

Método histórico en la formación inicial de profesores, el caso de la Araucanía, Chile

Historical method on training teachers, the Araucania, Chile case

ELIZABETH MONTANARES VARGAS^a, DANIEL LLANCAVIL LLANCAVIL^b & JUAN MANSILLA SEPÚLVEDA^c

^aUniversidad Católica de Temuco, Temuco, Chile. ✉ emontanares@uct.cl
[orcid.org/0000-0001-9504-2614]

^bUniversidad Católica de Temuco, Temuco, Chile. llancavil@uct.cl
[orcid.org/0000-0003-3309-6523]

^cUniversidad Católica de Temuco, Temuco, Chile. jmansilla@uct.cl
[orcid.org/ orcid.org/0000-0001-8175-7475]

RESUMEN

El objetivo de la presente investigación es identificar las creencias que estudiantes de ingreso reciente a Pedagogía en Historia poseen sobre el método histórico. Conocimiento que permitiría diseñar métodos y estrategias de enseñanza específicas para desarrollar el pensamiento histórico en los futuros profesores. A partir de una investigación de corte cualitativo, descriptivo-denso y hermenéutico, se aplicaron grupos focales a profesores y profesoras en formación de la región de la Araucanía. Los resultados develaron que los sujetos reconocen el rol de las fuentes para comprender situaciones del pasado que afectan al presente. Asimismo, identifican al historiador como reconstructor del pasado. Sin embargo, sobre su experiencia de uso de método en el aula manifiestan que la principal forma de aprendizaje fue el mismo profesor y los recursos diseñados por éste.

PALABRAS CLAVES: creencias, enseñanza de la Historia, método histórico, pensamiento histórico, formación inicial.

ABSTRACT

The objectives of this qualitative research are to know the beliefs that students of pedagogy in recent history to have income on the historical method. Knowledge that would allow the design of specific teaching methods to develop historical thinking in future teachers. Based on a qualitative-descriptive dense and hermeneutical research , focus group were applied to teacher in training in the Araucanía, Chile. The results unveiled

that recognize the role of sources to understand situations from the past that affect the present. They also identify the historian as last rebuilder. However, on their experience of using method in the classroom report that the main form of learning was the professor and resources designed for it.

KEYWORDS: beliefs, teaching history, historical method, historical thinking, initial training.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la Historia, en el currículo chileno, aproxima al estudiantado a un conocimiento del pasado para desenvolverse de manera competente ahora y en el futuro (Ministerio de Educación de Chile, 2016). Sin embargo, es necesario reforzar la enseñanza del método histórico en el aula, con el fin de resignificar la asignatura de Historia, por décadas vinculada a procesos de memorización, principalmente desde una concepción curricular racionalista académica. Este método acercaría a los estudiantes a la labor del historiador:

El proceso investigativo ha sido descrito como el acto del historiador que delimita un problema, formula hipótesis o hace surgir preguntas para ser contestadas, recoge y analiza datos primarios, prueba las hipótesis como consistentes o no con la evidencia, y formula generalizaciones o conclusiones (Grajales, 2002, p. 5).

Es indispensable utilizar en el aula fuentes como archivos, cartas, carteles de propaganda, fotografías, entre otros, para “que los alumnos comprendan cómo podemos conseguir saber lo que pasó que la propia explicación de un hecho o período concreto del pasado” (Prats & Santacana, 2001, p. 21).

Por lo anterior la Formación Inicial del Profesorado (FIP) debe cautelar que los cursos de didáctica, incluyan esta metodología, y los futuros profesores desarrollen un pensamiento histórico para mediar exitosamente entre lo que propone el currículo prescriptivo, los avances propios de la disciplina difundidos en revistas indexadas y las necesidades propias de las comunidades locales en las que se enseña Historia. La Didáctica de la Historia se constituiría en “un espacio de síntesis y de integración de la formación disciplinar específica y de la formación pedagógica para la práctica docente” (Andelique, 2011, p. 62). En ese sentido Pagés (1997) expresa lo importante que es para analizar, comprender y modificar las prácticas, incluir en el diseño de los cursos de didáctica las creencias que poseen estudiantes. Las creencias son abordadas por Ausubel, Novak y Hanesian (1983) a propósito de su teoría del Aprendizaje bajo el concepto de conocimientos previos o marcos de conocimientos que posee el educando en la memoria, a partir de lo vivido previamente. Así los y las estudiantes acomodarían los conocimientos nuevos en niveles más avanzados, con apoyo del profesor, que debe encargarse de interactuar entre conceptos y educandos, generando las condiciones para

que se produzca esta interacción entre conocimiento del sujeto y el conocimiento nuevo (Vigotsky, 1986). Este proceso es esencial en el desarrollo del pensamiento histórico, que, como plantea Santisteban (2010) dota al alumnado de instrumentos de análisis, de comprensión o de interpretación, para abordar el estudio de la Historia con autonomía y construir su propia representación del pasado.

La presente investigación busca conocer las creencias que los profesores en formación tienen sobre el método histórico, para poder resignificar, el valor y pertinencia del saber histórico. Estudios sobre las creencias de los estudiantes y la enseñanza de la Historia forman parte de una de las corrientes más trabajadas de la Didáctica, con trabajos de Nueva Zelanda, Canadá y Estados Unidos, (Barton, 2008, 2010; Barton & Mc Cully, 2012) que relacionan la Historia con el contexto socio cultural de los estudiantes y la posibilidad de construir nuevos significados a través de ésta.

El objetivo propuesto es identificar las creencias que los estudiantes recién ingresados a estudiar Pedagogía en Historia, poseen sobre el método histórico y su uso en aula. Esto permitirá diseñar programas que entreguen herramientas a estos jóvenes para la aplicación de este método en el sistema escolar. Esta investigación forma parte de la segunda etapa de investigación sobre la importancia de introducir cambios a la enseñanza de la historia en el aula, utilizando fuentes primarias.

Creencias, enseñanza de la historia y el arte de historiar

Pajares (1992), define creencias como construcciones mentales cimentadas por el sujeto a partir de experiencias, afectando a su quehacer docente, lo cual obliga a estudiarlas. Estas surgen de fuentes diversas, tanto en la familia, como en el ámbito escolar, entre otras, con consecuencias en el proceso de convertirse en docentes (Stuart & Tatto, 2000). Latorre, Pérez y Blanco (2009) valoran al profesorado como mediadores en su reconstrucción, cuestión que no es posible si el aprendiz no es enfrentado a sus propias creencias (López-Ruiz, 1999; Rodríguez, 1993; Sola, 1999).

Sobre las creencias del profesorado desde la FIP, investigaciones en Chile, plantean que conocerlas posibilita lograr procesos de enseñanza exitosos (Muñoz, 2005; Vásquez, 2014). Estudios anglosajones reconocen el vínculo entre el contexto sociocultural del estudiante y lo que piensan sobre la Historia (Barton, 2008, 2010; Barton & MC Cully, 2012). Lo anterior es posible proyectarlo hacia los profesores en formación para responder preguntas, a saber: ¿Cómo entienden ellos los conceptos que luego deberán enseñar? ¿En qué medida sus experiencias previas, podrán fortalecer o al revés debilitar su quehacer en el aula? Cabe detenerse en el método histórico, ya que su uso en el aula permitiría desarrollar complejos procesos de pensamiento e interpretar así mejor los contenidos históricos a través de estrategias propias de la disciplina (Gómez, Ortuño & Molina, 2014). Mejoraría en estudiantes sus habilidades asociadas al oficio de historiar, como la búsqueda, selección y tratamiento de fuentes históricas, la empatía o la perspectiva histórica, básicas para alcanzar el pensamiento histórico (Barton, 2008; Carretero & Montanero, 2008; Plá, 2012; Santisteban, 2010; Wineburg, 2001). Archivos, cartas, carteles

de propaganda, testamentos, tratados, fotografías, estadísticas, panfletos, entre otros, constituyen la materia prima por excelencia para el conocimiento y comprensión de la disciplina y actúan como elementos centrales del proceso de enseñanza y aprendizaje de la misma (Santisteban, González & Pagés, 2010).

Estudios en España y Latinoamérica indican sobre la necesidad de que el alumno aprenda a simular la labor del historiador y con ello se familiarice en formular hipótesis, aprender a clasificar y analizar fuentes históricas (Henríquez, 2011; Prats, 2011; Prats & Santacana, 2011; Prieto, Gómez & Miralles, 2013). Incluso en Estados Unidos, autores valoran el trabajo con fuentes desde las etapas educativas iniciales (Lesh, 2011; Vansledright, 2002; 2011; Wineburg, Smith & Breakstone, 2012).

Incluir el conocimiento de las creencias previas en la didáctica de la disciplina, específicamente aquellas asociadas al método histórico, permitirá fortalecer la formación del profesorado, promoviendo desde la formación inicial habilidades como el análisis, la explicación y causalidad histórica, herramientas que deberán aplicar en su quehacer escolar, propias de la disciplina histórica.

El pensamiento histórico y el uso de fuentes

Sobre el pensamiento histórico, Seixas y Morton (en Gómez, 2014, p. 134) lo definen como “el proceso creativo que realizan los historiadores para interpretar las fuentes del pasado generando narrativas históricas”. Lo componen las siguientes dimensiones: la capacidad de plantear problemas históricos; “la argumentación histórica y la correcta articulación del discurso a través del uso crítico de fuentes y la conexión del pasado con el presente” (Gómez *et al.* 2014, p. 15). A la vez, “supone aprender habilidades en la interpretación del pasado, más allá de un conocimiento conceptual o memorístico” (p.10). El desarrollo del pensamiento histórico es el conjunto de procesos que permiten significar el pasado a través del uso deliberado de estrategias creadas por los historiadores, estos son el tiempo histórico, la causalidad, la objetividad y la intertextualidad (Barton, 2010; Pagés 2009; Plá 2012; Santisteban, 2010). Sobre la forma en que los jóvenes lo construyen, destacan fuentes de información, como “la familia, el cine y sus experiencias personales” (Wineburg, 2001, p. 70). Frente a esto, se configuraría su comprensión del pasado desde diversas estrategias y fuentes de conocimiento base: “la formulación de preguntas, la revisión de fuentes, la contrastación de la información, el uso de categorías explicativas que dan como resultado una narrativa histórica” (Wineburg, 2001, citado por Henríquez & Pagés, 2004, p. 70).

Para Barton (2001), las habilidades de pensamiento histórico son aprendidas, por ende, han de explicitarse por medio del método histórico, así “la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales convertirá a niños, niñas y jóvenes en pensadores reflexivos capaces de intervenir con conocimiento de causa en la construcción de su mundo.

Claramente desarrollar el pensamiento histórico significa que la enseñanza debe profundizar más en problemáticas y cuestionamientos que lleven a la reflexión, es decir, a un modo de razonar superando el presentismo latente en los juicios predicativos. Así, es

fundamental el uso del método histórico como parte de la enseñanza de la historia, ya que a través de éste se logran desarrollar las habilidades del pensamiento histórico y se logran aproximaciones a los procedimientos de construcción del conocimiento histórico.

Por consiguiente, la enseñanza de la historia debe consistir en la simulación de la actividad del historiador y el aprendizaje profundo en la construcción de conceptos, familiarizando al alumnado para que aprenda a: formular hipótesis, clasificar fuentes históricas; distinguir la credibilidad y autenticidad de las fuentes, el aprendizaje de la multicausalidad; y, por último, como iniciarse en la comprensión de la temporalidad histórica (Prats, 2010).

Uno de los más complejos desafíos de la enseñanza de la historia se vincula con los conceptos históricos. De hecho, el discurso hablado o el texto escrito y el suceso no pueden separarse *in actu*, solo pueden diferenciarse analíticamente. En términos antropológicos, toda historia que se enseña se constituye mediante la comunicación oral y escrita de las generaciones coetáneas, que transmiten mutuamente sus propias experiencias (Koselleck, 2012).

Didáctica y formación inicial de los futuros profesores de historia

La incorporación en aula de fuentes históricas primarias y secundarias resulta un aspecto de gran relevancia, por cuanto a través del uso de estos recursos, “los maestros de historia deben poder ayudar a otros a aprender historia y a aprender a pensar históricamente” (Bain, 2005, p. 5). Esto se logra a partir de la incorporación en aula de fuentes históricas primarias y secundarias. Vansledright (2011), insiste en un aprendizaje de la Historia centrado en “la investigación, la indagación y en métodos basados en problemas, donde los alumnos desarrollen complejas habilidades cognitivas para la comprensión y explicación de los fenómenos históricos” (Gómez *et al.* 2014, p.14). Es así como los formadores de profesores de Historia, deben fomentar la comprensión de elementos importantes del acto de pensar históricamente (Barton, 2010). Con ese fin se requiere de docentes que posean tanto un conocimiento teórico sólido sobre la epistemología de la disciplina como del aprendizaje y búsqueda de marcadores de progresión cognitiva en los alumnos. Ser capaces de implementar algunos métodos básicos, como el contraste de fuentes, para que estudiantes logren articular acciones como la formación de hipótesis y el análisis de las relaciones causa efecto (como se cita en Gómez *et al.* 2014) El reto es organizar una enseñanza que conjugue aprendizaje tanto de contenidos generados desde la larga tradición científica, como de aquellos contenidos procedimentales propios de la disciplina histórica.

METODOLOGÍA

El estudio que se presenta es cualitativo, descriptivo-denso y hermenéutico, pretende describir experiencias subjetivas de los sujetos sobre el método histórico y su uso en aula. Para Flick (2007) este método tiene relevancia específica para el estudio de las relaciones sociales, debido al hecho de la pluralización de los mundos vitales. La descripción densa consiste en establecer las significaciones que determinadas acciones sociales tienen para sus actores y descubrir las estructuras conceptuales que informan los actos de las personas (Geertz, 1973).

Instrumento

Se elaboró un grupo focal para indagar sobre los conocimientos previos y las creencias que los estudiantes recién ingresados a la carrera de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, de la Universidad Católica de Temuco, poseían sobre método histórico y su uso en aula.

La construcción de las preguntas se hizo tomando como base la conceptualización de método de Topolsky (1973) en el que el autor profundiza sobre el método histórico y el papel de las fuentes como principal herramienta para los investigadores en esta disciplina.

El grupo focal es descrito por Patton (1987), como una entrevista con un grupo de entre 6 a 8 personas sobre un tema específico. Se realizaron dos grupos focales dirigidos a ocho y nueve estudiantes cada uno, a través de los que se indagó sobre los conocimientos que los recién ingresados a la formación docente como profesores de Historia poseían sobre la metodología histórica, la labor del historiador, los tipos de fuentes, el uso que éstas tienen, y su experiencia en el uso de esta metodología de enseñanza en la escuela. Se consideraron temas como: método histórico; enseñanza en el aula; clasificación de fuentes primarias y secundarias; conocimiento de investigaciones históricas. Este instrumento incluyó fotografías de periódicos, imágenes, cartas y documentos oficiales que los estudiantes fueron comentando. Luego se construyeron las preguntas contenidas en los grupos focales, para esto se realizó un pilotaje con seis estudiantes de la carrera de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, para validar el instrumento. Finalmente se realizaron las adecuaciones consistentes principalmente en la redefinición de preguntas que fueron poco comprensibles para los sujetos.

El proceso de reducción de datos se realizó con el programa ATLAS.ti 7.0. Los datos emergentes de las técnicas de recolección de información, fueron reducidos en el proceso de codificación abierta, a partir del cual se levantaron las categorías desde procedimientos inductivos (Ruiz, 2012).

En una primera fase se realizó el proceso de codificación abierta, al respecto, Strauss & Corbin señalan “que para descubrir y desarrollar los conceptos debemos abrir el texto y exponer los pensamientos, ideas y significados contenidos en él” (2002, p. 78). Durante este proceso, los datos fueron descompuestos, examinados y comparados en términos de sus similitudes y diferencias. Luego, se identificaron las relaciones entre categorías en un proceso de codificación axial, desarrollando una red conceptual que resume los conceptos fundamentales y sus relaciones con las categorías y subcategorías. Este proceso de análisis puede ser entendido, según Strauss & Corbin (2002) como el acto en el cual las categoría, subcategorías y códigos se interrelacionan y se vinculan.

Participantes

La población sobre la cual se ha realizado el estudio, han sido estudiantes que ingresaron el año 2015 a la carrera de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, de la Universidad Católica de Temuco. Participaron 17 jóvenes de un total de 22 matriculados. Su edad oscila entre los 18 y los 22 años, de los cuales 15 pertenecen a familias originarias de la región. La muestra respondió a las condiciones necesarias para lograr los objetivos de

la investigación, a saber, ser estudiante recién ingresado a Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales y no haber cursado la carrera antes en la misma u otra institución.

Se contactó a los estudiantes durante la primera semana de ingreso y se les informó sobre la necesidad de realizar la actividad de investigación.

DISCUSIÓN Y RESULTADOS

En el análisis de los grupos focales realizados a los estudiantes, se escogieron ejemplos paradigmáticos para cada dimensión, categoría y subcategoría. Para efectos de simplificación se abreviará con las letras GF, donde los números que aparecen seguidamente, corresponden a los números de líneas y párrafos que arroja la interfaz del ATLAS.ti en el momento en que se produce la codificación abierta.

En la Tabla 1 se presentan los resultados correspondientes a la dimensión que da cuenta de las conceptualizaciones que los estudiantes dan a las fuentes históricas. Se establece como categoría, conceptualización de fuentes históricas; de ésta se desprenden tres subcategorías: evidencias del pasado, fuentes de información, reconstrucción histórica (Tabla 1).

Tabla 1. Conceptualización de fuentes históricas.

Dimensión	Categoría	Subcategoría	Alumnos
¿Qué es una fuente histórica y cuál es su utilidad	Conceptualización de fuentes históricas	Evidencias del pasado	“se definen como evidencias ya que en ellos esta plasmado todo lo que paso, nos muestran los sucesos de esa época”. (FG 1:74)
			“son evidencias para comprender porque estamos así ahora, para explicar mejor los sucesos que han ocurridos, como por ejemplo lo que ocurrió hace veinte años aún puede tener repercusiones en la actualidad en lo que vivimos”. (FG16, 61:145)
		Fuentes de información	“bueno la relación que tiene esta imagen con los periódicos que como lo dijo una compañera anteriormente es una evidencia de cómo nosotros podemos recrear la historia una evidencia que se puede palpar porque no solo se saca de internet porque hay libros periódicos etc. Es una evidencia clara de lo que ocurrió en el país eso no más principalmente”.(FG 1:164)
			“Los tres diarios buscan informar algo que sucedió en Chile que fue que se necesita saber de forma importante y que es de suma importancia que lo sepa toda la población o la mayoría de la población y que para los medios de la época no se podía saber de otra forma y eso... no sé qué más”. (FG 2:94)
			“podemos ver dos periódicos con dos diferentes nombres diferentes épocas los cuales sirven para informar a las personas y mostrar lo que está pasando en el país”. (FG 2:124)

Continuación Tabla 1.

Reconstrucción histórica	<p>“nos ayuda a construir la historia igual, porque hay es una etapa un suceso importante que el hombre comienza a desarrollar se empieza a desde que eran nómades empiezan a sedentarizarse porque comienzan a desarrollar distintas actividades agrícolas para sustentarse ellos mismos no andar de lado en lado buscando alimentos o buscando donde vivir más que nada”. (FG 10)</p> <p>“su función es recrear el pasado, poder verlo nosotros en el presente”. (FG10:89)</p>
-----------------------------	--

Fuente: Elaboración propia.

El uso de las fuentes históricas permite a los niños y jóvenes desarrollar habilidades propias de un historiador (Montanares & Llancavil, 2016). Estudios concuerdan en que, a través de su enseñanza, serán capaces de levantar hipótesis, aprender nociones de causalidad, iniciarse en la explicación histórica, por lo que debe iniciarse su uso en etapas tempranas del proceso educativo (Henríquez, 2011; Lesh 2011; Prats, 2011; Prats & Santacana, 2011; Prieto *et al.* 2013; Vansledright, 2011; Wineburg *et al.* 2012). Los resultados obtenidos muestran, que; en la primera subcategoría referente a conceptualizar se hace referencia clara a la vinculación de las fuentes históricas con el pasado, se observa una positiva asociación entre fuentes históricas y evidencias. Destacan que a través de éstas es posible recrear, explicar y más aún, comprender el pasado. Asimismo, señalan que a partir de estas se podrían reconocer las repercusiones que el pasado tiene en el presente. Ante este resultado las y los jóvenes mostraron que tenían conocimiento de lo que es una fuente, y principalmente, sobre su rol como evidencia del pasado y las posibilidades que estas entregan de comprenderlo.

La segunda subcategoría, se refiere a aspectos relativos al rol informativo, rescata la importancia que los estudiantes dan a periódicos y fotografías como fuentes de información, tanto del pasado como del presente. Tales recursos, posibilitarían que la población se informe cuándo un hecho es importante. Lo anterior, surge particularmente en el caso de los periódicos, medio declarado por ellos como muy accesible. Esto visibiliza la propia experiencia del estudiantado, en niveles de primaria y secundaria, donde se incluyen ambas fuentes para enseñar.

La tercera subcategoría: reconstrucción histórica, posiciona la noción de recrear un pasado desconocido, vinculado con hechos importantes para el estudiante. Surge en los sujetos a partir de la presentación de una imagen sobre la evolución de la humanidad. También hacen alusión a reconstruir temas sobresalientes vinculados a la Historia nacional, es decir restaurar sucesos que afectaron al propio país y comprender el presente, causalidades y cambios.

La Tabla 2, presenta los resultados correspondientes a la dimensión sobre conceptualizaciones que los estudiantes dan a las tareas del historiador y a su método de trabajo. Se establecen como categorías: labor del historiador y método de trabajo. De

la primera se desprende la subcategoría reconstrucción y explicación del pasado y de la segunda categoría, dos subcategorías: búsqueda de fuentes de información y procedimientos y técnicas de investigación (Tabla 2).

Tabla 2. Labor del historiador.

Dimensión	Categoría	Subcategoría	Alumnos
¿Cuáles son las tareas del historiador y su método de trabajo?	Labor del historiador	Reconstrucción y explicación del pasado	<p>“su función es reconstruir el pasado para poder e explicar o dar a conocer por que estamos así ahora como que buscan explicar la actualidad en el contexto en el que nos encontramos reconstruir sucesos importantes que pudieron cambiar un país”. (FC 5: 17)</p>
			<p>“Yo creo que por eso existen muchos puntos de vista en cuanto a lo que es la historia porque uno se hace una pregunta puede sacar una respuesta con lo que vio, pero quizás otro historiador buscó por otra instancia y logro crearse otra respuesta más a la pregunta que él estaba buscando, entonces yo creo que ahí se ven distintos puntos de vista que pueden ser distintos al otro ya que su respuesta fueron diferentes y quizás las preguntas similares o iguales”. (FC2 : 124)</p>
	Método de Trabajo	Búsqueda de fuentes información	<p>“Bueno yo viendo la imagen sin tener conocimientos previos yo podría decir que un historiador puede sacar diferentes evidencias de lo que hay plasmado en esa imagen por ejemplo las distintas tecnologías que se usaban en ese tiempo”. (FC 2: 127)</p> <p>“yo creo que lo primero que hace un historiador es recopilar datos, con las diversas fuentes, luego crear una síntesis con todo lo que recopiló de los distintos puntos de vistas y eso”. (FC 4: 004)</p> <p>“Recopilando información este tratando de investigar no solamente nutriendo su propio conocimiento, sino que tratando de buscar distintas opiniones de distintas fuentes eso”. (FC3 /G1:104)</p> <p>“Pueden ser imágenes, periódicos, entrevistas quizás con personas que vivieron en esa época porque no todas las personas tienen la misma opinión sobre eso no la misma la opinión de alguien de izquierda con alguien de derecha no va a ser la misma siempre son distintas versiones o dependiendo de quién te la cuente o se va a quedar en la cabeza como es”. (FC 3: 210)</p>

Continuación Tabla 2.

Procedimientos y técnicas de investigación	<p>“Yo creo que lo primero es hacerse una pregunta de investigación o sea una pregunta un problema y luego pasar a buscar los datos como dice mi compañero la evidencias las fuentes usar el método científico hacer la pregunta como dije, recopilar información, crear una hipótesis, seguir investigando sobre el tema hasta que uno llega a una conclusión y uno pueda decir que se queda con eso en realidad que eso pudo concluir de todo lo que pudo recopilar o ver en el transcurso de su investigación”. (FC 2:204)</p> <p>“La historia son hechos ordenados por ello debe haber un método para que sea de calidad”. (FC 6:217)</p>
--	---

Fuente: Elaboración propia.

En la subcategoría reconstrucción y explicación del pasado se menciona que la labor del historiador es remontarse al pasado y reconstruir situaciones relevantes para explicar la actualidad. Esto podría concretarse usando evidencias y diferentes puntos de vista. Es interesante constatar la concordancia con los propósitos del Ministerio de Educación de Chile para la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Sobre el método de trabajo, la primera subcategoría da cuenta que el trabajo del historiador se inicia con la recopilación de datos de diversas fuentes de información y su posterior sistematización. Se señala que el historiador no debe valerse única y exclusivamente de su conocimiento, sino que debe considerar e ir en búsqueda de otras interpretaciones sobre un determinado hecho histórico. Se valoriza la importancia de las diferentes interpretaciones de los procesos históricos, resaltando la necesidad de desarrollar la habilidad de interpretación de fuentes históricas. A través de la segunda subcategoría se revela que el historiador requiere un método científico de trabajo. Llama la atención que los estudiantes demuestren conocimiento de la secuencia de este método, desde la formulación de una pregunta de investigación, recopilación de información, creación de una hipótesis e investigación de la temática hasta llegar a una conclusión. Del mismo modo, se destaca la capacidad que tiene el historiador de extraer una variedad de información a partir de una fuente histórica, lo cual evidencia el valor de éstas como recurso de enseñanza.

La Tabla 3 da cuenta de la dimensión correspondiente al aprendizaje escolar sobre método histórico. Las categorías establecidas son el rol del profesor y las estrategias utilizadas por éste para enseñar historia.

La labor de la escuela en la enseñanza del método histórico es vital para muchos investigadores (Henríquez, 2011; Prats, 2011; Prats & Santacana, 2011; Prieto *et al.* 2013). Las textualidades arrojaron que la figura del profesor es irremplazable, por cuanto, es visto como la fuente primordial de información. Las clases que sus profesores les impartían son aludidas reiteradamente por los sujetos participantes, y en tal sentido, creemos que tal recurrencia, estaría relacionada con la utilización de metodologías tradicionales, como clases expositivas, aspecto que a su vez, podrían estar a la base de la creencia de un profesor como centro de conocimiento.

Tabla 3. Aprendizaje escolar sobre método histórico.

Dimensión	Categoría	Subcategoría	Alumnos
¿Cómo aprendieron Historia en la escuela?	Aprendizaje escolar sobre método histórico	Rol del profesor	“El profesor también es una gran fuente de información”. (FC 6 :012)
			“Las clases que el profesor hacía”. (FC1: 024)
			“Cuando el profesor explicaba la materia y nosotros teníamos que escribir”. (FC 17/G 1:19)
		Estrategias utilizadas	“a través de los profesores, a través de libros, a través de power point que elaboraban nuestros profesores, internet donde hay varias fuentes, leyendo informándonos bien, libros eso más que nada”. (FC 10/G 2:074)
			“aprendimos leyendo, leyendo el libro de historia”. (G 1:45)
			“haciendo los ejercicios que habían en el libro de historia”. (FC 4: 127)

Fuente: Elaboración propia.

Sobre las estrategias que recuerdan el periodo escolar de las y los participantes, la segunda categoría nuevamente apunta a los profesores a través de sus clases como la fuente de información clave. Mucho más atrás emanan recursos como los libros de texto y diapositivas power point, construidos por sus profesores. Reconocen igualmente el valor de la lectura, específicamente del libro de Historia. La Fig. 1 representa los resultados del análisis realizado a partir de la técnica utilizada.

Ahora bien, la revisión empírica arrojó la relevancia del rol de la didáctica como un espacio de síntesis para lo pedagógico y disciplinar, aspecto que facilitaría un buen desempeño de los futuros profesores en la práctica (Andelique, 2011). Por lo mismo, desde la Formación Inicial es necesario reforzar la reflexión e investigación hacia esta área del currículo, que busca innovar en la enseñanza de Historia. Al respecto, gran parte de la literatura enfatiza en que se debe desarrollar en el estudiantado el pensamiento histórico o proceso similar al realizado por los historiadores. Si bien con énfasis distintos, uno representado por el valor de conceptos y habilidades asociados al método histórico para enseñar el pasado (Seixas & Peck, 2011; Pagès, 2009), y el segundo, que propone aprender del pasado desde el método histórico, a partir de enfrentar a los estudiantes con el trabajo del historiador (Prats & Santacana, 1998), ambos tienen en común dejar atrás la historia memorística y desarrollar habilidades de interpretación del pasado (Gómez *et al.* 2014).

Hemos constatado que los estudiantes entrevistados conceptualizan el método histórico y lo relacionan con ciertos tipos de fuentes primarias y secundarias para conocer el pasado. Sin diferenciar entre ambas, señalaron que con estas se podría recrear, analizar

En cuanto al método utilizado, las textualidades arrojan que se debe seguir ciertos pasos, destacando primero la pregunta de investigación, luego la indagación en distintas fuentes, para de este modo, aplicar el método científico. Las fuentes analizadas podrían ser imágenes, periódicos e incluso entrevistas, sin embargo, también se reconoce que debe haber un método para que sea de calidad esta labor, aspecto que concuerda con investigaciones consultadas, que dan cuenta de la importancia de acciones tales como la del del método de formulación de preguntas, la revisión de fuentes, la contrastación de la información y el uso de categorías explicativas que dan como resultado una narrativa histórica (Wineburg, 2001).

Si bien es cierto, lo anterior da cuenta de un grado de conocimiento sobre método histórico, las ideas se confunden cuando los jóvenes hablan de método científico, apuntando en una dirección distinta a lo expresado por Popper (1992), quién señala que la ciencia puede predecir eventos, justamente a raíz de que las ciencias naturales funcionan a partir de leyes científicas. Situación muy distinta es la que deben enfrentar los historiadores, quienes estudian la sociedad humana y su historia, la cual está en constante, rápido e irreplicable desarrollo.

De esta manera, la revisión de los grupos focales da cuenta de que, si bien hay conocimiento sobre el método histórico, este parece ser superficial y los estudiantes no hacen la diferencia entre las Ciencias Sociales y las Ciencias Naturales. Esta superficialidad en el conocimiento de la naturaleza del método histórico, se vio expresada al momento de responder aquellas preguntas que tuvieron relación con su experiencia escolar, momento en que relacionaban aquellas interrogantes con las clases expositivas y la lectura del texto escolar asociadas a la metodología histórica. Los libros de texto son específicamente destacados cuando señalaron haber aprendido de lecturas extraídas de estos. Al respecto pareciera ser que el aprendizaje histórico tiene como principal protagonista al profesor, situándolos a ellos en una situación pasiva. Aquello, concuerdan con los estudios de Prats (2011) sobre la idea de Historia que se ofrece a los estudiantes basada en informaciones acabadas, lo que explicaría la incompreensión que existe sobre el verdadero carácter que tiene la disciplina, en la que muy pocas cosas se pueden dar como definitivas.

CONCLUSIONES

Conocer las creencias que poseen los estudiantes de ingreso reciente a la carrera de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales sobre método histórico y su uso en aula, es valioso para implementar un currículo que fortalezca la formación inicial de estos, en tanto estaría dirigido a desarrollar en los futuros profesores, herramientas que luego deberán trabajar con sus propios estudiantes en aula, cuestión que permitirá a su vez, intencionar con mayor profundidad competencias asociadas a la disciplina histórica, dándole un mayor sentido a su enseñanza desde etapas tempranas.

Las creencias que los estudiantes poseen sobre el método histórico, dicen relación, primero, con las fuentes históricas, las que son entendidas, en primer lugar, como evidencias del pasado que servirían para recrearlo. Enfatizaron en que permitirían conocer sucesos importantes en el presente. En segundo término, especialmente en relación con los diarios,

señalaron que estos eran una fuente de información, tanto del pasado como del presente. En ese sentido, estos no fueron tan vinculados con el pasado como las fotografías o las cartas.

Cabe señalar, que no hicieron diferencia entre fuentes primarias y secundarias, situando cartas, fotografías, periódicos e imágenes como parte de una misma clasificación. A propósito de la labor del historiador y su rol, se le reconoce como el responsable de construir el pasado y responder a preguntas sobre situaciones del presente. Se indica que muchas veces los historiadores poseen puntos de vista diversos relacionados con las evidencias investigadas.

Sobre la metodología propiamente tal, diferencian las distintas etapas, entre las cuales destacan la formulación de una hipótesis o pregunta de investigación, la recopilación de información y la búsqueda de opiniones distintas a la propia. Sobre lo mismo, indican que debe existir un método para que sea de calidad el resultado.

La percepción que tienen sobre el uso del método histórico en el aula es difícil de percibir a través de las textualidades, pues a la pregunta relacionada con el uso de la metodología histórica en la sala de clases, indicaron que las estrategias más usadas eran el discurso del mismo profesor y el texto escolar. Sobre éste último, parece ser una de las principales fuentes de lectura y aprendizaje histórico. No hubo alusión a trabajos grupales o a construcción de conocimiento utilizando fuentes.

De esta manera es necesario formar a los futuros profesores de Historia en la metodología y conceptos asociados a la disciplina histórica, a través de una integración entre la línea disciplinar y pedagógica. Esto, con el fin de que manejen conceptos teóricos asociados a la metodología histórica y que igualmente sean capaces de enseñarlo a sus futuros estudiantes.

La presente investigación tiene como principales limitaciones, primero, el tamaño y especificidad de la muestra, lo que incide en la generalización de los resultados y, segundo, que el estudio se realizó en el contexto de un curso de primer año de universidad, instancia en la que los sujetos pueden ajustar sus respuestas a las expectativas del investigador. Por lo tanto, será necesario que en futuras investigaciones, se deba repetir el estudio en un contexto diferente y con otro tipo de metodología, como podrían ser las producciones escritas insertas en los primeros cursos. Lo anterior nos permitiría pesquisar distintas competencias asociadas a la Hhistoria, como pueden ser la formulación de hipótesis, la indagación y contrastación de fuentes. Igualmente, en investigaciones futuras se sugiere indagar sobre el manejo de lenguaje disciplinar en estudiantes de distintos niveles dentro de la formación que se da en la universidad, con el fin de reconocer la validez de la preparación que se entrega a los estudiantes.

Finalmente, se espera monitorear a los estudiantes que participaron del estudio para revisar los avances que van logrando en la construcción de conocimiento sobre método histórico a través del avance en el currículum de la carrera.

REFERENCIAS

Andelique, C. M. (2011). La Didáctica de la historia y la formación docente: ¿Qué profesor de historia necesitan las escuelas? *Clío & Asociados*, 15, 256-269. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5025/pr.5025.pdf

- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bain, R. B. (2005). ¿Ellos pensaban que la tierra era plana?. Aplicación de los principios de cómo aprende la gente en la enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria. En National Research Council, *How Students Learn: History, Mathematics, and Science in the Classroom* (pp. 179-214). Washington, DC: The National Academies Press. [Traducción de T. Ovando]. Recuperado de <http://www.eduteka.org/ComoAprendenLosEstudiantes.php>
- Barton, K. (2008). Research on Students. Ideas about History. En L. Levstik & C. Tyson (Eds.), *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 137-153). New York: Routledge.
- Barton, K. (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la Historia y alfabetización histórica. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, 97-113. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3299879>
- Barton, K., & McCully, A. (2012). Trying to “See Things Differently”: Northern Ireland Students’ Struggle to Understand Alternative Historical Perspectives. *Theory & Research in Social Education*, 40(4), 371-408. <http://doi.org/10.1080/00933104.2012.710928>
- Carretero, M., & Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación*, 20(2), 133-142. Recuperado de http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenanza_aprendizaje_historia.pdf
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. España: Morata.
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gómez, C. (2014). Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2º de la ESO. *Ensayos*, 1(29), 131-158. <http://doi.org/10.18239/ensayos.v29i1.498>
- Gómez, C., Ortuño, J., & Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), 5-27. <http://doi.org/10.5965/2175180306112014005>
- Grajales, T. (2002). La metodología de la investigación histórica: una crisis compartida. *Enfoques*, 14, 5-21. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/259/25914104.pdf>
- Henríquez, R. (2011). Un balance provisional de la investigación en enseñanza y aprendizaje de la historia en Chile en los últimos 30 años. *Clío & asociados*, 15, 9-26. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5012/pr.5012.pdf
- Henríquez, R., & Pagés, J. (2004). La investigación en didáctica de la historia. *Educación XXI*, 7, 63-83. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/706/70600704.pdf>
- Koselleck, R. (2012). *Historias de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*. Madrid: Trotta.
- Latorre, M., Pérez, M., & Blanco, F. (2009). Análisis de las creencias que sobre la enseñanza práctica poseen los futuros maestros especialistas en Educación Primaria y en Educación Física. Un estudio comparado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(1) 85-105. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217015332007>
- Lee, P., & Ashby, R. (2000). *Progression in Historical Understanding among students*

- ages 7 - 14. En P. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (Eds.), *Knowing, teaching and learning history. National and International perspectives* (pp. 199-222). New York: NY University Press.
- Lesh, B. A. (2011). *Why won't you just tell us the answer? Teaching historical thinking in grades 7-12*. Portland: Stenhouse.
- López-Ruiz, J. (1999). *Conocimiento docente y práctica educativa. El cambio hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Ministerio de Educación de Chile. (2016). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de Estudio Primer año Medio*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- Montanares-Vargas, E., & Llancavil-Llancavil, D. R. (2016). Uso de fuentes históricas en formación inicial de profesores. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(17), 85-98. <http://doi.org/10.11144/Javeriana.m8-17.ufhf>
- Muñoz, C. (2005). Ideas previas en el proceso de aprendizaje de la historia. Caso: estudiantes de primer año de secundaria, Chile. *Geoenseñanza*, 10(2), 209-218. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/360/36010207.pdf>
- Pagés, J. (1997). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. En P. Benejam & J. Pagés (Coords.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (pp. 209-226). Barcelona: ICE de la Universidad Barcelona/Horsori.
- Pagés, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 7, 69-91. Recuperado de http://pagines.uab.cat/joan_pages/sites/pagines.uab.cat/joan_pages/files/2009_Pages_Rese%C3%B1as_7.pdf
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332. Recuperado de <http://rer.sagepub.com/content/62/3/307>
- Patton, M. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Los Angeles: Sage Publications Inc.
- Plá, S. (2012). Enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Secuencia*, 84, 163-184. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0186-03482012000300007
- Popper, K. (1992). *Conjectures and Refutations: The Growth of Scientific Knowledge*. New York: Routledge.
- Prats, J., & Santacana, J (1998). Enseñar Historia y Geografía. Principios básicos. En: *Enciclopedia General de la Educación*, Barcelona. Barcelona: Océano Grupo Editorial.
- Prats, J., & Santacana, J. (2001). *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Edita Junta de Extremadura.
- Prat, J. (2010). En defensa de la historia como materia educativa. *Tejuelo*, 9, 8-18. Recuperado de <https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/tejuelo/article/view/2450/1607>
- Prats, J. (2011). Enseñar a pensar históricamente: la clase como simulación de la investigación histórica. En J. Prats (Coord.), *Didáctica de la Geografía y la Historia* (pp. 67-87). Barcelona: Graó.

- Prats, J., & Santacana, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar Historia? En: L. Rodríguez & N. García (Coords.), *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica* (pp. 18-68). Cuauhtémoc: Secretaría de Educación Pública.
- Prieto, J., Gómez, C., & Miralles, P. (2013). El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social. Una experiencia en Bachillerato. *Clío*, 39 (14 pp.). Recuperado de <http://clio.rediris.es/n39/articulos/historiasocial/PrietoGomezMiralles.pdf>
- Rodríguez, A. J. (1993). A Dose of Reality: Understanding the Origin of the Theory/Practice Dichotomy in Teacher Education from the Students' Point of View. *Journal of Teacher Education*, 44, 213-222. <http://doi.org/10.1177/002248719304400308>
- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Saíz, M. (1993, agosto). *Nuevas fuentes historiográficas*. Ponencia presentada en el curso titulado: Historia ¿Formación: el nacimiento de un género historiográfico?, Universidad Internacional Menéndez y Pelayo, Santander, España. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/viewFile/HICS9696110131A/20020>
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, 14, 34-56. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf
- Santisteban, A., González, N., & Pagés, J. (2010, marzo). *Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico*. Ponencia presentada en el XXI Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales Metodología de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, Zaragoza, España. Recuperado de https://www.academia.edu/27571877/Una_investigaci%C3%B3n_sobre_la_formaci%C3%B3n_del_pensamiento_hist%C3%B3rico
- Seixas, P., & Peck, K. (2011). Benchmarcks of historical thinking. First steps. *Canadian Journal of Education*, 31(4), 1015-1034. Recuperado de http://canadiansandtheirpasts.ca/benchmarks_historical_thinking.pdf
- Sola, M. (1999). El análisis de las creencias del profesorado como requisito de desarrollo profesional. En Pérez, J. Barquín, J., & Angulo, F. (Eds.). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (pp. 661-683). Madrid: Akal.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*, Medellín: Universidad de Antioquia.
- Stuart, J. S., & Tatto, M. T. (2000). Designs for initial teacher preparation programs: an international view. *International Journal of Educational Research*, 33, 493-514. [http://doi.org/10.1016/S0883-0355\(00\)00031-8](http://doi.org/10.1016/S0883-0355(00)00031-8)
- Topolski, J. (1973). *Metodología de la historia*. Madrid: Editorial.
- Vansledright, B. A. (2002). *Insearch of America's pst. Learning to read history in elementary school*. New York: Teacher College Press.
- Vansledright, B. A. (2011). *The challenge of rethinking history education: on practice, theories, and policy*. New York: Routledge.
- Vásquez, G. (2014). Concepciones de los estudiantes chilenos de educación media sobre el proceso de transición de la dictadura a la democracia (tesis doctoral inédita). Universidad de Valladolid: Valladolid. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/>

bitstream/10324/4849/1/TESIS519-140519.pdf

Vigotsky, L. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA.: MIT Press.

Wineburg, S. S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press.

Wineburg, S., Smith, M., & Breakstone, J. (2012). New Directions in Assessment using Library Congress Sources to Assess Historical Understanding. *Social Education*, 76 (6), 288-291.
Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=EJ1003790>