

Artículo de Investigación

La Problematización Histórica una Competencia del Profesorado de Historia y Ciencias Sociales

Historical Problematization a Competence of History and Social Sciences Teachers

Carolina Chávez: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
carolina.chavez@pucv.cl

Fecha de Recepción: 06/06/2024

Fecha de Aceptación: 12/07/2024

Fecha de Publicación: 28/08/2024

Cómo citar el artículo:

Chávez, C. (2024). La Problematización Histórica una Competencia del Profesorado de Historia y Ciencias Sociales [Historical Problematization a Competence of History and Social Sciences Teachers]. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-15.
<https://doi.org/10.31637/epsir-2024-539>

Resumen:

Introducción: Problematizar es identificar hechos o procesos conflictivos del pasado y exponerlos a través de un relato argumentativo, en la enseñanza es esencial para el desarrollo del pensamiento histórico. Por tanto, es una competencia del profesorado. La investigación surge de una intervención pedagógica que consistió en desarrollar la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas en la asignatura de didáctica. **Metodología:** La metodología de investigación es cualitativa y se establece como objetivo describir el proceso de creación de problemas históricos en profesores de una Universidad en Chile. **Resultados y Discusión:** Se recogió información de cuestionarios, observación participante y focus group. En los resultados se constata que el estudiantado es capaz de identificar, resolver y crear problemas históricos. Sin embargo, la creación de problemas presenta las mayores dificultades. Además, a pesar de ser capaces de crear problemas y valorar su utilización pedagógica se resisten a implementarlos en sus prácticas. **Conclusión:** Las resistencias del profesorado para revertir sus formas de enseñanza pueden estar vinculadas a la formación inicial ya que aprenden historia, preferentemente, a través de la exposición de contenidos y tienen escasas oportunidades para aprender de otras formas, por ello cobra relevancia esta investigación.

Palabras clave: didáctica; problema; Aprendizaje Basado en Problemas; pensamiento histórico; formación inicial docente; educación superior; innovación; metodología activa.

Abstract:

Introduction: Problematizing is identifying conflicting facts or processes from the past and exposing them through an argumentative story. In teaching, it is essential for the development of historical thinking. Therefore, it is a competence of the teaching staff. The research arises from a pedagogical intervention that consisted of developing the Problem-Based Learning methodology in the didactics subject. **Methodology:** The research methodology is qualitative and the objective is established to describe the process of creating historical problems in professors at a University in Chile. **Results and Discussion:** Information was collected from questionnaires, participant observation and focus groups. The results show that the students are capable of identifying, solving and creating historical problems. However, creating problems presents the greatest difficulties. Furthermore, despite being capable of creating problems and valuing their pedagogical use, they resist implementing them in their practices. **Conclusions:** Teachers' resistance to reversing their teaching methods may be linked to initial training since they learn history, preferably, through the exposition of content and have few opportunities to learn in other ways, which is why this research is relevant.

Keywords: didactics; problem; Problem-based learning; historical thought; initial teacher training; higher education; innovation; active methodology.

1. Introducción

Problematizar la historia es una habilidad y una competencia del ejercicio docente. Sin embargo, no es usual que se enseñe la disciplina a través de problemas. Por el contrario, hay un predominio de una enseñanza descriptiva y factual. Así se señala en algunas investigaciones, por ejemplo: Coudannes (2022), Toledo *et al.* (2015), Vásquez *et al.* (2013) o Vial (2016).

Se piensa que esta situación tiene relación con las competencias del profesorado para desarrollar problemas históricos. Dado que, en su formación preferentemente historiográfica (Chávez, 2023), aprenden la disciplina de forma transmisiva (Vial, 2016) con pocas oportunidades para tener acceso a las claves metodológicas y procedimentales con que los y las historiadoras escriben y hacen la historia. Es decir, no es común que creen o desarrollen problemas históricos porque son receptores de las problematizaciones que producen los o las historiadoras.

La problematización es una etapa fundacional en la construcción e indagación histórica, consiste en identificar hechos o procesos conflictivos y/o no resultados en el pasado y exponerlos a través de un relato argumentativo. Estos temas conflictivos y no resueltos cobran importancia en el presente y por las repercusiones que puedan tener en el futuro (Acevedo *et al.*, 2018; Dalongeville, 2003).

El problema de investigación consiste en que el profesorado en formación tiene dificultades para problematizar la historia, por ello en el ejercicio de su profesión, sus explicaciones son mayoritariamente descriptivas y no son capaces de problematizar el currículum. Esto tiene consecuencias para el desarrollo del pensamiento histórico, porque, la problematización enriquece la explicación histórica y es un detonante o activador para los demás componentes que forman parte de este tipo de pensamiento (Chávez, 2020).

Para abordar el problema, en la Formación Inicial Docente (FID) y desde la didáctica de la historia, en 2022 se desarrolló una intervención pedagógica con 36 estudiantes, de VIII semestre, de la carrera de pedagogía en historia, geografía y ciencias sociales, de una universidad de la zona central de Chile. La intervención se denominó Problematizado la

Historia, fue financiada por la UMDU (Unidad de Mejoramiento de la Docencia Universitaria de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso) y consistió en enseñar y aplicar, en las asignaturas de didáctica y de planificación, la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Una de las etapas en el desarrollo de esta metodología fue que el estudiantado cree problemas históricos para abordar la enseñanza de la disciplina en coherencia con los planteamientos curriculares. En esta investigación se propone el objetivo de describir el proceso de creación de problemas históricos, específicamente a través de los criterios propuestos por Cartes y Chávez (2024).

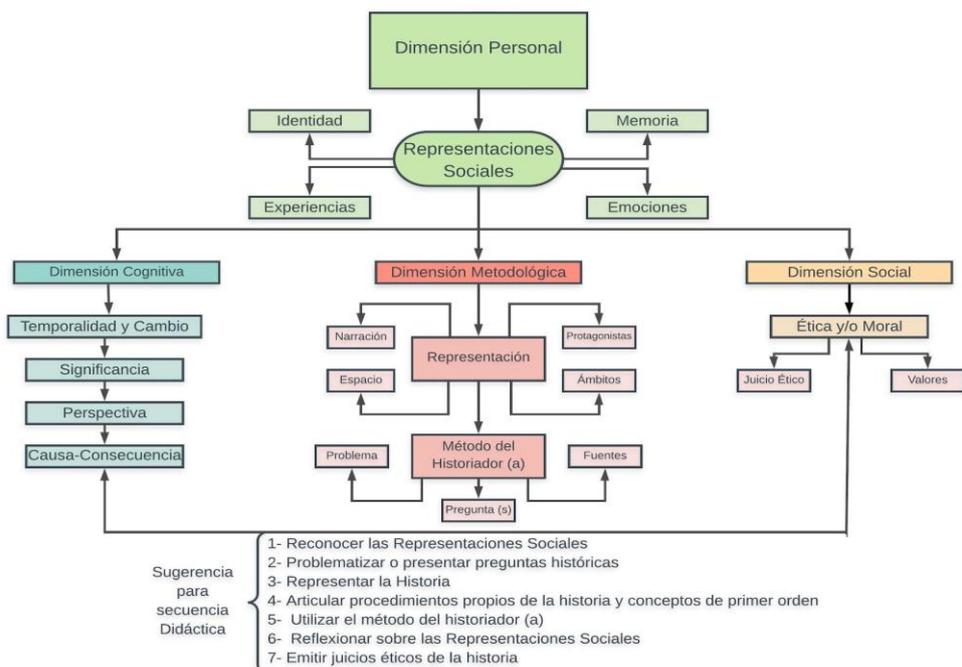
1.1. Modelos de Pensamiento Histórico y Problematización

Se entiende que el pensamiento histórico es un proceso en el que interactúan conceptos de primer orden (información histórica) y conceptos de segundo orden o elementos estructurantes de la disciplina histórica: temporalidad y cambio, causa y consecuencia, perspectiva histórica, dimensión ética, interpretación de fuentes y significancia. Este proceso se materializa en la comprensión, la explicación y la escritura histórica. Para abordarlo las o los historiadores utilizan el método historiográfico. Las investigaciones en didáctica de la historia se han interesado en comprender cuáles son los conceptos de segundo orden que forman parte del proceso y de qué manera el método historiográfico se puede llevar al aula. Los modelos de pensamiento histórico son un ejemplo de este tipo de investigaciones.

Algunos modelos son Chávez (2020 y 2021), Santisteban (2010), Seixas y Morton (2013) o van Drie y van Boxtel (2008). En esta investigación, se utilizará el modelo de Chávez (2020 y 2021), ya que, en él se sistematizan los aportes de los modelos precedentes y además se incluye la problematización histórica como un elemento central. En la *figura 1* se presenta la síntesis del modelo.

Figura 1.

Modelo para desarrollar el Pensamiento Histórico a través de la Enseñanza



Fuente: Chávez, 2020, p.79.

El modelo de Chávez (2020 y 2021) es una propuesta que está pensada desde la enseñanza de la historia, es el resultado de la recopilación historiográfica y su contrastación con el levantamiento empírico de información. La problematización forma parte de la dimensión metodológica y es en esta instancia donde se pone en contacto al estudiantado con el método del historiador. Por ello se propone en la secuencia didáctica que él o la docente, posterior al reconocimiento de representaciones sociales, problematice los contenidos y/o plantee preguntas históricas. La forma cómo se pueden problematizar los contenidos del currículum es diversa: la problematización en la explicación histórica del docente, generar estrategias para que sea el estudiantado quien problematice, o utilizar la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas.

La problematización, por sí sola o en concordancia con la pregunta histórica, permiten vehicular a los demás componentes del pensamiento histórico. Es por ello que Hassani (2005), plantea que la problematización es el elemento clave que diferencia a la historia positivista de la nueva historia, por lo tanto, también es posible que marque una diferencia sustancial en la enseñanza de la disciplina.

Un problema histórico es una construcción en la que se articulan los elementos que, según el modelo de Chávez (2020), forman parte de las dimensiones personal, cognitiva, metodológica y social. Esta construcción es fundacional en el método del historiador(a) y consiste en observar los hechos, protagonistas o procesos del pasado desde una perspectiva crítica (Le Marec, 2009) que permita reconocer silencios, olvidos, injusticias o conflictos que ocurrieron en el pasado, pero que afectan en el presente y podrían tener repercusiones en el futuro (Chávez y Pagés, 2022; Ibagón y Granados, 2021).

La problematización histórica permite vehicular los elementos que forman parte del pensamiento histórico, es por ello, que estos elementos han de estar presente en un problema histórico. En la tabla 1 se describen los componentes del pensamiento histórico y las características que adquieren en la problematización. Los elementos que forman parte de la *tabla 1* son descritos con mayor profundidad en Cartes y Chávez (2024).

Tabla 1.

Pensamiento Histórico y Problematización

Concepto de segundo orden	Problematización Histórica
Significancia Histórica	Problematizar involucra la selección conceptos de primer y de segundo orden que cumplan con los criterios de relevancia señalados por Seixas y Morton (2013): que sea un hecho que afecto a varias personas, que provocó cambios en diferentes áreas y que tiene consecuencias en la actualidad.
Juicio Ético y Valores Democráticos	Problematizar involucra reconocer e incluir uno o más conflictos en el que estén presente injusticias y/o crímenes del pasado en los que se vulneren la democracia, los derechos humanos o la justicia social (Chávez y Pagés, 2022; Seixas y Morton, 2013)
Perspectiva	Problematizar involucra incluir perspectivas antagónicas y contradictorias de protagonistas (personas) o cuasiprotagonistas (instituciones o ámbitos) (Sants <i>et al.</i> , 2014; Plá, 2014).
Causa/ Consecuencia	Problematizar involucra develar, o generar instancias que permitan inferir, indagar y extender el conocimiento, sobre los motivos que

dieron origen los hechos o procesos y las consecuencias que provocaron o provocan. Así las causas y las consecuencias se vinculan con la temporalidad y con las perspectivas (Seixas y Morton, 2013).

Interpretación de Fuentes	Problematizar involucra considerar que el problema sea accesible desde la literatura especializada y desde las fuentes (para incorporar perspectivas antagónicas) (Santisteban, 2019).
Temporalidad	Problematizar involucra incluir un tiempo simultáneo o múltiple en el que se alternen, en el relato, bidireccionalmente las diferentes temporalidades (pasado, presente y futuro) (Torres, 2001; Cartes, 2021).

Fuente: Cartes y Chávez, 2024, p.12.

2. Metodología

La metodología es de tipo cualitativa porque se aborda una realidad acotada y los resultados responden a un contexto específico y no son generalizables (Flick, 2015). El paradigma que subyace a la investigación es el socio crítico porque se implementan acciones destinadas a que el profesorado en formación adquiera habilidades y competencias para crear problemas históricos y de esta manera transforme su práctica educativa (Sagastizabal y Perlo, 2012).

El diseño de investigación es un estudio de caso único que permite observar el fenómeno de estudio en su contexto natural (las clases de didáctica de la historia), valorar las diferentes perspectivas de los y las participantes e interpretar los datos en función del contexto (Simons, 2011).

Participaron de la intervención educativa un total de 36 profesores y profesoras en formación, pero sólo 15 de ellos y ellas cumplen con los criterios de inclusión. En la presentación de los resultados sus identidades han sido codificadas a través de nombres de fantasía. Se incluyeron profesores y profesoras que: cursen la asignatura de didáctica de la historia, que hayan asistido al 100% de las clases en las que se ejecutó el proyecto, que hayan contestado el cuestionario de entrada y de salida, y que hayan presentado sus problematizaciones históricas.

Los y las participantes cursan VIII semestre (penúltimo año de formación profesional), tienen en promedio 22 años, un 44% es de género femenino y un 56% masculino. La docente que lleva a cabo la implementación de proyecto de mejoramiento es especialista en didáctica de la historia y tiene 17 años de experiencia profesional.

El levantamiento de información se desarrolló mediante un cuestionario de entrada y de salida, documentos, *focus group* y observación participante. El cuestionario de entrada y de salida, con el propósito de indagar si el profesorado conocía el método de aprendizaje basado en problemas, si conocía y utilizaba la problematización y la valoración que tenía de estos elementos. La construcción del cuestionario considera las mismas variables de entrada y de salida para poder comparar qué sabían antes y después de la intervención. El instrumento se elaboró considerando las indicaciones de Pérez-Escoda *et al.* (2010). Fue elaborado por la investigadora principal y sometido a la evaluación de pares especialistas en evaluación y en didáctica. Tiene un total de 7 preguntas, 4 de ellas cerradas y 2 abiertas. Para esta investigación sólo se analizan algunas de estas preguntas: i) ¿En tus clases utilizas la problematización histórica?, ii) ¿Incluirás en tus clases la problematización?, iii) Argumenta tu respuesta, iv) ¿cuáles fueron las dificultades en la apropiación de la metodología de aprendizaje basado en problemas?

Los documentos utilizados fueron las problematizaciones que los y las profesoras en formación desarrollaron en el transcurso de la intervención. La observación participante, fue ejecutada por la docente en didáctica de la historia y se registró en una bitácora como notas de campo. El *focus group* se llevó a cabo posterior a la implementación de la intervención, se invitó a participar a profesores y profesoras que hayan sido receptivos y hayan tenido buenos resultados en el desarrollo de la problematización, participaron 4 profesoras y 3 profesores y la sesión tuvo una extensión de 40 minutos. Las preguntas que se discutieron fueron: ¿Qué dificultades presentaron al momento de crear el problema histórico?, ¿es posible problematizar el currículum de enseñanza media?, ¿qué temas son más accesibles a la problematización?

3. Resultados

Al iniciar y al finalizar la intervención pedagógica denominada “problematizando la historia” se les pregunto a través del cuestionario de entrada y de salida ¿en tus clases utilizas la problematización histórica?, ¿incluirías la problematización?, y ¿por qué utilizarías o no utilizarías la problematización en clases?

En la etapa de diagnóstico un 46% declaro que sí utiliza la problematización en sus clases y un 54% que no. En el cuestionario de salida, tras la participación en la intervención, un 50% declaro que sí la utiliza y un 50% que no. En el grupo focal se profundizó en este ámbito y el profesorado argumento que en algunos contextos no utilizaría la metodología de ABP porque el estudiantado carece de las habilidades necesarias para que se lleve a cabo exitosamente. Así Julián señala:

Yo pienso, sobre la aplicación del ABP en contextos reales, que es complicado (...) mientras más vulnerable sea el contexto, más difícil es aplicar el ABP porque las diferencias que se dan dentro de los cursos son gigantescas (...) por ejemplo, yo me acuerdo de que tenía niños en 6° básico que no leían, que sí uno no estaba al lado de ellos, no leían. Y lo que leían, lo repetían, no lo entendían. Entonces, partiendo de esa base, considero que la aplicación del ABP es muy difícil en contextos muy vulnerables debido a que, a veces, los niños no llegan con la base que uno espera y se debería hacer un trabajo... sería posible realizarlo en la medida que se trabajara con otras asignaturas en apoyo, por ejemplo, en el caso particular de mi curso, hubiera sido imposible trabajar un ABP si es que no se profundiza un poco la lectura, a través de un programa que sea como con lenguaje.

Los resultados del cuestionario de entrada y de salida, indican que el incremento sobre el uso de la problematización histórica en clases no es significativo. Es decir, a pesar de la intervención pedagógica en la asignatura de didáctica y a pesar de que el profesorado conoce la metodología de ABP y es capaz de crear problemas históricos, no hay un incremento en su utilización inmediata en el aula. No obstante, posteriormente se les pregunta ¿utilizarías la problematización en clases? Y un 94% declara que sí la utilizaría y un 6% responde que tal vez la podría utilizar. Para ampliar la comprensión de sus preferencias se les preguntó ¿por qué la utilizarían?

Los argumentos que amparan sus proyecciones para utilizar la problematización en clases tienen relación con: el desarrollo del pensamiento histórico, implementar estrategias de enseñanza, promover el análisis y la reflexión, e incluir temas controversiales. En la tabla 2 se exponen estas categorías y su descripción.

Tabla 2

Motivos para utilizar en clases la problematización histórica

Motivo	Descripción	Porcentaje
Análisis y Reflexión	El profesorado argumenta que incluir la problematización histórica en sus clases les permite desarrollar una perspectiva crítica, reflexiva en sus estudiantes a través de la inclusión de temas controversiales.	37%
Estrategias de Enseñanza	El profesorado argumenta que incluir la problematización histórica en sus clases les permite cambiar el paradigma de la clase expositiva y otorgar un rol protagónico al estudiantado en el proceso de enseñanza aprendizaje.	25%
Desarrollo del Pensamiento Histórico	El profesorado argumenta que incluir la problematización histórica en sus clases les permite desarrollar la multitemporalidad, trabajar con fuentes y fortalecer la comprensión histórica.	19%

Fuente: elaboración personal

Los motivos que el profesorado en formación argumenta para fundamentar la posible utilización de la problematización en sus prácticas pedagógicas son diversos. Uno de ellos tiene relación directa con el desarrollo del pensamiento histórico, visibilizando elementos como la multitemporalidad, el trabajo con fuentes o la comprensión histórica. Algunos ejemplos de estas categorías son las explicaciones de Alejandra, Felipe y Martina.

Lo utilizaría porque creo que considero que es relevante llevar a los estudiantes a la reflexión a través de su presente, pero incorporando el pasado. (Alejandra)

La problematización histórica permite a los alumnos tomar el protagonismo en el análisis y discusión de las fuentes presentadas. Esto permite que ellos puedan aproximarse a la labor del historiador, no limitándose a ser agentes pasivos en una clase tradicional (Felipe)

El profesorado argumenta que incluir la problematización histórica en sus clases les permite desarrollar una perspectiva crítica y reflexiva en sus estudiantes (Martina)

Con el objetivo de que el profesorado en formación pueda desarrollar habilidades de enseñanza de la historia y del pensamiento histórico a través de la creación de problemas y de la utilización de la metodología de ABP, se implementó una intervención denominada "problematizando la historia". Esta intervención se desarrolló en 7 sesiones en las asignaturas de didáctica y de planificación educativa. En cuatro de estas sesiones (en la número 1, 3, 4 y 5) se trabajó con la creación de problemas históricos. En este artículo se abordarán sólo estas sesiones porque tributan al objetivo de investigación.

En la sesión 1, el profesorado leyó y analizó un problema histórico. En los registros de la observación participante se señala:

Ellos y ellas leen el problema (sobre las interpretaciones y las consecuencias del encuentro de dos mundos), se ubican temporalmente en el contexto desde dónde emerge (fines del siglo XV), describen conceptos de primer orden vinculados al proceso, pero tienen dificultades para relacionarlo con el presente y proyectar al futuro. Esto repercute, en que centren su atención en la descripción histórica y no sean capaces de identificar y expresar con sus propias palabras el problema histórico. Finalmente, en la discusión grupal y a través de las preguntas guías de la docente, logran identificar y expresar el problema.

En la sesión 3, los y las profesoras participan de una clase expositiva en la que se presenta el modelo de pensamiento histórico de Chávez (2020) y se describen las características de los componentes del pensamiento histórico en la problematización histórica (Cartes y Chávez, 2024). En esta sesión la docente registra:

Los y las estudiantes participan haciendo preguntas y planteando ejemplos de sus prácticas pedagógicas. En sus reflexiones dan cuenta de la importancia de la problematización en la enseñanza de la historia, pero insisten en las dificultades que implica trabajar con problemas históricos en el aula. Por ejemplo: que es una metodología en la que se requiere mucho tiempo para su implementación, que el profesorado en ejercicio no estaría de acuerdo con que implementen el ABP porque son muy tradicionalistas o que el estudiantado no tiene las habilidades necesarias para resolver o analizar problemas históricos.

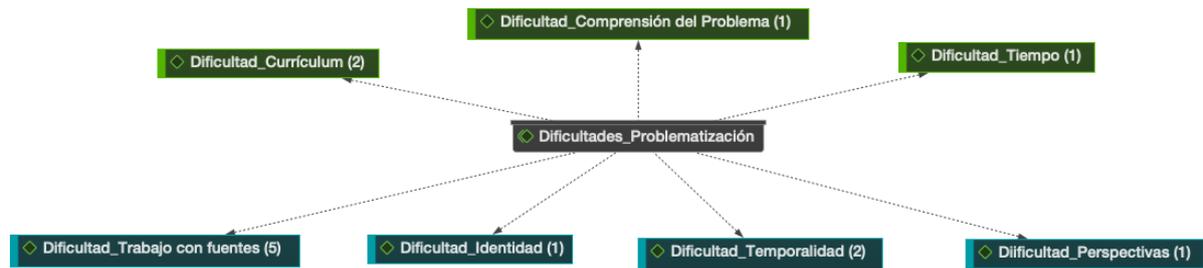
En la sesión 4 y 5 los y las profesoras se reúnen en grupos de 2 a 4 personas, reconocen el objetivo de aprendizaje que están abordando en sus centros de práctica y crean una problematización histórica. La docente retroalimenta el proceso a través de tutorías. En los registros de la observación participante se advierte:

El profesorado tiene dificultades para problematizar el currículum, son resistentes y tienden a describir los procesos que abordan. Entre las dificultades más recurrentes se encuentra la linealidad del tiempo histórico y la insistencia en abordar los procesos sólo desde el pasado, sin conectar con el presente, ni proyectar al futuro.

En el focus group se plantean preguntas que contribuyen a profundizar las reflexiones, del profesorado en formación, sobre las dificultades que tuvieron al momento de crear la problematización. Las dificultades que señalan están representadas en la red conceptual que se expone en la figura 2.

Figura 2

Dificultades en la creación de problemas históricos



Fuente: elaboración propia, utilizando el software *atlas.ti* versión 22

En el proceso de creación y redacción de la situación problema, el profesorado en formación advierte dificultades pedagógicas y dificultades vinculadas a la incorporación y articulación de conceptos de segundo orden en el planteamiento de la problematización. Estas dificultades se exponen en la *figura 2*. Las dificultades pedagógicas hacen referencia al currículum, a la comprensión y al tiempo. Ellos y ellas señala que el currículum es una limitante para problematizar la historia porque hay temas que son más complejos que otros. Argumentan que la complejidad se debe a que hay conceptos abstractos que es mejor enseñarlos descriptivamente, así lo señala Amparo:

A veces, es más complejo crear un problema cuando el objetivo de aprendizaje que se trabaja es muy abstracto... En mí caso el objetivo de aprendizaje era explicar el funcionamiento del mercado... para que el estudiantado pueda comprender lo que es el monopolio, la colusión o la inflación... y era complejo verlo cuando son conceptos tan abstractos que casi siempre el profesor cuando los explica tiene que entregar una definición precisa y concisa respecto al concepto.

Otra dificultad pedagógica que argumenta el profesorado es crear un problema que sea comprensible para el alumnado, considerando el nivel educativo y la edad. Al respecto, Julián menciona: “me dificultó crear y redactar un problema para que los niños las niñas lo puedan resolver”. En la bitácora de registro de clases se destaca que:

Una resistencia que se expone de forma recurrente es pensar que niñas, niños y jóvenes no serán capaces de resolver un problema histórico porque no tienen los conocimientos suficientes y no son capaces de leer e interpretar fuentes. Argumentando, además, que se puede llevar al aula, pero en los dos cursos finales de la educación secundaria.

La dificultad de que el problema sea comprensible para el estudiantado se relaciona con el tiempo. Es decir, el tiempo que implica enseñar la historia a través de problemas. Esta dificultad fue expuesta por Valeria quien manifestó “no es algo que se pueda hacer siempre teniendo en consideración los tiempos, que se tienen en el semestre para pasar las unidades. Porque requiere de trabajo en grupo, necesita que el estudiantado lea y escriba”.

Las dificultades de incorporación y articulación de conceptos de segundo orden se refieren al trabajo con fuentes, a la identidad, a la temporalidad y a las perspectivas. El trabajo con fuentes es la dificultad más predominante, consiste en que fue complejo seleccionar fuentes que permitan dar respuestas al problema y adaptarlas para que sean comprensibles en niveles primarios y secundarios. Pedro, quién crea una problematización sobre la violación a los

derechos humanos en Chile explica:

La dificultad se concentró tanto en la fuente porque hay que simplificarla al nivel en que se va a trabajar y también, al menos, en nuestro caso que no fuese una fuente tendenciosa. Teníamos que buscar fuentes que fuesen de distintos sectores políticos y, ojalá lo más objetiva posible ¿por qué? Porque estamos mostrando estos relatos a estudiantes que están en etapa de formación, que todavía no tienen sus ideas claras, no tienen sus posturas políticas claras.

Otro problema que se identifica está vinculado con la identidad, es decir, cómo generar conexiones entre el problema y el entorno cercano del estudiantado (las familias, el barrio, la comunidad). Julián explica: “un problema en la creación del problema fue la distancia temporal y espacial porque los y las estudiantes pueden reconocer el problema como algo ajeno, como parte de otra historia, de otra cultura y no prestarle interés”. La articulación de la temporalidad, también se expone como una dificultad en la creación del problema, así lo expresa Joan:

La dificultad al crear el problema fue la temporalidad, y la simultaneidad. Por ejemplo, a mí me tocó el caso de los derechos laborales y, en el texto del estudiante de secundaria, se plantean solamente los derechos laborales en siglo XX, con el tema de la Cuestión Social. Entonces tuvimos que abordarlo más porque el tema de la temporalidad teníamos que verlo considerando el pasado, el presente y tirarlo para el futuro. Mientras que el texto sólo lo hacía considerando el pasado.

Las perspectivas históricas, son otra dificultad que exponen los y las profesoras en formación, específicamente Pedro quien señala que: la primera dificultad era replantear el ejercicio de presentar una situación que pudiera ser vista de distintas perspectivas. Los registros de la observación participante permiten profundizar en esta situación:

El grupo en el que trabajó Pedro abordó las violaciones a los derechos humanos en Chile. En la primera revisión del problema, el tema sólo lo desarrollaron desde la perspectiva de quiénes habían sufrido y recriminaban estas violaciones, pero no de quiénes negaban que hayan existido estos vejámenes. El temor de los integrantes del grupo era incorporar una postura negacionista sobre las violaciones a los derechos humanos porque el estudiantado de secundaria podría quedarse con esta postura o adquirir una neutralidad y no cuestionarlo críticamente.

Después de las siete sesiones que duró la implementación, los y las profesoras en formación entregaron como producto: la planificación de una secuencia didáctica articulada por un problema histórico. Los problemas históricos que crearon tratan diferentes procesos: Explotación indígena en el siglo XV (1 grupo), derechos laborales en Chile a mediados del siglo XX (1 grupo), colonia en Chile y centralismo (1 grupo), modelo económico neoliberal (1 grupo), Violación a los Derechos Humanos y Dictadura Cívico Militar (2 grupos) y Legado Cultural (2 grupos). Los problemas incluyen los conceptos de segundo orden que exponen Cartes y Chávez (2024) y que se indican en la tabla 3 de este artículo. Para el caso de esta aportación se caracterizará un problema sobre la dictadura cívico militar en Chile.

El problema que se expone fue elaborado por Pedro y Genaro. Es un problema pensado para abordar la Unidad III de tercero medio y el objetivo de aprendizaje (OA) que consiste en explicar que durante la Dictadura Militar se suprimió el Estado de Derecho y se violaron sistemáticamente los Derechos Humanos, reconociendo que hubo instituciones civiles y religiosas que procuraron la defensa de las víctimas. En el problema se narra:

Una fuerte polémica se vivió al interior de la Cámara de diputados y diputadas luego de que parlamentarios de la bancada comunista increparan a sus pares de republicanos por acusarlos de “negacionistas” respecto de la existencia de víctimas de la Dictadura Militar en Chile.

La situación estalló en particular luego de que Cristián Araya, durante su intervención en la discusión del presupuesto 2023, cuestionara el presupuesto asignado para el plan nacional de reparación y justicia. El propio diputado republicano, posteriormente, compartió en sus redes sociales las palabras que pronunció en la Sala de la Cámara: “900 millones de pesos para una supuesta búsqueda de detenidos desaparecidos”.

Las declaraciones del legislador provocaron así la molestia de la bancada comunista, quienes posteriormente fueron a encarar a los republicanos por esta situación en la sesión. “¡No lo vamos a aceptar! (...) ¡Tropa de cobardes! ¡Manga de indecentes!”, se pudo escuchar recriminar a la diputada Lorena Pizarro mientras el presidente de la Cámara, Vlado Mirosevic, llamaba al orden y pedía a los parlamentarios que volvieran a sus asientos.

La legisladora comunista en tanto, también se refirió a los hechos en sus redes sociales: “‘La supuesta búsqueda de detenidos desaparecidos’, afirma el diputado republicano, Cristian Araya, para rechazar el presupuesto relacionado a derechos humanos”. Asimismo, criticó en duros términos que la actitud del parlamentario representaba: “la miseria humana en todo su esplendor, mientras aún somos miles de familiares quienes no sabemos de nuestros seres amados”.

The Clinic, 14 de noviembre de 2022.

El problema creado por Pedro y Genaro es significativo históricamente porque aborda un proceso que afectó a muchas personas, que provocó cambios y que tiene consecuencias hasta el presente. En él se considera el juicio ético: los detenidos desaparecidos y las violaciones a los derechos humanos durante el período de dictadura y la negación de estos hechos por parte algunos sectores políticos en Chile. Este juicio conlleva el desarrollo de valores democráticos como justicia y respeto.

La descripción del problema también permite identificar diferentes perspectivas, y algunas de ellas contradictorias, por ejemplo: parlamentarios(as) comunistas y republicanos, detenidos desaparecidos, familiares de detenidos desaparecidos. En los registros de la observación participante la docente señala que: “una de las dificultades que tienen Pedro y Genaro, en la elaboración del problema, es incluir dos perspectivas contradictorias sin caer en la descripción histórica y procurar que se pueda extender su indagación a través de fuentes”.

El problema que proponen los profesores en formación se sitúa desde el presente, a través de una situación contingente ocurrida en 2022, desde allí se acude retrospectivamente al período de Dictadura (pasado) y se van generando conexiones con el presente y con temas candentes en el debate nacional, dado el proceso constituyente que se vivió en Chile entre 2018 y 2024. En el problema no se aborda explícitamente el futuro, sin embargo, otorga muchas posibilidades para que el docente lo trabaje en el aula mediante preguntas, fuentes o que surja inmerso en el problema que identifique el estudiantado y sus posibles soluciones. A pesar de ello, el relato es en espiral y en él se articula presente y pasado de forma bidireccional.

4. Discusión

La investigación se articuló a través del objetivo que consistió en describir el proceso de creación de problemas históricos de profesores y profesoras en formación. La investigación se desarrolló posterior a una intervención pedagógica denominada “problematizando la historia” porque se piensa que un elemento ubicuo para el desarrollo del pensamiento histórico es la problematización. En consecuencia, cuando el profesorado incluye problemas históricos a través de diferentes estrategias metodológicas en la enseñanza de la historia sus estudiantes tienen más oportunidades para desarrollar el pensamiento histórico. Por ello, Chávez (2020) o Hassani (2005) consideran que el problema marca una diferencia sustancial la enseñanza tradicional cuya finalidad es la memorización y repetición y la enseñanza contemporánea que propende al desarrollo del pensamiento histórico.

A pesar de la importancia de la problematización, no es común que esta se incorpore en la enseñanza de la disciplina. Así se dan cuenta las investigaciones de Toledo *et al.* (2015), Vásquez *et al.* (2013) o Vial (2016). Así también se declara en los resultados de esta investigación: los estudiantes reconocen la importancia de la problematización, y algunos de ellos establecen relaciones con el desarrollo del pensamiento histórico, pero sólo un 50% declara que la utiliza en sus prácticas pedagógicas. Aunque pareciera que el futuro es alentador, ya que un 94% señala que sí la utilizaría. Así también, se expresa las resistencias y dificultades que el profesorado expone en el proceso de creación de problemas histórico. Un ejemplo de ello es cuando Amparo dice que es más fácil enseñar los conceptos abstractos de forma descriptiva que a través de problemas refiriéndose a conceptos como colusión o inflación. Sin advertir que no son sólo conceptos sino problemas de acontecer cotidiano y que enseñarlos a través de la problematización les permitirá a sus estudiantes comprender y actuar en el mundo en que viven.

5. Conclusiones

Transformar la enseñanza de la historia, pasa en gran medida por alejarse de la historia descriptiva y acercarse a la problematización histórica. Por ello, se piensa que problematizar los contenidos históricos y redactar problemas para la enseñanza de la historia es, o debería ser, una competencia profesional del quehacer docente. Porque los problemas que se trabajan en el aula no son los mismos con los que las y los historiadores llevan a cabo su labor, puesto que ha de existir un proceso de transposición didáctica que mediatice la información con la que niños, niñas y jóvenes podrán poner en práctica el método del historiador(a).

El proceso de creación de problemas históricos se llevó a cabo a través de un proyecto de mejoramiento educativo y se desarrolló en 4 sesiones de clases en las que el estudiantado tuvo oportunidad de identificar, analizar y crear sus propias problematizaciones. Un ejemplo de ello es el problema de Pedro y Genaro. Problema que incorpora diferentes componentes del pensamiento histórico, cuyo proceso de creación, constituyó un desafío intelectual y pedagógico muy importante por parte de los profesores en formación. En este artículo se identifican dificultades pedagógicas y de incorporación y articulación de conceptos de segundo orden en el proceso creativo de los problemas. La dificultad más recurrente es la que tiene relación con la lectura e interpretación de fuentes, fundamentalmente, seleccionar fuentes adecuadas y comprensibles para los diferentes niveles educativos. También es posible identificar que el estudiantado reconoce falsas dificultades. Por ejemplo, Amparo cuando señala que hay conceptos abstractos que el profesorado tiene que explicar concretamente, refiriéndose explícitamente a mercado, oligopolio o colusión. Temas que son muy pertinentes para instalar la problematización en el aula y que tienen muchas repercusiones en el presente,

por ende, esta no es una dificultad es una resistencia del profesorado para revertir sus formas tradicionales de enseñanza.

Para finalizar y a modo de reflexión, considerando que la persona que investiga es la misma que ejecutó el proyecto de mejoramiento, se piensa que no es suficiente una intervención como esta para que el profesorado en formación cambie su práctica pedagógica y sus concepciones tradicionales sobre la enseñanza de la historia. Esta intervención pedagógica les entrega herramientas para que se atrevan a enseñar en post del desarrollo del pensamiento histórico, pero la intervención por sí sola no es suficiente, también es necesario un acompañamiento sistemático para que esto suceda. En las proyecciones de esta investigación se encuentran: caracterizar y analizar cada una de las problematizaciones creadas según los criterios descritos por Cartes y Chávez (2024), describir diferentes estrategias metodológicas que permitan desarrollar la problematización en el aula e identificar los facilitadores y los obstaculizadores del profesorado para enseñar una historia con problemas y problematizadora.

6. Referencias

- Acevedo, M., Quintino, M. y Salazar, J. (2018). La problematización del presente, una metodología para enseñar historia en educación universitaria. En M. Jara, G. Funes, F. Ertola y N. Nin (Coords.), *Los aportes de la didáctica de las ciencias sociales, de la historia y de la geografía a la formación de la ciudadanía en los contextos iberoamericanos* (pp. 337-345). Universidad Nacional del Comahue.
- Cartes, D. (2021). *Las representaciones de la enseñanza y el aprendizaje de la periodización en contextos de diversidad étnica: la cosmovisión mapuche. Estudio de casos de escuelas de la región de la Araucanía, Chile* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2021/hdl_10803_671644/dcp1de1.pdf
- Cartes, D. y Chávez, C. (2024). Problematización histórica y multitemporalidad para la enseñanza de la historia. *Historia Regional*, 52, 1-16. <https://historiaregional.org/ojs/index.php/historiaregional/article/view/925>
- Chávez, C. (2020). *Formación del pensamiento histórico en estudiantes de formación inicial docente. Un estudio de casos en universidades chilenas* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/handle/10803/671066>
- Chávez, C. (2021). Un modelo para el desarrollo del pensamiento histórico. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 33, 51-71. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i33.10355>
- Chávez, C. (2023). En la universidad y en la escuela: ¿tensiones o alianza estratégica? *Revista Perspectivas. Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica*, 26, 1-9. <https://doi.org/10.15359/rp.26.1>
- Chávez, C. y Pagès, J. (2022). El pensamiento histórico y la dimensión ética de la historia en narrativas de estudiantes de máster de la Universidad Autónoma de Barcelona. En J. Bel, J. Colomer y N. Alba (Eds.), *Repensar el currículum de ciencias sociales. Prácticas educativas para una ciudadanía crítica. Tomo II*. Tirant humanidades (pp. 69-78).
- Coudannes, M. (2022). ¿Para qué la historia? Algunas respuestas de la investigación didáctica actual. *Perspectivas: Estudios Sociales y Educación Cívica*, 24, 1-4. <https://doi.org/10.15359/rp.24.1>

- Dalongeville, A. (2003). La noción y práctica de la situación-problema en la historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 12, 3-12.
<https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126144>
- Escovedo, P. (14 de noviembre de 2022). «¡Manga de indecentes!»: el fuerte cruce entre diputados del PC y republicanos tras dichos de Cristián Araya sobre derechos humanos. *The Clinic*. <https://n9.cl/ckjmj>
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Hassani, I. (2005). *Pensée historique et apprentissage de l'histoire*. L'Harmattan.
- Ibagón, N. y Granados, R. (2021). Lidar con las cargas del pasado en la escuela. Reflexiones desde la enseñanza y el aprendizaje de la historia. En Ibagón, N., Silva, R., Echeverry, A. y Castro, R. (Eds.), *Afrontar los pasados controversiales y traumáticos. Aproximaciones desde la enseñanza y el aprendizaje de la Historia* (pp. 13-40). Universidad ICESI.
- Le Marec, Y. (2009). Problematización y proceso de secundarización en el aprendizaje de la historia. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 8, 3-12.
<https://www.redalyc.org/pdf/3241/324127628002.pdf>
- Martineau, R. (1999). *L'Histoire à l'école. Matière à penser*. L'Harmattan.
- Pérez-Escoda, N., Bisquerra, R., Filella, G. R. y Soldevila, A. (2010). Construcción del cuestionario de desarrollo emocional de adultos (QDE-A). *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 367-379.
<https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230785017.pdf>
- Plá, S. (2014). *Ciudadanía y competitividad en la enseñanza de la historia. Los casos de México, Argentina y Uruguay*. Universidad Iberoamericana.
- Sagastizabal, M. y Perlo, C. (2012). *La investigación acción como estrategia de cambio de las organizaciones. Cómo investigar en las instituciones educativas*. La Crujía Ediciones.
- Sant, E., Pagés, J., Santisteban, A., González, N. y Oller, M. (2014). ¿Cómo podemos analizar la competencia narrativa del alumnado en el aprendizaje de la Historia? *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 18(19), 166-182.
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8095/pr.8095.pdf
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 14, 34-56.
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf
- Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las ciencias sociales a partir de problemas sociales o temas controversiales. *El Futuro del Pasado*, 10, 57-79.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7105038>
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The big six: Historical thinking concepts*. Toronto: Nelson Education.
- Simons, H. (2011). *El Estudio de Caso: teoría y práctica*. Editorial Morata.

- Toledo, M., Magendzo, A., Gutiérrez, V., Iglesias, R. y López-Falcal, R. (2015). Enseñanza de “temas controversiales” en el curso de historia, desde la perspectiva de los estudiantes chilenos. *Estudios Sociales*, 52, 119-133. <https://n9.cl/ko59b>
- Torres, P. (2001). *Didáctica de la historia y educación de la temporalidad: Tiempo social y tiempo histórico*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Van Drie, J. y Van Boxtel, C. (2008). Historical reasoning: Towards a framework for analyzing students’ reasoning about the past. *Educational Psychologist*, 20(2), 87-110. <https://doi.org/10.1007/s10648-007-9056-1>
- Vásquez, N., Núñez, C. y Burgos, R. (2013). ¿Cómo los profesores de historia, geografía y ciencias sociales principiantes están tomando decisiones pedagógicas en el aula? En Muñoz, P., Raposo, M., González, M., Martínez, M., Zabalza, M. y Pérez, A. (Coords.), *Un practicum para la formación integral de los estudiantes* (pp. 1623-1630). Actas simposio internacional. Santiago de Compostela. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7178111>
- Vial, S. (2006). La enseñanza de la historia en Chile: Qué y cómo se enseña el proceso independentista. *Iber*, 48, 86-96. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1958601>

CONTRIBUCIONES DE AUTORES/AS, FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

Financiación: La investigación se desarrolló en el marco del proyecto 2023.11.INV.HIS.01 Problematizando la Historia.

Agradecimientos: El presente texto nace en el marco de un proyecto que implica una intervención pedagógica en la asignatura de didáctica de la historia. Se agradece a la UMDU unidad de Mejoramiento de la Docencia Universitaria por el financiamiento y a la participación del profesorado en formación y actualmente en ejercicio Pablo Caro Carreño y Nicolás Flores Giorgia, a quienes pertenece la problematización que se indica en el escrito.

AUTOR/ES:

Carolina Chávez Preisler

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Profesora de enseñanza media con mención en Historia, Geografía y Ciencias Sociales por la Universidad de Los Lagos, Chile, donde también obtuvo un Magíster en Ciencias Humanas con mención en Historia. Además, posee un Máster en Investigación Educativa, con especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales, y un Doctorado en Educación, ambos de la Universidad Autónoma de Barcelona, España. Su línea de investigación se enfoca en la didáctica de la historia y el desarrollo del pensamiento histórico en la formación inicial docente. Ha estudiado cómo docentes en formación conciben la didáctica de la historia, cómo se enseña en las mallas curriculares y en los centros de práctica, proponiendo un modelo para la enseñanza del pensamiento histórico. Su trabajo ha aportado nuevas perspectivas a la enseñanza de la historia y ha mejorado los métodos pedagógicos en la formación de futuros profesores. carolina.chavez@pucv.cl

Índice H: 5

Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?user=XVp7Y8wAAAAJ&hl=es>