

Percepción sobre las prácticas docentes en las clases de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para el desarrollo de la formación ciudadana en Chile. El caso de Biobío y Ñuble

Perception of Teaching Practices in History, Geography, and Social Sciences Classes for the Development of Citizenship Education in Chile. The Case of Biobío and Ñuble

RODRIGO A. SALAZAR-JIMÉNEZ^a, CRISTIAN E. ORELLANA-FONSECA^b, BRUNO M., BIVORT-URRUTIA^c

OPEN ACCES

Recibido: 11/09/2023

Aceptado: 29/12/2023

Versión Final: 08/01/2024

Para citar:

Salazar, R., Orellana, C., y Bivort, B. (2023). Percepción sobre las prácticas docentes en las clases de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para el desarrollo de la formación ciudadana en Chile. El caso de Biobío y Ñuble. *Sophia Austral*, 29, 11. <https://doi.org/10.22352/SAUSTRAL20232911>

^a  Universidad del Bío-Bío, Chillán, Chile.

✉ rsalazar@ubiobio.cl

^b  Universidad del Bío-Bío, Concepción, Chile.

✉ corellana@ubiobio.cl

^c  Universidad del Bío-Bío, Concepción, Chile.

✉ bbivort@ubiobio.cl

RESUMEN

Este artículo tiene como finalidad identificar la percepción del profesorado de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (HGyCs) sobre sus prácticas educativas en relación con la formación ciudadana y la percepción del alumnado sobre las prácticas educativas de los docentes. Para alcanzar este objetivo, se desarrollaron 3 Grupos Focales con 18 profesores y se aplicó una encuesta a 347 alumnos. El procesamiento de la información se realizó con un modelo de análisis y reducción categorial y análisis estadístico. Entre los principales resultados destacamos que los docentes utilizan mayoritariamente actividades de simulación para el desarrollo de las competencias ciudadanas, lo que se estima influirá en la formación y el ejercicio de la participación en diversos contextos.

Palabras claves: Prácticas docentes, enseñanza de la historia, educación ciudadana.

ABSTRACT

This article aims to identify the perception of teachers of History, Geography, and Social Sciences (HGyCs) regarding their educational practices in relation to citizenship education and the students' perception of teachers' educational practices. To achieve this goal, 3 Focus Groups were conducted with 18 teachers, and a survey was administered to 347 students. The information was processed using a model of categorical analysis and statistical analysis. Among the main results, it is highlighted that teachers predominantly use simulation activities for the development of citizenship competencies, which is expected to influence the training and exercise of participation in various contexts.

Keywords: Teaching Practices, History Education, Citizenship Education.

INTRODUCCIÓN

Desde la Didáctica de las Ciencias Sociales, se ha intentado estudiar y categorizar a los docentes según sus estrategias de enseñanza (Evans, 1989; Molina, Miralles, Deusdad y Alfagene, 2017; Villalón y Pagés, 2013), pero las investigaciones en general han dado prioridad al estudio de creencias, representaciones sociales y disposiciones de los docentes (Soto Lillo y Peña Hurtado, 2021). Por este motivo este artículo tiene como finalidad analizar las prácticas pedagógicas en las aulas Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Chile en relación con la formación ciudadana, según la percepción del profesorado y alumnado.

Siguiendo la línea de un estudio realizado por Windschitl, Thompson, Braaten y Stroupe (2012) donde se expone un conjunto de prácticas genéricas para la enseñanza de las Ciencias, los autores plantean y dan cuenta de los modelos de enseñanza-aprendizaje y metodologías didácticas que utilizan en el aula los profesionales. El sistema educativo chileno durante los últimos años ha vivido profundos cambios, lo que ha implicado que la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales reformule algunas de sus finalidades educativas para incorporar elementos de la formación ciudadana (García, 2017; Villalón, 2020). Estos cambios han significado el tránsito desde una perspectiva pasiva de la ciudadanía, centrada en la dimensión jurídica, hacia una mirada activa, donde la población busca intervenir en los asuntos públicos (Muñoz y Torres, 2014; Orellana y Muñoz, 2019; Salazar, Orellana, Muñoz y Cárcamo, 2021).

Declaración de autoría:

R. Salazar-Jiménez:

Conceptualización; análisis formal; metodología; redacción-borrador original.

C. Orellana-Fonseca:

Investigación; redacción - revisión y edición

B. Bivort-Urrutia:

Validación; visualización.

Fuentes de financiamiento:

ANID/FONDECYT/Regular 1221872

En relación con la Formación Ciudadana, entre 1996 y 1998, se formularon los primeros marcos curriculares postdictadura para la enseñanza básica y media (Cox y García, 2015). Así, los nuevos propósitos y contenidos curriculares de educación ciudadana pasaron a organizarse en varias asignaturas, y, adicionalmente, como lo plantea la nueva organización del currículum, también en objetivos de aprendizaje transversales a todas las áreas (Cox y García, 2015). La estructura curricular de la reforma de los años noventa, implicó que los contenidos de Formación Ciudadana, se plasmaran bajo la siguiente lógica (Cox y García, 2015): i) de modo principal en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, desde 1° básico a 4° medio; ii) complementariamente, en contenidos de la asignatura de orientación en enseñanza básica, y Psicología y Filosofía en enseñanza media; iii) por último, también de manera complementaria, en los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT). Se entiende que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales es la columna vertebral en el aprendizaje de una cultura democrática (Sobejano y Torres, 2009). En esta estructura curricular de los noventa, como lo afirma García (2017), la formación ciudadana ha sido casi exclusivamente responsabilidad de las y los profesores de Historia.

La nueva estructura da cuenta del tránsito desde la educación cívica a la educación ciudadana. Esto es desde un currículo orientado por un enfoque minimalista, centrado en la obtención de conocimientos, hacia uno orientado por un enfoque maximalista, que incluye además el desarrollo de habilidades y actitudes mediante una práctica participativa y democrática (Cox, Bascopé, Castillo, Miranda y Bonhomme, 2015).

Asumiendo que la educación obligatoria debe desarrollar competencias claves para ciudadanía activa, el Estado chileno promulga la Ley 20.911/2016, que crea «El plan de Formación Ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado», y establece entre sus objetivos: que el alumnado asuma con responsabilidad los deberes y ejerza sus derechos respecto a los otros; que entienda el valor de una ciudadanía crítica, responsable, respetuosa, abierta y creativa; reconozca la diversidad social y cultural, etc. (BCN, 2016).

Por medio de esta legislación se busca fortalecer la capacidad del alumnado para relacionarse con los otros, para rechazar la violencia y los prejuicios de cualquier tipo, así como valorar y respetar los valores básicos y la manera de vivir de la propia cultura y de otras; además, propone un conjunto de áreas para el desarrollo del plan: la planificación curricular, actividades extraprogramáticas, la formación de docentes y directivos, la vinculación con el medio, convivencia escolar, y representación y participación (BCN, 2016). Para Aguirre y Schuguerensky (2017),

para educar en ciudadanía, es necesario diseñar propuestas pedagógicas que involucren a los estudiantes en prácticas democráticas genuinas y la reflexión crítica sobre estas prácticas. Middaugh y Kahne (2014) consideran a las escuelas “las guardianas de la democracia”, identificando bajo esta mirada seis prácticas educativas que tienen como beneficio un aprendizaje ciudadano: formación en el aula, discusión de temas actuales controvertidos, actividades de aprendizaje-servicio, actividades extraescolares, gobierno escolar y simulacros de procesos democráticos, todos enfocados en impartir conocimiento sobre gobierno y democracia, proporcionar espacios de debate de asuntos locales, nacionales e internacionales de interés, generar propuestas que relacionen a los jóvenes con su entorno y el currículum, potenciar experiencias extracurriculares indispensables que mejoren habilidades sociales, incentivar a los estudiantes a participar en el gobierno del centro educativo desde las diferentes plataformas disponibles, participar en la asociación de alumnos, y proporcionar oportunidades educativas simuladas sobre procesos y procedimientos democráticos, cómo se elaboran las leyes, se vota o se aprueban los presupuestos, etc., más aún, considerando que la escuela debe contener una base ética, que concretarse por lo menos en la justicia, igualdad y equidad (Feito y López, 2008).

Tal como John Dewey (1995) argumentó, la educación es la llave para fomentar el compromiso cívico, siendo la escuela el perfecto microcosmos de la sociedad que debiera ser modelo de comportamiento comunitario.

I. CÓMO ENSEÑAMOS HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES

Las prácticas educativas son una puesta en acción que persigue un fin determinado y que se despliega conforme a ciertas reglas o situaciones que se manifiestan en los saberes académicos, los saberes basados en las experiencias, en las rutinas y guiones y, por último, en las teorías implícitas (McDonald, Kazemi y Schneider, 2013).

Para sortear la complejidad de la asignatura Historia, Geografía y Ciencias Sociales, es importante conocer los diversos métodos y estrategias didácticas que los docentes utilizan.

La elección de la estrategia de enseñanza del docente deriva en diferentes tipologías de estrategias de aprendizaje (Oller, 2011) como se observa en la Tabla 1.

Tabla 1. Tipología estrategias de aprendizaje

Método	Aprendizaje	Ejemplos
Método expositivo o discursivo	Reproductivo	Aprender una definición. Copiar la información del libro o la pizarra. Localizar en el atlas determinado punto geográfico.
	Elaborativo	Lectura de un tema de un libro de texto para extraer las ideas principales, hacer un resumen y aprenderlo. Representar datos estadísticos en un gráfico.
Método por descubrimiento o indagativo	Organizativo	Consultar distintas fuentes para elaborar una información propia. Elaborar argumentos sobre un determinado hecho social para defender el propio punto de vista. Recoger información, ordenarla por categorías y representarla en un esquema.
	Epistemológico	Establecer una hipótesis sobre un hecho social. Identificar los aspectos que tienen relación o han configurado un fenómeno social. Encontrar posibles soluciones a una problemática social controvertida.

Fuente: Elaboración propia.

Las potencialidades educativas de los métodos que el profesor escoja, radican en la capacidad del docente de seleccionar aquello que es esencial y necesario para la comprensión de la asignatura (Oller, 2011; Prats y Santacana, 2011). En esta línea existen diversas investigaciones que han asignado un perfil al profesorado del área según sus creencias y prácticas educativas (Bonhomme, Cox, Tham y Lira, 2015; Evans, 1989). Uno de los primeros autores en caracterizar a los docentes según sus creencias y prácticas educativas fue Evans (1989) en las siguientes tipologías: narradores de historia, historiadores científicos, los relativistas-reformistas, filósofos cósmicos y los eclécticos. Este trabajo ha servido como referencia a numerosos estudios posteriores (Kelle, Kühberger y Bernhard, 2019; Molina *et al.* 2017).

En esta misma línea, a partir de los estudios realizados en Chile por Bonhomme y otros (2015), los patrones y perfiles de docentes giran en tres grandes áreas según sus prácticas educativas:

Las *prácticas tradicionales*, donde los docentes se dedican a exponer haciendo preguntas al alumnado usando el libro de texto y las guías de trabajo como materiales de apoyo en sus clases.

Las *prácticas orientadas al estudiante*, donde los profesores relacionan los contenidos con temas de contingencia y los discentes trabajan en pequeños grupos. Estas actividades estarían orientadas a desarrollar habilidades y para que el alumnado elabore opiniones propias.

Las *prácticas alternativas*, a partir de las cuales los estudiantes trabajan en la elaboración de un producto y debaten de asuntos sociales y políticos en el aula. En este tipo de praxis los estudiantes trabajan en proyectos de investigación y participan en juegos de rol y simulaciones.

1.2. Dificultades y desafíos para abordar la formación ciudadana en la escuela

En relación con las dificultades y desafíos del abordaje de la formación ciudadana en el contexto escolar, un estudio de UNESCO (2017) denominado la Formación Inicial Docente en Educación para la Ciudadanía en América Latina, da cuenta de las fortalezas, encontrándose que:

1. La educación ciudadana tiene una presencia consistente en la formación de docentes de los países estudiados. 2. El compromiso con la democracia y la justicia social que presentan los programas de Formación Inicial Docente. 3. La valoración de metodologías activas para abordar la formación ciudadana. Se aprecian también una serie de debilidades, donde se identifican: 1. Un enfoque formativo predominantemente teórico. 2. Distancia de los programas de formación respecto al currículo escolar. 3. La posición marginal que ocupa la formación ciudadana en la formación inicial. 4. Un enfoque formativo orientado hacia la participación civil, en desmedro de la participación cívica. 5. Limitaciones de los formadores de profesores (pp. 91-92).

Por su parte, la investigación de Garrido y Jiménez (2020) buscó caracterizar los aspectos clave del modelo de Formación Ciudadana en la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de una universidad en Santiago de Chile, a fin de evaluar el modelo implementado, considerando la propia práctica docente. En sus conclusiones sostienen que “... en el desarrollo de la investigación se pudo constatar que el Área de Formación Ciudadana ha sido relevante en las escuelas, pero está débilmente incorporada en la Formación Inicial de Profesores” (Garrido y Jiménez, 2020, p. 363).

El más reciente trabajo de Carvajal, Alvarado y Mondaca (2022) respecto de la formación en ciudadanía en profesores de Historia y Geografía, realizado respecto de la zona norte de Chile, con docentes escolares y académicos(as) de la Universidad de Tarapacá, da cuenta en sus conclusiones de:

[...] la limitada o incluso inexistente preparación especializada en formación ciudadana. El hecho de que la gran mayoría de docentes indicara no haber contado con cursos especializados en formación ciudadana, y que la mayoría de académicos/as tampoco realiza investigación en dicha área, resulta preocupante.

[...] existen diferencias en el entendimiento y práctica de la ciudadanía.

La falta de uniformidad conceptual respecto a la noción de ciudadanía queda de manifiesto en este análisis, al mostrar cómo docentes y académicos/as otorgan distintos énfasis a dicho concepto. [...] Asimismo, se observa entre académicos/as una preferencia por nociones convencionales de la ciudadanía, características de la educación cívica tradicional; estas nociones generan relativamente menor adhesión entre docentes.

Otro elemento relevante de destacar son las diferencias existentes entre docentes y académicos/as respecto de la valoración que realizan en función de este diagnóstico (p. 224).

II. METODOLOGÍA

En esta investigación se ha pretendido responder a dos preguntas: ¿Existe un conjunto de las prácticas para la enseñanza de la Historia y Ciencias Sociales en el profesorado? Y, si es así, ¿cuáles son?

Para responder a esta pregunta se analizaron las percepciones sobre prácticas en el aula, descritas por los propios actores participantes del proceso de aprendizaje, es decir, el profesorado y alumnado. Se decidió que, por tiempo y capacidad, el estudio de casos será a partir de Grupos Focales realizado al profesorado y aplicar encuestas a estudiantes de las regiones de Biobío y Ñuble.

El Focus Groups es un instrumento de producción de datos científicos empleado en el área de la investigación social y educativa y se ajusta a un escenario grupal (Hamui y Varela, 2013). A través de este instrumento, se buscó conocer la interacción cotidiana del profesorado de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en el proceso enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de las competencias relacionadas con la ciudadanía.

La construcción de la pauta para el Focus Groups, se realizó a partir de una investigación previa realizada por un equipo compuesto por investigadores e investigadoras de la Universidad de Lleida y de la Universidad de Barcelona, tomando las directrices de la problemática que se buscaba abordar (Prats, Molina, Ruiz y Molina, 2017) (Tabla 2).

La primera interrogante persigue conocer la importancia que otorgan a la formación ciudadana a través del Currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales; y la segunda pregunta busca conocer el perfil didáctico y pedagógico del docente.

El procesamiento de los relatos se realizó con un modelo de análisis y reducción categorial (Huberman y Miles, 1994), identificando sub-temas a partir de las dos categorías iniciales. Como se observa en la Tabla 3 en total participaron 18 docentes, de los cuales 5 eran de la región de Biobío y 13 de la región de Ñuble.

Tabla 2. Guión Focus Groups.

Objetivo	Pregunta para el profesorado	Preguntas de profundización
Conocer la importancia que le otorgan a la formación política y ciudadana en la asignatura de HGyCs	1. Como profesor/a de HGyCs, ¿tienes objetivos que van más allá de que tus alumnos/as aprendan?	1.1 Nos estamos encontrando con profesorado que está muy interesado en formar ciudadanos políticamente activos a través de la Historia, pero también con otros que eso es una especie de adoctrinamiento que hay que evitar. ¿Qué opinas de eso? 1.2 EN CASO “ciudadanos políticamente activos” ¿Qué temas del área consideras claves para trabajar esto?
Identificar perfil didáctico de la o el docente	2. ¿Cómo trabajas estos temas en el aula? ¿Cuál es tu metodología habitual de trabajo?	2.1 ¿Qué estrategias has utilizado este último semestre? 2.2 ¿Qué recursos has utilizado? 2.3 ¿Has utilizado este último semestre internet en tus clases?

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Caracterización muestra profesorado

Grupo de discusión	1	2	3	Total
Sexo				
Hombre	2	3	2	7
Mujer	3	4	4	11
Total	5	7	6	18
Dependencia				
Establecimiento Público	4	3	2	9
Particular Subvencionado	1	4	4	9
Total	5	7	6	18

Fuente: Elaboración propia.

En el caso del cuestionario aplicado al alumnado, se construyó a partir de investigaciones previas (Prats *et al.* 2017; Salazar, 2016), cada uno de los ítems fue sometido a evaluación de expertos y piloteado en un establecimiento educativo de la ciudad de Concepción. Para el presente artículo se trabajó con el ítem que busca describir la percepción del alumnado sobre lo que pasa en la sala de clases (Tabla 4).

Tabla 4 Ítem cuestionario: Sobre lo que pasa en la sala de clases

	Nunca	Muy raro	Algunas veces	Regularmente	Siempre
	1	2	3	4	5
Te sientes libre de estar en desacuerdo abiertamente con los profesores sobre cuestiones políticas y sociales	<input type="checkbox"/>				
Los profesores respetan las opiniones del alumnado y les incitan a expresarlas durante la clase	<input type="checkbox"/>				
Los alumnos se sienten libres de expresar opiniones en el aula incluso cuando sus opiniones son diferentes de las del resto de la clase	<input type="checkbox"/>				
Los profesores nos incitan a discutir cuestiones sociales o políticas sobre las cuales la gente suele tener opiniones diferentes	<input type="checkbox"/>				
Los docentes presentan diversos puntos de vista sobre un tema cuando explican una clase	<input type="checkbox"/>				
Los alumnos presentan hechos de actualidad política para discutir en clases	<input type="checkbox"/>				
Se motiva al alumnado para que tenga su propia opinión sobre cuestiones de actualidad	<input type="checkbox"/>				

Fuente: Elaboración propia.

El cuestionario se aplicó a 347 estudiantes de tercer año medio, de los cuales 184 pertenecían a la región de Biobío y 163 a la región de Ñuble. Del total de participantes el 66,57% corresponde a hombres y el 33,43% corresponde a mujeres. Como se observa en la Tabla 5, los estudiantes a los que se le aplicó el cuestionario en su mayoría pertenecían a colegios particulares subvencionados.

Tabla 5. Caracterización muestra alumnado según la dependencia del establecimiento y comuna.

Dependencia	Comuna					Total
	Chillán	Chillán Viejo	Los Ángeles	Bulnes	Concepción	
Particular Subvencionado	69	43	88	33	42	275
Municipal	16	0	16	2	38	72
Total	85	43	104	35	80	347

Fuente: Elaboración propia.

III. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados que se presentan se organizan en torno a dos grandes apartados, el primero relacionado con la opinión de los docentes sobre: 4.1) *objetivos de enseñanza* que pretenden alcanzar con su alumnado, está vinculada a la importancia que otorgan a la formación ciudadana desde las clases de HGyCs; 4.2) *metodologías* utilizadas y los *recursos* que el profesorado utiliza. Y el segundo, con la percepción del alumnado en relación con las clases de HGyCs.

3.1. ¿Qué objetivos de enseñanza tienen los profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales?

Como se ha señalado, a través de esta categoría se busca identificar la meta que los docentes desean alcanzar en las clases de HGyCs, en la formación ciudadana. Del análisis de las respuestas de los profesores surgieron las siguientes subcategorías que definen los diversos objetivos que el profesorado de Ciencias Sociales tiene a la hora de ejercer su trabajo:

Formar a la ciudadanía: Que sus discentes se formen como ciudadanos y ciudadanas, invitando a la participación democrática, la igualdad de oportunidades y la empatía activa, una actitud exigente y comprometida con los derechos y comprensiva con las perspectivas de otras personas. Los docentes expresan la necesidad de formar ciudadanos políticamente activos y participativos:

... que, si vamos más allá de cubrir el objetivo, yo creo que la historia como disciplina se presta para, en base a lo que crea el profesor, se presta para ir más allá, porque en historia por lo menos como yo la entiendo y la siento, tiene que ver la interrelación que se da el ser humano y cómo se van generando los conflictos, las críticas y todos esos elementos que son centrales dentro de la comunidad en que nosotros vivimos (G1. Docente 2).

Parte del profesorado entrevistado comprende que la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales es fundamental para la formación de la ciudadanía, debido a que entrega diversas herramientas que permiten al alumnado interactuar en su entorno social.

... yo creo que nosotros podemos abordar formación ciudadana en todos los aspectos de nuestra asignatura, ya sea parte de historia, geografía, economía, ciencias sociales, pero en la medida en que cada uno puede ejercer ese, o reforzar los contenidos de formación ciudadana, uno puede hacerlo dentro del aula como también fuera, a través de actividades, proyectos y como decía acá la colega, por departamentos, trabajo colaborativo y en toda medida, en cualquier circunstancia que se permita desarrollar la formación ciudadana, la mejor manera de hacerlo es con los mismos estudiantes. A través de la discusión, generando debates dentro del aula, actividades entre otras cosas (G2. Docente 6).

En esta línea, se destaca que a medida que los estudiantes aprenden los contenidos de HGyCs, desarrollan diversas habilidades cognitivas que les permitirán analizar la realidad, detectar variables que afectan a los fenómenos sociales, así como contrastar y validar fuentes de información e hipótesis.

Los profesores vinculan los contenidos que se abordan en los diferentes niveles y su vínculo con la formación de la ciudadanía y los desafíos que se tienen al momento de realizar la transposición didáctica.

No solamente hablamos de 6to año y 7mo, estamos hablando de que formación ciudadana viene en 5to año, yo formación ciudadana lo pondría en 7mo y 8vo y si bien los chiquititos tienen que tener formación en valores, cómo les explico a los niños de 6to año lo que acabas de decir, estado, nación territorio, soberanía, constitución política, derechos fundamentales y yo creo que les contaba mi experiencia a los chiquillos chiquititos, gracias a eso ellos entendieron. Algunos quedaron muy en el limbo porque son conceptos muy grandes, imagínate que son conceptos que te pasan en la universidad a veces (G2. Docente 5).

Además, existe un cuestionamiento sobre el tipo de ciudadano que se está formando y cómo la asignatura de HGyCs aporta a los objetivos que el Estado se propone, relacionándolo principalmente con la perspectiva minimalista de la formación ciudadana.

Claro, o sea, tratemos de que al Estado nos sirva y apoyemos al Estado. Entonces, por eso yo te digo, esta es un arma de doble filo y el profesor de Historia tiene dos caminos siento yo, lo veo así, sobre todo historia porque es el eje y está formación ciudadana, pero ¿qué tipo de ciudadanos yo le voy a entregar al Estado?, ¿el qué le sirve? Qué es el que dice que está dentro del orden social, el que va a las urnas a votar, porque como ahora es voluntario cada vez hay menos votantes o el ciudadano que

realmente va a estar ahí en la lucha y estará ahí conociendo sus derechos, sus deberes, pero desde una realidad de movimiento social y más informal (G1. Docente 4).

A partir de este comentario, se puede observar cómo se contraponen la perspectiva minimalista y maximalista de la ciudadanía en la asignatura de HGyCs, la primera vinculada a una mirada jurídica (derecho a voto) y la segunda con los derechos, deberes y una participación activa al respecto.

Potenciar la reflexividad: Que el alumnado reflexione, facilitando el intercambio “horizontal” de ideas y la respuesta mutua entre los estudiantes y el profesor, dando valor al cuestionamiento y a los espacios de discusión. La idea clave es que, para potenciar las competencias relacionadas con la formación ciudadana, no sólo es importante interpretar la información, sino que los discentes deben aprender a pensarla, reflexionarla, discutirla y comunicarla. En este punto los profesores afirman que las clases de HGyCs generan un espacio que permite al alumnado enriquecer sus perspectivas y miradas sobre los diferentes temas que se abordan en la asignatura y así ir empoderándoles.

Sí, obviamente, nosotros lo tratamos de tomar también como para que aprendan a enriquecer sus argumentos y obviamente, por ejemplo, ahí tienen personalidad; sí, pero en la práctica eso no funciona y yo les digo “ahí ustedes tienen que conocer para poder argumentar” eso igual, el primer año cuesta porque los chicos vienen súper retraídos (G1. Docente 1).

Otro elemento, que fue destacado, es la potencialidad de la asignatura de HGyCs para abordar tópicos que son controversiales para la sociedad, permitiendo tratar temas emergentes.

En eso soy muy simple, yo un día estaba haciendo una clase que no tenía nada que ver con el aborto y un alumno me levanta la mano y me pregunta “profesor, ¿qué piensa usted del aborto?” y paré la clase y comenzamos a hablar de una temática que no era ajena a nadie, algo que estaba en el tapete hace mucho rato, paramos la clase y conversamos sobre ese tema (G3. Docente 4).

Es que más allá que salga o no, en el currículum está, está en todos los casos, de alguna u otra manera y de repente los niños quieren hablar temas más específicos y uno puede estar haciendo clase de cualquier temática y como dice Carlos, de repente no falta quien pregunte algo que no está relacionado con la clase, pero que tampoco se puede dejar ahí sin responder (G3. Docente 5).

Favorecer la comprensión del mundo actual: Reconociendo diversos elementos que estructuran la sociedad donde viven e integrando las metas que los docentes desean alcanzar con su estudiantado. El reconocerse como parte de la sociedad donde viven es uno de los elementos curriculares fundamentales de la asignatura de Historia.

Yo creo que el cambio curricular, claro, porque la colega habla de formación ciudadana, porque efectivamente en Grecia una de las cosas que se persigue es que ellos puedan comprender como génesis entre Grecia y Roma, cómo yo logro entre chicos de 6to básico que comprendan conceptos complejos de formación ciudadana, el concepto nación, el concepto estado. Para mí fue súper complejo y ojo, que hay veces que chicos de media les cuesta entender temas que no son tangibles, o sea, yo no puedo tocar el Estado, o la expresión del Estado y ahora que se vino el cambio en 1ero y 2do medio, también hay muchos colegas que están complicados con eso, porque los estudiantes no tienen un pensamiento histórico simultáneo, mientras pasa algo en América, también pasa algo en Europa y eso yo creo que también afecta el tema de la formación ciudadana, porque si yo quiero enseñar la formación ciudadana como algo práctico y esa es la idea, pero resulta que el currículum me pide que el niño salga manejando los conceptos de Estado (G2. Docente 7).

Para el profesorado comprender el mundo es parte del desarrollo cognitivo de los estudiantes, debido a que les entrega herramientas para el análisis de la realidad y les ayuda a formarse como ciudadanos.

Además, se destaca que desde la asignatura de HGyCs, es importante ayudar al alumnado que comprenda que es parte de la Historia, vinculando los contenidos con el entorno.

...exactamente, pero ella está dispuesta y ha hecho un buen trabajo, le apporto idea, voy a presenciar trabajos, estamos vinculando mucho con el entorno local a los estudiantes con su historia rural, han hecho rutas. Por ejemplo, salieron los alumnos de tercero medio, porque tenemos especialidad técnica (G1. Docente 4).

Vinculación con el entorno, que tributa a preparar al alumnado para su integración a la vida democrática:

Dentro de la asignatura, como decían los colegas, dentro de la asignatura de Historia y Ciencias Sociales, nos pasa y también no sólo dentro del espacio de la sala, porque si nosotros lo llevamos al centro de estudiantes, ellos también tienen su directiva de forma democrática, es toda una preparación para que los niños convivan en sociedad de buena manera (G2. Docente 2).

Desarrollar un espíritu crítico, generando espacios de respeto, tolerancia y una mente abierta. Trabajar temas que les permitan guiarlos en el desarrollo de valores y normas que rigen la sociedad.

Es fundamental que Historia se interconecte con los demás ramos, aunque sean ramos de ciencia es fundamental, porque los chicos a cierta edad no tienen un pensamiento reflexivo, ni un raciocinio así como el de antes, que te hacían pensar, que te hacían imaginar; ellos tienen que ser mandados por el profesor, porque como bien dice el colega de las redes sociales, ellos opinan muy bien de sus temas, pero están sumamente desinformados y sumamente perdidos en el espacio, sobre todo en 8vo y 7mo, y hay sistemas tan latentes hoy en día, que hay que guiarlos, en principio los valores, las normativas mínimas de convivencia dentro de la sociedad (G2. Docente 5).

Se incluyen oportunidades para el desarrollo de habilidades, relaciones y normas, así como la interacción y discusión de problemas entre compañeros. El diálogo sobre conflictos entre el alumnado y el profesor permitirá cuestionar el tema tratado y ensalzar valores como la igualdad y la justicia. Cabe resaltar que en este proceso el profesorado se manifiesta prudente a la hora de trabajar los conflictos sociales en el aula, con la finalidad de no inculcar opiniones propias, sino que sea el propio alumnado el que genere sus propias conclusiones ante unos hechos concretos.

Yo siento que la asignatura de Historia, el profesor de Historia tiene muchas más herramientas técnicas para poder trabajar el análisis de la realidad a tal punto de que claro, somos, los condenamos por currículum a responder lo que haya que responder, porque como todo mi estudio es el hombre y la sociedad, obviamente claro, ahí nos barajamos en diferentes ámbitos y diferentes temáticas, porque nuestro currículum es riquísimo dentro del estudio de pregrado (G3. Docente 1).

En resumen, los docentes a través de la asignatura de HGyCs buscan que sus estudiantes se impliquen y comprometan con su comunidad, favoreciendo que se vuelvan actores dinámicos de la sociedad; por lo tanto, deben utilizar estrategias y recursos que les ayuden a alcanzar estos objetivos. Bajo estos términos se entiende que los discentes deben ser capaces de interpretar y reflexionar sobre acontecimientos sociales actuales e históricos, reconociendo bajo una mirada crítica el mundo en que viven.

3.2. ¿Qué metodologías didácticas se utilizan en clases de Historia, Geografía y Ciencias Sociales?

Esta categoría busca describir los métodos y estrategias de enseñanza-aprendizaje que el profesorado utiliza en las aulas de HGyCs y que les ayudan al desarrollo de competencias o habilidades relacionadas con la formación ciudadana. De la información entregada por el profesorado surgieron las siguientes subcategorías de análisis:

El análisis de textos, método centrado en el alumnado muy usado por el profesorado de HGyCs, de esta manera se busca desarrollar habilidades propias de la disciplina, pero ligadas a la formación ciudadana, que les permite contrastar y reflexionar sobre la información.

Metodologías, bueno, nosotros siempre como profesores de esta área, vamos a las fuentes primarias y análisis de texto, sí o sí, conocimientos como de fechas, años, personajes y nombres, algunos sí son importantes, pero tratar de que, yo nunca por ejemplo en las pruebas hubo fechas específicas, hay fechas que sí deben saber que son lógicas y hay otras, por lo menos yo no los sobrecargo con ese tipo de cosas, porque para eso está internet; yo les digo eso, o sea, lo que nosotros tenemos que lograr es la comprensión y la reflexión, el análisis, establecer ahí y ver el proceso general (G2. Docente 4).

El uso de fuentes primarias busca enfrentar al alumnado con evidencias directas a los hechos. En el caso de los docentes entrevistados, las fuentes primarias más utilizadas son los documentos oficiales y periódicos. Como recurso ocasional y complementario también se utiliza el patrimonio artístico y arquitectónico, visitable a partir de salidas educativas. No obstante, las fuentes primarias utilizadas en las aulas son, en su mayoría, visuales y escritas.

Yo en mi caso, uno de los métodos que me ha funcionado al trabajar con adultos, es análisis de fuentes primarias y secundarias. ¿Por qué?, porque al mismo tiempo entrego contenido, pero también pueden ir mejorando habilidades que el alumno vio más deficiente que la comprensión y la lectura, y al mismo tiempo el tema de argumentar y generar una opinión. Yo veo que me ha funcionado bien y hemos mejorado la comprensión lectora y, a la misma vez, estoy ayudando a mi colega de lenguaje que tiene una tarea ardua en el liceo (G2. Docente 1).

Las fuentes secundarias son el recurso más utilizado en las aulas de Historia y Ciencias Sociales. El uso de libros, extractos de relatos biográficos y textos escolares resulta interesante para el profesorado debido a que ofrecen una reflexión o interpretación del pasado.

En la escuela, nosotros tenemos para toda la escuela debates, implementamos todos los años debates desde pre-kínder a 8vo año. Esto partió como una actividad, porque postularon y después empezaron a trabajar y terminó incorporándose porque se hacía en historia; este tema lo estamos trabajando con los diferentes profesores, algunos colocan la música y esto lo hacemos semestral, terminamos... es una representación en sí y después en noviembre terminamos y en historia, se está analizando noticias, documentos, fuentes primarias, secundarias, información (G2. Docente 2).

Actividades de simulación: Las y los docentes entrevistados, en su mayoría, señalan realizar actividades de simulación en el aula, promoviendo juego de roles, representaciones dramáticas, proyectos educativos, etc. Estas actividades proporcionan la oportunidad de representar procesos y procedimientos democráticos, como elaboración de leyes, votaciones, funcionamiento de instituciones, etc.

Por ejemplo, pasando la república de Roma y estableciendo primero una información de cómo funcionaba la república romana, o las magistraturas principalmente, establecer estudio de caso y de roles sobre los magistrados romanos. Un ejemplo, como también estableciendo análisis de cambio y continuidad en el tiempo, entre hechos de diferentes épocas, baja a edad media, alta edad media, consecuencia, causa, factores, por ahí también a veces de repente, está el grueso de lo que nosotros podríamos tratar de hacer porque claro, me dicen “profe, pero es que no me puedo aprender esta fecha y este hecho”. Bueno, “si no te lo tienes que saber de memoria” y ahí también está el error de uno, a veces piensan, claro, “me sé la fecha de tal cosa y con eso ya se trata de historia” y no es eso, sino que establecer relaciones, establecer una comprensión mayor del pensamiento histórico, sacarlos de la sala es muy bueno (G2. Docente 6).

El principal objetivo del profesorado que trabaja con juegos de roles y simulación es generar interés en el alumnado, de esta manera promover la investigación y el contraste de información.

Entonces, ahí nosotros desarrollamos algunas habilidades, generalmente lo hacemos más en la asignatura de historia y en formación ciudadana, trabajamos más juegos de roles, simulación, analizamos por ejemplo noticias de actualidad, 8vo básico tiene que ver. Por ejemplo, hoy día nos toca formación ciudadana en la última hora, ustedes dirán qué hago yo a las 5 de la tarde con alumnos de 14 o 15 años. Entonces, partiendo por ahí hay que crear una metodología que resulte interesante para ellos, porque o sino nada; igual si el establecimiento en esa hora, a esa misma hora ofrece una cantidad de talleres importantes. Entonces, tienen que ser actividades de ese tipo, que salga de lo académico, con la vinculación del contenido (G2. Docente 4).

Efectuar este tipo de actividades requiere que el profesorado realice una preparación previa, preparando las secuencias didácticas de tal manera que el alumnado cuente con todos los recursos y contenidos para el desarrollo de la propuesta.

A mí en lo personal, con la colega de historia que somos paralelas, este año nos resultó una actividad que hicimos, yo las había hecho años anteriores que fue en 4to medio, precisamente cuando se ve el tema de institucionalidad política, pero era de la teoría y era cómo hacer partidos políticos, que ellos crearan partidos políticos. Entonces, se les dio como actividad metodológica que en una evaluación, pero tenía varios procesos, era la creación de un partido político, 5 por grupo, en donde contenía una campaña electoral, había una previa muestra de información, grabación de un video, donde mostraban sus propuestas; posteriormente una presentación de un casi como candidato, “voten por mí” qué sé yo y todo esto terminaba con la votación, votación independiente de que partido, “voy a votar por mi compañero”, a lo mejor, yo podía haber votado porque me gustó otro y tuvimos la validez, aumentamos con la colega, tuvimos partidos ecologistas, partidos feministas, partidos humanistas, partidos matemáticos, por ahí surgió uno matemático, darle importancia a las matemáticas (G3. Docente 6).

Dentro de esta línea se destacan de los terrenos y trabajos de investigación que realiza el alumnado de la asignatura de HGyCs:

Nosotros en nuestro colegio, nosotros tenemos, quizás nada que ver esto, es que donde los escucho, 1ero tiene una actividad, 2do tiene otra, 3ero tiene otra, siempre como caballitos de batalla; estaba pensando que en el caso de 1ero, en donde el currículum desordenaba y ajustaba los derechos, el currículum nacional, dentro traía una economía y nosotros nos transformamos por una semana en trabajadores dentro del colegio, donde los estudiantes son, por ejemplo, verduleros, otros son panaderos, otros son en este caso empresarios. ¿Cómo funciona la sociedad? Ellos para saber en este caso, ¿cuánto vale un kg de tomates?;

ellos van a la feria, ven el precio y dan cuenta un poco de cuál es el presupuesto de una familia, para tener los gastos para 4 personas. En el caso de 2do, nosotros utilizamos la narración y el juicio histórico, ponemos en la palestra a diferentes personajes históricos y con la postura de que unos defienden la postura y otros la antagonizan; a nivel de 3ero, está el famoso juicio oral, ahí en el juicio oral que es donde participan todos los segundos y todos los primeros, ellos levantan ese factor (G3. Docente 1).

Además de algún terreno que tiene relación con los Derechos Humanos y la Memoria Histórica. Este tipo de actividades, que son consideradas socialmente relevantes, permite al alumnado propiciar un espacio de debate en un ambiente fuera del aula.

.... yo hice actividad con 3ero medio, hicimos recorrido por los memoriales de los derechos humanos; como en 3ero medio se ve todo el tema de violación de DD.HH., hicimos recorrido, partimos por el memorial que está en la calle central y al lado de la cancha. Después fuimos al memorial que está en la avenida Brasil, pero primero nos detuvimos en el centro, yo les mostré cómo fue el golpe militar en Chillán y les mostré un centro de tortura que está frente al diario La discusión, muchos de los chiquillos no podían creer que ahí habían torturado gente, al lado de los bomberos, después fuimos al memorial de plaza Brasil, fuimos al memorial de todos los detenidos desaparecidos que están ahí, fuimos al puente y a mi quehacer ese terreno me demandó mucho tiempo, ¿por qué razón?, porque yo, por ejemplo, detrás de cada nombre, yo tengo un libro que se llama “Chillán entre cruces” y va contando la historia de cada uno de los detenidos desaparecidos y yo por ejemplo detrás de un nombre les explicaba cómo había sido detenido, entonces entré a repasar por ejemplo lo que era el MIR, porque ahí aparece de qué organización era, repasar la doctrina y seguridad nacional, un montón de términos y conceptos (G2 Docente 7).

Todas estas actividades son complementadas por el profesorado de HGyCs con el uso de recursos online y audiovisuales, como videos cortos, documentales, etc.

De los datos extraídos podemos deducir que, por norma general, el profesorado utiliza actividades de simulación en las clases de HGyCs, para promover la formación ciudadana. Con estas estrategias, el alumnado se hace protagonista de su propio aprendizaje, a través de recursos que buscan que desarrollen habilidades de pensamiento social (histórico, geográfico o ciudadano). Este enfoque implica un cambio profundo en las prácticas docentes y discentes, ya que adquieren prioridad los conocimientos aplicables a diversos contextos y situaciones, como leer; analizar, evaluar, inferir o deducir informaciones; 0, razonar, proponer alternativas, etc.

3.3. Perspectiva del alumnado en relación con el aula de HGyCs.

Este apartado busca conocer la percepción del alumnado sobre el ambiente en el aula de la asignatura de HGyCs.

El estudiantado tiene diferentes miradas sobre lo que ocurre en una sala de clases, en este apartado se presenta información relevante sobre las metodologías de las clases de HGyCs y sobre la interacción con el profesorado y entre compañeros.

A partir de la Tabla 6, se pueden destacar los siguientes resultados:

El 55.1% del alumnado encuestado manifestó que se siente libre de estar en desacuerdo abiertamente con la o el profesor/a sobre cuestiones políticas y sociales. Esta tendencia se repite en los establecimientos según su dependencia.

Respecto a si el/la profesor/a respeta las opiniones e incita a expresarlas en la clase, se puede mencionar que el alumnado perteneciente a colegios/liceos con dependencia Municipal cree en un 67.1% que se cumple la afirmación, al igual que los encuestados pertenecientes a colegios/liceos con dependencia Particular Subvencionado que lo consideran en un 74.4%.

En general el alumnado en un 71.6% señala sentirse libre de expresar opiniones en la sala de clases aun cuando su opinión es distinta a la del resto. Aquellos pertenecientes a colegios/liceos con dependencia Municipal están de acuerdo en un 70.8%, al igual que los estudiantes pertenecientes a colegios/liceos con dependencia Particular Subvencionado que lo consideran en un 71.8%.

Con relación a si el profesorado le incita a discutir sobre cosas sociales o políticas sobre lo cual la gente tiene opiniones diferentes, el alumnado perteneciente a colegios/liceos con dependencia Municipal especifica que normalmente se realiza en un 45.8%; sin embargo, existe un 26.4% que señala no estar de acuerdo. En el caso de

Tabla 6. Percepción del alumnado sobre espacios de opinión en el aula en %.*Durante la clase los/las estudiantes se sienten libres de estar en desacuerdo con el profesor sobre cosas políticas y sociales.*

Dependencia	Nunca	Muy raro	Algunas veces	Regularmente	Siempre	Total
Particular Subvencionado	5.993	8.614	30.337	39.7	15.356	100
Municipal	11.111	8.333	25	36.111	19.444	100
Total	7.08	8.555	29.204	38.938	16.224	100
<i>El/la profesor/a respeta nuestras opiniones e incita a expresarlas en la clase</i>						
Particular Subvencionado	3.346	4.089	18.216	49.071	25.279	100
Municipal	5.479	2.740	24.658	35.616	31.507	100
Total	3.801	3.801	19.591	46.199	26.608	100
<i>Los/las estudiantes se sienten libres de expresar opiniones en la sala de clases aun cuando su opinión es distinta a la del resto.</i>						
Particular Subvencionado	4.074	7.407	16.667	49.630	22.222	100
Municipal	2.778	2.778	23.611	36.111	34.722	100
Total	3.801	6.433	18.129	46.784	24.854	100
<i>El/la profesor/a nos incita a discutir sobre cosas sociales o políticas sobre lo cual la gente tiene opiniones diferentes.</i>						
Particular Subvencionado	4.461	10.409	31.599	42.007	11.524	100
Municipal	8.333	18.056	27.778	26.389	19.444	100
Total	5.279	12.023	30.792	38.710	13.196	100
<i>Normalmente se motiva a los estudiantes para que tengan su propia opinión sobre cosas de la actualidad</i>						
Particular Subvencionado	6.296	4.074	22.222	40.741	26.667	100
Municipal	4.110	4.110	23.288	45.205	23.288	100
Total	5.831	4.083	22.449	41.691	25.948	100

Fuente: Elaboración propia.

las y los encuestados pertenecientes a colegios/liceos con dependencia Particular Subvencionado consideran estar de acuerdo en un 53.5%, pero existe un 31.6% que cree no estar de acuerdo ni en desacuerdo.

Por último, a la afirmación, si el profesorado normalmente motiva a los estudiantes para que tengan su propia opinión sobre cosas de la actualidad, un 68.5% de los encuestados pertenecientes a colegios/liceos con dependencia Municipal, cree que regularmente o siempre se realiza; percepción similar del alumnado perteneciente a colegios/liceos con dependencia Particular Subvencionado que lo considera en un 67.4%.

En relación con las metodologías utilizadas en las aulas de HGyCs, los encuestados señalan lo siguiente:

Ante la afirmación “Memorizar fechas y hechos es la mejor forma de obtener una buena nota en clases”, los encuestados de colegios/liceos con dependencia Municipal creen en un 45.8% estar de acuerdo, al igual que los estudiantes pertenecientes a colegios/liceos con dependencia Particular Subvencionado que lo consideran en un 51.1%.

En relación con la segunda afirmación, “Normalmente en las clases los/as profesores/as exponen y los estudiantes toman apuntes”, un 67.5% del alumnado encuestado dice estar de acuerdo o totalmente de acuerdo. Aquellos estudiantes pertenecientes a colegios/liceos con dependencia Municipal consideran en un 82% estar de acuerdo, al igual que los estudiantes pertenecientes a colegios/liceos con dependencia Particular Subvencionado que lo creen en un 63.7%.

Respecto de su percepción del ambiente en la sala de clases, la mayor parte del estudiantado tiene una opinión favorable sobre los espacios para la opinión, donde lo más bajo dice relación con la libertad de estar en desacuerdo con el profesor sobre cosas políticas y respecto de que el profesorado les incite a discutir sobre temas sociales o políticos en torno a lo que se tienen opiniones diferentes. En relación con las metodologías utilizadas, desde la perspectiva del estudiantado la memorización es la mejor forma para obtener buenas calificaciones y que la clase que ellos experimentan es de tipo expositiva.

Tabla 7. Percepción sobre las metodologías de las clases de HGyCs en %.

Memorizar fechas y hechos es la mejor forma de obtener una buena nota en clases.						
Dependencia	totalmente en desacuerdo	en desacuerdo	ni de acuerdo, ni en desacuerdo	de acuerdo	totalmente de acuerdo	Total
Particular Subvencionado	8.519	12.593	27.778	41.481	9.630	100
Municipal	8.333	13.889	31.944	34.722	11.111	100
Total	8.480	12.865	28.655	40.058	9.942	100
Normalmente en las clases los/as profesores/as exponen y los estudiantes toman apuntes.						
Particular Subvencionado	4.444	8.148	23.704	44.444	19.259	100
Municipal	0	2.778	15.278	55.556	26.389	100
Total	3.509	7.018	21.930	46.784	20.760	100

Fuente: Elaboración propia.

IV. CONCLUSIONES

El profesorado declara tener dentro de sus objetivos formar ciudadanos activos, potenciando su reflexividad, favoreciendo la comprensión del mundo en que se desenvuelven y desarrollando en ellos un espíritu crítico. Dentro de los métodos y estrategias de enseñanza-aprendizaje que el profesorado sostiene utilizar, se encuentra el análisis de textos, el que sería muy usado. En su mayoría señalan realizar actividades de simulación en el aula. Esta visión que es coherente con lo afirmado por Sobejano y Torres (2019), al señalar que esta asignatura es la columna vertebral en el aprendizaje de una cultura democrática.

Desde el discurso de los profesores se desprende que buscan entregar herramientas a los estudiantes que les permitan comprender la realidad. En este sentido, Prats y Santacana (2011) destacan para dicho fin, la necesidad de enfocar la asignatura desde métodos de enseñanza-aprendizaje activos, lo que no se observa con claridad en los datos; puesto que mientras el profesorado sostiene utilizar mucho el análisis de textos y las actividades de simulación, no así el uso de metodología expositiva, lo reportado por el estudiantado, dista de dicha situación.

Desde el discurso del profesorado en los Focus Groups y la percepción del alumnado, según lo que se desprende de las encuestas, las aulas de HGyCs son espacios de diálogo, donde se busca promover la construcción de situaciones democráticas, como lo ha propuesto previamente Aguirre y Schuguerensky (2017). Desde la información que el profesorado entregó, se esboza el cómo construyéndose apunta a la construcción de las habilidades ciudadanas en el aula, desarrollando elementos del pensamiento histórico y social. Esta visión va en la misma dirección que la competencia social y ciudadana que se encuentra en la legislación vigente al realizar el estudio, al afirmar que el alumnado debe comprender la realidad social en que vive (BCN, 2016).

La asignatura de HGyCs, desde el análisis de fuentes, debe incentivar a construir una forma de pensamiento que anime al estudiantado a analizar la evidencia histórica (social), evaluarla, y luego demostrar su comprensión (Salazar, 2016).

Según la información que se desprende de lo señalado por el profesorado, el proceso de enseñanza-aprendizaje se centra en actividades de simulación, lo que puede ser encasillado por Oller (2011) como un método por descubrimiento o indagativo, para el desarrollo de un aprendizaje organizativo. En esta línea se puede afirmar, el profesorado declara promover actividades que insten al alumnado a consultar diversas fuentes, elaborar argumentos sobre problemáticas sociales, para defender su propio punto de vista (Oller, 2011; Salazar, 2016).

Si tuviéramos que enmarcar las respuestas del profesorado en las categorías de Evans (1989), éstas se categorizarían en su mayoría en *relativistas reformistas*, a causa de que los entrevistados relacionan los problemas del pasado, con elementos del presente. Esta premisa se fundamenta en la afirmación de que buscaban que sus estudiantes interactuaran con fuentes primarias y así desarrollar habilidades propias de la disciplina. Además, las y los docentes declaran promover actividades de simulación, como juego de roles, donde el alumnado se transforma en protagonista de su aprendizaje, lo que Bonhomme y otros (2015) definen como *prácticas alternativas*.

En el caso del alumnado, declara que la mejor manera de aprender y sacar buenas notas en la asignatura de HGyCs, es memorizando fechas y hechos. Además, declara que normalmente en las clases el profesorado del área expone y el estudiante toma apuntes. Esta información se contradice con el discurso del profesorado, ya que sus estudiantes los enmarcan en un *método expositivo o discursivo* (Oller, 2011; Salazar, 2016), la misma línea de narradores de historia (Evans, 1989) y de prácticas tradicionales (Bonhomme *et al.* 2015).

Aunque el profesorado declara tener dentro de sus objetivos formar ciudadanos activos y según su percepción, realizar prácticas centradas en el alumnado, relacionando los contenidos con temas contingentes y proponiendo trabajos en grupos, lo que permite a los estudiantes generar opinión propia, es posible que las prácticas educativas de los docentes, según se evidencia en diversas investigaciones (Evans, 1989; Oller, 2011; Bonhomme *et al.* 2015; Molina *et al.* 2017), se estén enfocando principalmente en aquellas tradicionales, donde el profesor se dedica a exponer y realiza preguntas al alumnado, lo que puede estar vinculado a una visión minimalista de la Formación Ciudadana. A pesar de que la mayor parte del estudiantado tiene una opinión favorable sobre los espacios para la opinión, lo que contribuye a su formación ciudadana, lo acá expuesto siembra dudas respecto del aporte **efectivo de las prácticas docentes al desarrollo de la Formación Ciudadana de su estudiantado.**

AGRADECIMIENTO

Este artículo ha sido posible gracias al financiamiento del Proyecto Fondecyt Regular N°1221872 “El desarrollo de habilidades de pensamiento histórico para vivir en sociedad. Tensiones, desafíos y propuestas para el sistema escolar chileno”, financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID).

REFERENCIAS

- Aguirre, A., y Schugurensky, D. (2017). La participación como elemento clave en las escuelas democráticas. *Reflexão e Ação*, 25(2), 65-83.
- Bonhomme, M., Cox, C., Tham, M., y Lira, R. (2015). La educación ciudadana escolar de Chile ‘en acto’: Prácticas docentes y expectativas de participación política de estudiantes. En C. Cox y J. Castillo (Coords.), *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados* (pp. 373-428). Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Carvajal, F., Alvarado, A., y Mondaca, C. (2022). La formación en ciudadanía en profesores de historia y geografía del norte de Chile. *Diálogo Andino*, (67), 215-226.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812022000100215>
- Cox, C., y García, C. (2015). Objetivos y Contenidos de la Formación Ciudadana Escolar en Chile 1996-2013: Tres Currículos Comparados. En C. Cox y J. Castillo (Coords.), *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados* (pp. 283-320). Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Cox, C., Bascopé, M., Castillo, J., Miranda, D., y Bonhomme, M. (2015). Educación Ciudadana en América Latina: Prioridades de los Currículos Escolares. En C. Cox y J. Castillo (Coords.), *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados*, (pp. 321-373). Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Morata.
- Evans, R. (1989). Teacher conceptions of history. *Theory & Research in Social Education*, 17(3), 210-240.
- Feito, R., y López, J.I. (2008). *Construyendo escuelas democráticas*. Hipatia.
- García, C. (2017). Los desafíos de la educación ciudadana en Chile. Una aproximación comprensiva desde las significaciones pedagógicas de los profesores de historia. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 16, 115-126. <https://doi.org/10.1344/ECCSS2017.16.10>

- Garrido, M., y Jiménez, M.S. (2020). La formación ciudadana en la formación inicial docente: Un modelo de aprendizaje de la enseñanza de la formación ciudadana en integración con la escuela y sus requerimientos. *Sophia Austral*, 26, 349-370. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-56052020000200349>
- Hamui, A., y Varela, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en educación médica*, 2(5), 55-60.
- Huberman, M., y Miles, M. (1994). Métodos para el manejo y análisis de datos. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Sage publications.
- Kelle, U., Kühberger, C., y Bernhard, R. (2019). How to use mixed-methods and triangulation designs: An introduction to history education research. *History Education Research Journal*. 16(1), 5-23.
- Ley 20.911, 2016. *Crea el Plan de Formación Ciudadana para los Establecimientos Educativos reconocidos por el Estado*. Ministerio de Educación. Chile. 28 de marzo de 2016. <https://bcn.cl/2f702>
- McDonald, M., Kazemi, E., y Schneider, S. (2013). Core practices and pedagogies of teacher education: A call for a common language and collective activity. *Journal of Teacher Education*, 64(5), 378-386.
- Middaugh, E., y Kahne, J. (2014). Civic Development in Context. The Influences of Local Contexts on High School Students' Beliefs about Civic Engagement. En Janet S. Bixby y Judith L. Pace (Eds.). *Educating Democratic Citizens in Troubled Times: Qualitative Studies of Current Efforts* (pp. 157-191). SUNY Press.
- Molina, D., Miralles, P., Deusdad, B., y Alfagene, M. (2017). Enseñanza de la historia, creación de identidades y prácticas docentes. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(2), 331-354.
- Muñoz, C., y Torres, B. (2014). La formación ciudadana en la escuela: Problemas y desafíos. *Revista Electrónica Educare*, 18(2), 233-245.
- Oller, M. (2011). Métodos y estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales. En A. Santisteban y J. Pagés (Coords.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria: ciencias sociales para aprender, pensar y actuar* (pp. 163-183). Síntesis.
- Orellana, C., y Muñoz, C. (2019). Escuela y Formación ciudadana: Concepciones de ciudadanía, formación ciudadana y del rol de la escuela. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 22(2), 137-149.
- Prats, J., y Santacana, J. (2011). Métodos para la enseñanza de la Historia. En J. Prats (Coord.), *Didáctica de la Geografía y la Historia* (pp. 51-66). Secretaria de Estado de Educación y Formación Profesional, Ministerio de Educación de España y Editorial Gráo.
- Prats, J., Molina, J., Ruiz, A., y Molina, F. (2017). Análisis de las Representaciones e Ideas Sociales del Alumnado en Educación para la Ciudadanía Democrática: Ejemplo de Mixed-methodology desde y para la Investigación Transdisciplinar. *International Journal of Sociology of Education*, 6(1), 1-25.
- Salazar, R. (2016). *La construcción del discurso histórico en estudiantes de ESO: El aula como laboratorio*. Universidad de Barcelona.
- Salazar, R., Orellana, C., Muñoz, C., y Cárcamo, H. (2021). Escuela y participación: La implementación de un plan de formación ciudadana en establecimientos educacionales de Chile. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(1), 373-402.
- Sobejano, M., y Torres, P. (2009). *Enseñanza de la Historia en Secundaria. Historia para el presente y educación ciudadana*. Tecnos.
- Soto, P., y Peña, C. (2020). La nueva asignatura de educación ciudadana en Chile: creencias de profesores y profesoras. *Sophia Austral*, 26, 303-324. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-56052020000200303>

- UNESCO (2017). *La Formación Inicial Docente en Educación para la Ciudadanía en América Latina. Análisis comparado de seis casos nacionales. Estrategia Regional sobre Docentes*. OREALC-UNESCO. <https://n9.cl/2io17>
- Villalón, G. (2020). Educación histórica y formación ciudadana como problema y desafío de la educación para el futuro. *Sophia Austral*, 26, 7-11. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-56052020000200007>
- Villalón, G., y Pagés, J. (2013). ¿Quién protagoniza y cómo la historia escolar? La enseñanza de la historia de los otros y las otras en los textos de estudio de Historia de Chile de educación primaria. *Clio & asociados*, 17, 119-136.
- Windschitl, M., Thompson, J., Braaten, M., y Stroupe, D. (2012). Proposing a core set of instructional practices and tools for teachers of science. *Science education*, 96(5), 878-903.