barcelona, 2011, pp. 31-49.
- PRATS, J.; SANTACANA, J., "¿Por qué y para qué enseñar historia?", en *Enseñanza y aprendizaje de la historia en la Educación Básica*, Secretaría de Educación Pública, México, 2011, pp. 18-68.
- PRATS, J.; SANTACANA, J., "Por qué y para qué enseñar Historia", en *Didáctica de la Geografía y la Historia*, vol. II, Joaquim Prats (Coord.), Graó, Barcelona, 2011, pp. 13-29.

- PRENDES ESPINOZA, M. P.; SOLANO FERNÁNDEZ, I., “Herramienta de Evaluación de Material didáctico impreso.”, fecha de consulta 24 enero 2015, en <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/paz7.pdf>.
- PRIETO PRIETO, J. A.; GÓMEZ CARRASCO, C. J.; MIRALLES MARTÍNEZ, PEDRO, P., “El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social. Una experiencia en Bachillerato”, *Clío*, vol. 39, 2013.
- PRINT, M., “Estrategias de enseñanza para la educación cívica y ciudadana en el siglo XXI”, *ESE*, n.º 4, 2003, pp. 7-22.
- PUIGGROS, A., “Educación”, en Torcuato Di Tella, Hugo Chumbita, Susana Gamba, Paz Gajardo (eds.) *Diccionario de Ciencias Sociales y Políticas*, Ariel, Buenos Aires, 2004.
- QUINTEROS CORTÉS, J., “De la Prehistoria a la Edad Media en los libros de texto para 5º de Primaria: la historia enfrentada”, en Pedro Miralles Martínez, Sebastián Molina Puche, Antoni Santisteban Fernández (eds.) *La Evaluación en el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales*, vol. II, Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, Murcia, 2011, pp. 225-232.
- RASERO SAMPER, L.; BOCHACA GARRETA, J., “Muslims in Catalan Textbooks”, *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, vol. 3, n.º 1, 2011, pp. 81-96.
- REIMERS, F., “Educación para la ciudadanía democrática en América Latina”, 2007, fecha de consulta 19 septiembre 2014, en <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article1363>.
- REINTS, A. J. C.; WILKENS, H. J., “Evaluating the quality of textbooks from the perspective of the learning process”, en Jesús Rodríguez Rodríguez, Mike Horsley, Susanne V. Knudsen (eds.) *10th International Conference on Textbook and Educational Media. Local, National and Transnational Identities in Textbook and Educational Media*, IARTEM, Santiago de Compostela, 2009, pp. 467-474.
- REYES, L., “¿Olvidar para construir Nación? Elaboración de los planes y programas de estudio de Historia y Ciencia Sociales en el período post-autoritario”, *Cyber Humanitatis*, n.º 23, 2002, fecha de consulta 20 mayo 2015, en <http://www.cyberhumanitatis.uchile.cl/index.php/RCH/article/viewArticle/5606/5474>.



- REYES, L.; CAMPOS, J.; OSSANDÓN, L.; MUÑOZ, C., “El profesorado y su rol en la formación de los nuevos ciudadanos: desfases entre las comprensiones, las actuaciones y las expectativas”, *Estudios Pedagógicos*, vol. XXXIX, n.º 1, 2013, pp. 217-237.
- RIEDEMANN, A., “Textos escolares y conciencia histórica publicada sobre la Ocupación de la Araucanía”, en *Seminario Internacional: Textos Escolares de Historia y Ciencias Sociales, Santiago de Chile 2008*, Ministerio de Educación de Chile, 2009, pp. 283-297.
- RIVAS, A., *América Latina después de PISA: Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*, CIPPEC-Natura-Instituto Natura, Buenos Aires, 2015.
- RIVAS, F., “¿Cuál es la diferencia de los textos escolares del Mineduc y los que valen \$30 mil en el comercio?”, 2015, Radio Bío-Bío, fecha de consulta 21 marzo 2015, en <http://www.biobiochile.cl/2015/03/20/cual-es-la-diferencia-de-los-textos-escolares-del-mineduc-y-los-que-valen-30-mil-en-el-comercio.shtml>.
- RIVERA, P.; MONDACA, C., “El aporte de la enseñanza de la historia reciente en Chile: Disensos y consensos desde la transición política al siglo XXI”, *Estudios Pedagógicos*, vol. XXXIX, n.º 1, 2013, pp. 393-401.
- RIZZOLATTI, G.; CRAIGHERO, L., “Mirror neuron: a neurological approach to empathy”, en *Nurobiology of Human Values. Research and Perspectives in Neurosciences*, Springer, Berlin, 2005, pp. 107-123.
- RODRÍGUEZ, J., “El origen de la Federación de Estudiantes de Chile (FECH)”, 2002, Universidad de Chile, Santiago de Chile.
- RODRÍGUEZ PÉREZ, R.; SIMÓN GARCÍA, M. DEL M., “La construcción de la narrativa nacional española en los manuales escolares de Educación Primaria”, *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, vol. 29, 2014, pp. 101-113.
- ROJAS, R., “El negocio de los textos escolares en Chile”, *Radio UChile*, 2015, Santiago de Chile, fecha de consulta 21 marzo 2015, en <http://radio.uchile.cl/2015/03/03/el-negocio-de-los-textos-escolares-en-chile>.

- ROMERO ABRIL, L. T., "Ideología y narrativa histórica en la enseñanza del Estado-Nación: un estudio de caso en Colombia y Chile", en *Seminario Internacional: Textos Escolares de Historia y Ciencias Sociales, Santiago de Chile 2008*, Ministerio de Educación de Chile, Santiago de Chile, 2009, pp. 327-345.
- ROMERO, L. A., "La idea de nación en los libros de texto de historia argentinos del siglo XX", en *Seminario Internacional: Textos Escolares de Historia y Ciencias Sociales, Santiago de Chile 2008*, Ministerio de Educación de Chile, Santiago de Chile, 2009, pp. 57-69.
- ROMERO SALDAÑA, M., "La prueba chi-cuadrado o ji-cuadrado (X<sup>2</sup>)", *Enfermería del trabajo*, vol. 1, 2011, pp. 31-38.
- RUIZ BERRIO, J., "El adoctrinamiento de los niños españoles mediante las imágenes de los libros de historia en la primera mitad del siglo XX", en Jean-Louis Guereña (ed.) *Image et transmission des Savoirs dans les Mondes Hispaniques et Hispano-Américains*, CIREMIA, Tours-France, 2007, pp. 415-424.
- RUIZ, M. C.; SCHOO, S., "La obligatoriedad de la educación secundaria en América Latina. Convergencias y divergencias en cinco países", *Foro de Educación*, vol. 12, n.º 16, 2014, pp. 71-98.
- RÜSEN, J., "El libro de texto ideal: Reflexiones entorno a los medios para guiar las clases de historia", *iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n.º 12, 1997, pp. 79-93.
- RÜSEN, J., "Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function and Ontogenic Development", en Peter Seixas (ed.) *Theorizing Historical Consciousness*, University of Toronto Press Incorporated, Toronto, 2004, pp. 63-85.
- RUSSELL, B., "On Denoting", *Mind*, vol. 14, n.º 56, 1905, (New Series), pp. 479-493.
- SÁIZ SERRANO, J., "Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1º y 2º de ESO", *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, n.º 25, 2011, pp. 37-64.
- SÁIZ SERRANO, J., "Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes", *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, n.º 27, 2013, pp. 43-66.

- SÁIZ SERRANO, J., "Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2º ESO", *Clío*, n.º 39, 2013, pp. 1-20.
- SÁIZ SERRANO, J., "Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico", *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, vol. 29, n.º 1, 2014, pp. 87-99.
- SÁIZ SERRANO, J.; COLOMER, J. C., "¿Se enseña pensamiento histórico en libros de texto de Educación Primaria? Análisis de actividades de historia para alumnos de 10-12 años de edad", *CLIO. History and History teaching*, n.º 40, 2014, pp. 1-19.
- SALAZAR, G., *En nombre del Poder Popular Constituyente (Chile, Siglo XXI)*, LOM, Santiago de Chile, 2011.
- SALAZAR, G., "Historiografía chilena siglo XXI: Transformación, Responsabilidad, Proyección", en Luis G. de Mussy R. (ed.) *Balance historiográfico chileno. El orden del discurso y el giro crítico actual*, Ediciones Universidad Finis Terrae, Santiago de Chile, 2007, pp. 95-167.
- SALAZAR, G., *Labradores, peones y proletarios. Formación y crisis de la sociedad popular chilena del siglo XIX*, Ediciones SUR, Santiago de Chile, 1989.
- SALAZAR-JIMÉNEZ, R.; BARRIGA-UBED, E.; AMETLLER-LÓPEZ, Á., "El aula como laboratorio de análisis histórico: el nacimiento del facismo en Europa", *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, vol. 8, n.º 2, 2015, pp. 94-115.
- SALLÉS TENAS, N., "La Enseñanza de la Historia a través del aprendizaje por descubrimiento: evolución del proyecto treinta años después", *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, vol. 11, 2011, pp. 3-10.
- SÁNCHEZ BELLO, A., "Gender stereotypes in textbooks", en Jesús Rodríguez Rodríguez, Mike Horsley, Susanne V. Knudsen (eds.) *10th International Conference on Textbook and Educational Media. Local, National and Transnational Identities in Textbook and Educational Media*, IARTEM, Santiago de Compostela, 2009, pp. 356-361.
- SANDOVAL, M., *Jóvenes del siglo XXI, sujetos y actores en una sociedad de cambio*, Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez, Santiago de Chile, 2002.

- SAN MARTÍN, C., “Atención a la diversidad en el contexto educativo chileno: concepciones del profesorado sobre evaluación y diseño de la propuesta curricular”, *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 10, n.º 4, 2012, pp. 164-183.
- SANSÓN CORBO, T., “La construcción de la nacionalidad en los manuales de historia rioplatenses”, *Nuevo mundo mundos nuevos*, 2011, fecha de consulta 7 noviembre 2015, en <http://nuevomundo.revues.org/61419>.
- SANTISTEBAN, A., “La formación de competencias de pensamiento histórico”, *Clio & asociados*, n.º 14, 2010, pp. 34-56.
- SANTISTEBAN, A.; GONZÁLEZ, N.; PAGÈS, J., “Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico”, en *Metodología de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, Institución «Fernando el Católico», Zaragoza, 2010, pp. 115-128.
- SCHMIDT, M. A.; SANTIAGO BUFREM, L.; BRAGA GARCIA, T. M., “Os manuais destinados a professores como fontes para a história das formas de ensinar”, en Tânia Maria Braga Garcia, Maria Auxiliadora Schmidt, Rafael Valls (eds.) *Didática. História e Manuais Escolares: Contextos Ibero-Americanos*, Editora Unijuí, Ijuí, Rio Grande do Sul, Brazil, 2013, pp. 163-181.
- SCHÜLER, P., “Eyzaguirre defiende calidad de textos escolares: «Son de excelente calidad»”, *La Nación*, 2015, Santiago de Chile, fecha de consulta 21 marzo 2015, en <http://www.lanacion.cl/noticias/pais/educacion/eyzaguirre-defiende-calidad-de-textos-escolares-son-de-excelente-calidad/2015-03-16/131009.html>.
- SEIXAS, P., “Schweigen! die Kinder! or, Does Postmodern History Have a Place in the Schools?”, en *Knowing teaching and learning history. National and international perspectives*, New York University Press, New York, 2001, pp. 19-37.
- SEIXAS, P.; MORTON, T., *The Big Six Historical Thinking Concepts*, Nelson Education, Toronto, 2013.
- SERRANO, S., “Enseñanza de la historia e identidad nacional: Un vínculo a historizar desde la experiencia chilena, 1850-1930”, *Encounters/Encuentros/Rencontres on Education*, vol. 15, 2014, pp. 209-222.

- SEVA CAÑIZARES, F.; SORIANO LÓPEZ, M. C.; VERA MUÑOZ, M. I., “La práctica docente en las Ciencias Sociales: un análisis cualitativo”, en Rosa M. Ávila Ruiz, M. Pilar Rivero García, Pedro L. Domínguez Sanz (eds.) *Metodología de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, Institución «Fernando el Católico», Zaragoza, 2010, pp. 175-183.
- SMITH, S., “Manuales escolares de Historia y Ciencias Sociales y subalternidad mapuche en un Chile multicultural”, *Tinkuy*, n.º 12, 2010, pp. 53-72.
- SOAJE, R.; ORELLANA, P., *Textos escolares y calidad educativa. Estudio de la calidad de textos escolares entregados por el MINEDUC en el periodo 2000-2010*, Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 2013.
- SOLER CASTILLO, S., “La escuela y sus discursos. Los textos escolares como instrumentos de exclusión y segregación”, *Sociedad y Discurso*, vol. 15, 2009, pp. 107-124.
- SOLER CASTILLO, S., “Pensar la relación análisis crítico del discurso y educación. El caso de la representación de indígenas y afrodescendientes en los manuales escolares de Ciencias Sociales en Colombia”, *Discurso & Sociedad*, vol. 2, n.º 3, 2008, pp. 642-678.
- SONTAG, S., *Sobre la fotografía*, Alfaguara, México, 2006.
- SOSA, F.; BOMBELLI, J. I.; FERNÁNDEZ, O.; CEJAS, L.; BARREIRO, A.; ZUBIETA, E., “Representaciones sociales de la Historia: Creencias, Sentimientos e importancia de figuras de la Historia Argentina”, *Anuario de Investigaciones. Facultad de Psicología UBA*, vol. XX, 2013, pp. 241-250.
- STENHOUSE, L., *Cultura y educación*, Morón, Sevilla, 1997.
- TAWIL, S.; COUGOUREUX, M., “Revisiting learning: the treasure within. Assessing the influence of the 1996 Delors report”, *Unesco Education Research and Foresight. Occasional Papers*, vol. 04, 2013, fecha de consulta 18 noviembre 2015, en <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002200/220050e.pdf>.
- THIBAUT PÁEZ, C. A.; MEDRANO POLIZZI, D. A.; SALDAÑA JIMÉNEZ, A. M., “Evaluación en aula de textos escolares: ¿una estrategia posible?”, *Estudios Pedagógicos*, vol. XXXVIII, n.º 2, 2012, pp. 243-257.
- TOLEDO JOFRÉ, M. I.; MAGENDZO KOLSTREIN, A.; GUTIÉRREZ GIANELLAD, V.; IGLESIAS SEGURA, R.; LÓPEZ-FACAL, R., “Enseñanza de «temas controversiales» en el curso de

historia, desde la perspectiva de los estudiantes chilenos”, *Revista de Estudios Sociales*, vol. 35, n.º 52, 2015, pp. 119-133.

TOLEDO JOFRÉ, M. I.; RENATO GAZMURI STEIN, “Obedientes memoriones o reflexivos pensantes: tensiones entre objetivos identitarios y cognitivos en enseñanza de la Historia reciente de Chile en 6º año de enseñanza básica”, *Estudios Pedagógicos*, vol. XXXV, n.º 2, 2009, pp. 155-172.

TORRES, Y.; MORENO, R., “El texto escolar, evolución e influencias”, *Laurus*, vol. 14, n.º 27, 2008, pp. 53-75.

TREJO, E., “Historiografía, hermenéutica e historia. Consideraciones varias”, *Historicas*, vol. 87, 2010, pp. 2-11.

TREPAT, C.-A., “Conceptos y técnicas de evaluación de las Ciencias Sociales”, en *Didáctica de la Geografía y la Historia*, vol. II, Graó, Barcelona, 2011, pp. 191-216.

TREPAT, C.-A., *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*, ICE (UB)-Graó, Barcelona, 1995.

UC, M., *Informe final. Encuesta de seguimiento al uso de textos escolares*, Universidad Católica de Chile-Ministerio de Educación, Santiago de Chile, 2007.

UC, M., *Informe final. Encuesta de seguimiento al uso de textos escolares 2008*, Universidad Católica de Chile-Ministerio de Educación, Santiago de Chile, 2008.

URBAN, A. C., “Manuais de Didática de Estudos Sociais como fontes para o Código disciplinar da Didática da História”, en Braga Garcia Tânia Maria Braga Garcia, Maria Auxiliadora Schmidt, Rafael Valls (eds.) *Didática. História e Manuais Escolares: Contextos Ibero-Americanos*, Editora Unijuí, Ijuí, Rio Grande do Sul, Brazil, 2013, pp. 139-161.

URIBE, M.; ORTIZ, I., “Programas de estudio y textos escolares para la enseñanza secundaria en Chile: ¿qué oportunidades de alfabetización científica ofrecen?”, *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, vol. 32, n.º 3, 2014, pp. 37-52.

VALLE TAIMAN, A., “El trabajo con fuentes y el desarrollo del pensamiento crítico”, en *Seminario internacional. Textos escolares de Historia y Ciencias Sociales*.

*Santiago de Chile 2008*, Ministerio de Educación de Chile, Santiago de Chile, 2009, pp. 129-149.

VALLE TAIMAN, A., “El uso de las fuentes escritas en la enseñanza de la Historia. Análisis de textos escolares para tercero y cuarto de secundaria”, *Educación*, vol. XX, n.º 38, 2011, pp. 81-106.

VALLS MONTÉS, R., “Cambios recientes, carencias presentes y retos de futuro en los manuales escolares de Historia”, en Tânia Maria Braga Garcia, Maria Auxiliadora Schmidt, Rafael Valls (eds.) *Didáctica. História e Manuais Escolares: Contextos Ibero-Americanos*, Editora Unijuí, Ijuí, Rio Grande do Sul, Brazil, 2013, pp. 41-67.

VALLS MONTÉS, R., *Historiografía Escolar Española: Siglo XIX-XXI*, UNED, Madrid, 2007.

VALLS, R., “La historiografía escolar española en la época contemporánea: de los manuales de historia a la historia de la disciplina escolar”, en Carlos Forcadell, Ignacio Peiró (eds.) *Lecturas de la Historia: Nueve Reflexiones Sobre Historia de la Historiografía*, Institución «Fernando el Católico», Zaragoza, 2001, pp. 191-220.

VALLS, R., “Los estudios sobre los manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas”, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, n.º 15, 2001, pp. 23-36.

VALLS, R., “Los manuales escolares y los materiales curriculares de historia. Una propuesta de análisis y valoración crítica de los mismos desde criterios didáctico-historiográficos”, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, vol. 17, 1997, pp. 69-76.

VALLS, R., “Los textos escolares de historia: una propuesta de análisis y valoración”, en *Els Llibres de Text i L'ensenyament la Història. Record d'en Jordi Burguera Gómez*, Universidad de Barcelona, Barcelona, 2008, pp. 63-72.

VALLS, R.; LÓPEZ FACAL, R., “El análisis y evaluación de los manuales escolares de Historia: un estado de la cuestión”, en *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, vol. II, Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, Murcia, 2011, pp. 295-303.

- VANSLEDRIGHT, B., "Assessing for learning in the history classroom", en Kadriye Ercikan, Peter Seixas (eds.) *New Directions in Assessing Historical Thinking*, Routledge, Nueva York, 2015, pp. 75-88.
- VANSLEDRIGHT, B., *Assessing historical thinking and understanding: innovative designs for new standards*, Routledge, New York, NY, 2014.
- VARGAS ESCOBAR, N., "La historia de México en los libros de texto gratuitos: evidencia de las transformaciones en los modelos de integración nacional", *RMIE*, vol. 16, n.º 49, 2011, pp. 489-523.
- VÁSQUEZ LEYTON, G., "Concepciones de los estudiantes chilenos de educación media sobre el proceso de transición de la dictadura a la democracia", 2014, Universidad de Valladolid, Valladolid.
- VELLA, Y., "History Learning Activities for Citizenship Education", *Citizenship, Social and Economics Education*, vol. 7, n.º 1, 2006, pp. 56-64.
- VILLALÓN GÁLVEZ, G., "Creencias, propósitos y prácticas de la enseñanza de la historia: el caso de Mariana", *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, vol. 14, 2015, pp. 71-83.
- VILLALÓN, G.; PAGÉS, J., "¿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", *Clio & asociados*, n.º 17, 2013, pp. 119-136.
- VILLALÓN, G.; ZAMORANO, A., "La nueva historia y su aplicación en los textos escolares", en *Seminario Internacional: Textos Escolares de Historia y Ciencias Sociales, Santiago de Chile 2008*, Ministerio de Educación de Chile, Santiago de Chile, 2009, pp. 112-118.
- VIÑAO, A., "La historia de las disciplinas escolares", *Historia de la Educación*, vol. 25, 2006, pp. 243-269.
- WAISSBLUTH, M.; SEVERIN, E., "Textos escolares: terminemos otro abuso", *El Mostrador*, 2014, Santiago de Chile, fecha de consulta 21 marzo 2015, en <http://www.elmostrador.cl/opinion/2014/02/06/textos-escolares-terminemos-otro-abuso/>.
- WEINBRENNER, P., "Methodologies of textbook analysis used to date", en Hilary Bourdillon (ed.) *History and Social Studies - Methodologies of Textbook Analysis. Report of the Educational Research Workshop Held in Braunschweig*



(Germany) 11-14 September 1990, Swet & Zeitlinger, Amsterdam/Lisse, 1992, pp. 21-34.

WILLIAM, D., "What is assessment for learning?", *Studies in Educational Evaluation*, vol. 37, n.º 1, 2011, pp. 3-14.

WILLIAMS, R., "Base and Superstructure in Marxist Cultural Theory", *New Left Review*, vol. I, n.º 82, 1973, pp. 3-16.

WILLIAMS, R., *Keywords. A vocabulary of culture and society*, Oxford University Press, Estados Unidos, 1983.

WILLIAMS, R., *Marxismo y literatura*, 2a. edición, Península, Barcelona, 2000.

WILLIAMS, R., *Sociología de la cultura*, Paidós, Barcelona, 1981.

WILLIAMS, Y., *Teaching U. S. History. Beyond the Textbook. Six investigatives strategies, grades 5-12*, Corwin Press - The American Institute for History Education, United States, 2009.

WINEBURG, S. S., *Historical thinking and other unnatural acts: charting the future of teaching the past*, Temple University Press, Philadelphia, 2001.

WITTGENSTEIN, L., *Cuadernos azul y marron*, Tecnos, Madrid, 1976.

YAÑEZ CANAL, C., "Representaciones sociales de las identidades en los textos escolares de ciencias sociales en Colombia", *Cadernos de Educação*, n.º 37, 2010, pp. 15-38.

ZÁRATE PÉREZ, A., "Las representaciones sobre los indígenas en los libros de texto de Ciencias Sociales en el Perú", *Discurso & Sociedad*, vol. 5, n.º 2, 2011, pp. 333-375.

ZAVALA, A., "Y entonces, ¿La Historia enseñada qué es? Reflexiones en torno a las relaciones entre lo que sabemos y lo que enseñamos", *Clio & asociados*, vol. 18-19, 2014, pp. 11-40.

ZORAIDA VÁZQUEZ, J., *Historia de la Historiografía*, Ediciones Ateneo, México D.F., 1978.

ZORAIDA VÁZQUEZ, J., "Textos de historia al servicio del nacionalismo", en Michael Riekenberg (ed.) *Latinoamérica: Enseñanza de la historia, libros de texto y*

*conciencia histórica*, Alianza-Georg-Eckert Institut, Buenos Aires, 1991, pp. 36-53.

ZÚÑIGA GONZÁLEZ, C. G., “¿Cómo se ha enseñado historia en Chile? Análisis de programas de estudio para enseñanza secundaria”, *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, vol. 52, n.º 2, 2015, pp. 119-135.

ZÚÑIGA-PEÑA, J.-M., “El sistema educativo chileno y el fracaso del paradigma neoliberal”, *REIRE. Revista d’Innovació i Recerca en Educació*, vol. 8, n.º 1, 2015, pp. 67-91.