



ENSEÑAR A COMPRENDER EL PRESENTE: CREENCIAS DEL PROFESORADO EN LA IMPLEMENTACIÓN DE UNA NUEVA ASIGNATURA SOBRE HISTORIA RECIENTE

Teaching to Understand the Present: Teachers' Beliefs about the Implementation of a New Subject on Recent History

Paula Soto Lillo

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile
paula.soto.l@pucv.cl | <https://orcid.org/0000-0002-0426-4009>

Óscar Valenzuela Flores

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile
oscar.valenzuela@pucv.cl | <https://orcid.org/0000-0001-9009-2428>

Cinthia Peña Hurtado

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile
cinthia.pena@pucv.cl | <https://orcid.org/0000-0002-6390-482X>

Fecha de recepción: 28/07/2023

Fecha de aceptación: 23/02/2024

Acceso anticipado: 15/07/2024

Resumen: El 2020 entró en vigencia un nuevo currículum para tercero y cuarto medio en Chile, en que se crearon tres asignaturas de profundización en el ámbito de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales, que pueden ser dictadas, o no, según los criterios de cada establecimiento. Una de ellas corresponde a Comprensión Histórica del Presente, con el propósito de abordar la historia reciente, que plantea un desafío de implementación por parte del profesorado en cuanto se trata de temáticas que implican una discusión teórica y metodológica abierta. Por ello, esta investigación indaga, a través de una encuesta, en las creencias de 112 docentes de Historia sobre el programa, cuán preparados se sienten para enseñar e identificar facilidades y dificultades. Los resultados informan que se ve positivamente la inclusión de la asignatura al permitir el desarrollo de habilidades en sus estudiantes, aunque son críticos del programa ministerial. Además, la mayoría se siente preparado para dictar

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Soto Lillo, P., Valenzuela Flores, Ó. y Peña Hurtado, C. (2025). Enseñar a comprender el presente: creencias del profesorado en la implementación de una nueva asignatura sobre historia reciente. *El Futuro del Pasado*, 16, pp. 1107-1130. <https://doi.org/10.14201/fdp.31384>

los enfoques de la asignatura, aun cuando el conocimiento docente es visto como una dificultad a la hora de realizar clases. Finalmente, se señala que los temas son una facilidad para enseñar pues son atractivos para sus estudiantes, pero las habilidades de dichos educandos son también un problema para la enseñanza.

Palabras clave: creencia; enseñanza; profesor; historia; investigación curricular.

Abstract: In 2020, a new curriculum was implemented for the third and fourth year of secondary education in Chile. Three subjects were created in the area of History, Geography and Social Sciences, which may or may not be taught, depending on the criteria of each school. One is called Historical Understanding of the Present, and deals with recent history. This subject poses a challenge for teachers regarding its implementation since the topics addressed involve an open theoretical and methodological discussion. This paper investigates, through a survey, the beliefs of 112 history teachers about the programme, how prepared they feel about teaching it and what opportunities and difficulties they find. The results report that they view the inclusion of the subject positively, as it allows them to develop their students' skills, although they are critical of the official programme. In addition, most of them feel prepared to teach the subject, even though the contents are difficult. Finally, it is pointed out that the themes are easy to teach as they are attractive to their students, but the abilities of the learners also pose a challenge for teaching.

Keywords: belief; teaching; teacher; history; curricular research.

Sumario: 1. Introducción ; 2. Creencias docentes; 3. Enseñanza del Presente; 4. Método; 5. Resultados; 5.1. Opiniones sobre la asignatura; 5.2. Opiniones sobre el programa de la asignatura entregado por el Mineduc; 5.3. Nivel de preparación para dictar la asignatura; 5.4. Nivel de conocimiento; 5.5. Disponibilidad de recursos didácticos; 5.6. Dificultades para la enseñanza; 5.7. Principales facilidades para hacer clases en la asignatura; 5.8. Discusión; 6. Conclusiones; 7. Referencias.

1. INTRODUCCIÓN

La más reciente reforma curricular implementada en Chile implicó la desaparición de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales como ramo obligatorio para 3º y 4º medio para dar paso al ramo de Educación Ciudadana desde el año 2020 (Soto y Peña, 2020). En paralelo a esta medida, se dio la posibilidad a los centros educativos de ampliar la oferta de asignaturas electivas en el plan de profundización para el área de Historia en estos niveles. Las nuevas opciones son las asignaturas de Economía y Sociedad; Geografía, Territorio y Desafíos Socioambientales y Comprensión Histórica del Presente. Estas nuevas asignaturas vienen a modificar las opciones del plan electivo del área de Historia que desde la década de los noventa estaba constituida por 2 asignaturas, Realidad Nacional y Ciudad Contemporánea, que estuvieron vigentes por más de treinta años.

La implementación de una de estas nuevas asignaturas, Comprensión Histórica del Presente constituye el foco de interés del trabajo aquí presentado, pues la inclusión de la Historia Reciente en el currículum chileno es una temática novedosa y que, como se verá más adelante, no ha estado exenta de dificultades a la hora de implementarse en otros contextos latinoamericanos.

La asignatura, en su programa de estudio, tiene como propósito que los y las estudiantes

podrán reconocer y dimensionar históricamente los cambios sociales, políticos y económicos más recientes, discutir la importancia del conocimiento histórico en la sociedad, e identificar y valorar las posibilidades que tienen las personas y los grupos de participar en el mejoramiento de la sociedad en que viven. (Mineduc, 2021, p. 23).

Los enfoques de la asignatura son siete: pensamiento histórico y geoespacial, múltiples perspectivas e interpretaciones, multiescalaridad y multidimensionalidad, derechos humanos y sustentabilidad, aprendizaje basado en proyectos y resolución de problemas y ciudadanía digital. Además, los objetivos de aprendizaje del curso se dividen en aquellos de habilidades, que son comunes a todas las asignaturas del nivel, y otros enfocados en el conocimiento y la comprensión. El programa de la asignatura ofrece cuatro unidades para el año, con un tiempo estimado total de 38 semanas, las que se presentan en la [Tabla 1](#):

Unidad 1	Unidad 2	Unidad 3	Unidad 4
Presente y conocimiento histórico: la historia reciente y sus principales procesos	Sujetos históricos en la democratización de Chile durante su historia reciente	Problematizando los cambios y continuidades en la historia de la vida cotidiana	Construyendo historia reciente para contribuir a nuestra comunidad

Tabla 1. Unidades curriculares propuestas por el programa de la asignatura. Fuente: elaboración propia.

El programa de este curso fue entregado a los centros educativos en el mes de marzo del año 2020, momento en el cual debía comenzar a ser implementado en aquellos colegios que optaron por ofrecer la asignatura. Además de los contenidos y unidades que ya se señalaron, el documento ministerial entrega orientaciones para la planificación y la evaluación de los aprendizajes del curso y cuatro sugerencias de actividades para cada unidad, junto con dos ideas de proyectos interdisciplinarios que podrían realizarse con los cursos en que se implemente el programa.

2. CREENCIAS DOCENTES

Como toda asignatura nueva, la llegada del curso Comprensión Histórica del Presente a las salas de clases implicó que el profesorado hiciera su propia lectura e interpretación a la luz de sus creencias. Estas últimas son un tema que ha sido ampliamente investigado en las últimas décadas (Pajares, 1992; Rodríguez y Solís, 2017) dada su relevancia en las aulas. Estas constituyen certezas que cada individuo tiene producto de sus propias experiencias, las que pueden verse expresadas en sus acciones, sus dichos o escritos. (Pajares, 1992). En el caso docente, Venegas (2021) sostiene que son difíciles de cambiar, lo que representa una complejidad a la hora de modificar las prácticas educativas basadas en ellas, sumado al hecho de que la formación inicial docente tiene poco impacto en las creencias sobre la acción pedagógica aprendida durante la etapa escolar del profesorado.

Considerando lo anterior, caracterizar y analizar las creencias docentes es un aspecto central para entender cómo el currículum prescrito entra al aula, ya que son los profesores quienes lo reinterpretan a la luz de sus creencias, lo que se ve reflejado en sus diseños e implementaciones de clases (Fives y Buehl, 2016). Esto es especialmente relevante cuando se trata de analizar la implementación de un programa completamente inédito en el sistema educativo chileno, que el profesorado no tuvo oportunidad de vivenciar en el rol de estudiante en su paso por el sistema educativo, lo que implica que no tienen referentes sobre su implementación.

3. ENSEÑANZA DEL PRESENTE

La Historia del tiempo presente se conforma como el estudio de un pasado reciente con consecuencias directas en la actualidad, con una dimensión política que pretende la consecución de objetivos éticos y la construcción de la memoria (Franco y Lvovich, 2017), pero que, al mismo tiempo, constituye un pasado que resiste «pasar» por su condición vívida y generalmente controvertida o traumática (Kriger, 2011). Por ello, tratar de definir la historia reciente es una tarea compleja, pues su respuesta no solo refiere la complejidad de delimitación del tiempo que implica este pasado próximo (Franco y Lvovich, 2017), sino, además, un debate historiográfico, que discute, ya sea el rigor científico de las fuentes y documentos que la construyen, las implicancias que el análisis histórico de nuestro tiempo posibilita; con relación a sus procesos, conflictos y consecuencias en sus protagonistas; así como también, la dimensión política, ética y moral que dicho cometido implica (Arias, 2015; Franco y Lvovich, 2017). Sobre todo, considerando la importancia que la memoria juega en este proceso, pues su sola existencia implica preguntarnos, tal como plantea Martínez *et al.* (2022), qué significa y contiene en sí misma; sobre qué

o quiénes la significan y la contienen —personas, sociedades o instituciones—; y, por último, con qué propósito se conserva u olvida.

Galindo (2018) y Ortega *et al.* (2014) señalan que la Historia reciente genera enormes posibilidades desde la perspectiva de su enseñanza, a partir de elementos tales como la formación de sujetos políticos y ciudadanos críticos y activos en su sociedad, que valoren la democracia como forma de vida y común unidad. Esta posibilidad de desarrollar valores democráticos y en consecuencia, promover el desarrollo de una ciudadanía amplia, se debe a que su aprendizaje permite al estudiante estar más cerca de los problemas del presente y su comprensión facilita un acercamiento vivo a la dimensión histórica del ser humano (Aceituno y Collao, 2018).

El abordaje de los temas controversiales —también denominados problemas socialmente vivos— constituye en la enseñanza del presente una oportunidad de desarrollar habilidades de crítica reflexiva y argumentación, contribuyendo a la formación ciudadana desde la posibilidad de participar en discusiones razonadas (Kello, 2016). Al mismo tiempo, permite trabajar habilidades de pensamiento histórico, ya que considera al estudiantado como protagonista a la hora de construir conocimiento histórico a partir de diversas fuentes y avanzar desde una clase con explicaciones simplistas hacia visiones más complejas de la historia (Galindo, 2018). La enseñanza y aprendizaje de la historia reciente en la escuela, se conforma como un espacio que es necesario y se consolida en el currículum nacional, ya sea por la emergencia de nuevas demandas de la sociedad, la necesidad de formar ciudadanos y ciudadanas para la vida en democracia (Aceituno y Collao, 2018; Villalón y Zamorano, 2018), requerimientos propios de la política educativa en torno a la formación de sujetos que piensen críticamente su presente, o porque refiere a un pasado próximo y su memoria, que, a modo de categoría analítica, permite cuestionar el orden moral y social (Arias, 2015).

Tal como plantean Páez y Escobar (2019), en el caso latinoamericano, la enseñanza de historia reciente se ha ido incorporando en los últimos años a los currículos escolares, pero su llegada a las aulas no ha sido tan sencilla. En primer lugar, destaca la dificultad de trabajar con temas controversiales de alta sensibilidad social que constituyen recuerdos y memorias vivas e implican un desafío para los y las docentes por la complejidad de los temas en sí mismos (Toledo *et al.* 2015). Al respecto, Kello (2016) sugiere que el profesorado se siente inseguro a la hora de enseñar este tipo de temáticas por temor a las reacciones emocionales que puedan tener sus estudiantes o la presión que puedan recibir por parte de la comunidad escolar incluyendo a los equipos directivos, padres, madres y/o apoderados e incluso otros docentes del establecimiento. Temas controversiales que, además, son más complejos de enseñar en sociedades que han vivenciado estos conflictos que dividen a sus actores y la construcción de su memoria, por los «traumas que ese pasado aun proyecta sobre el presente» (De Amézola *et al.* 2009, p.6). En complemento de lo anterior, Carretero (2017) señala que, aunque sea algo obvio, la cercanía temporal

de los eventos abordados en la Historia reciente implica una continuidad clara entre el pasado y el presente, siendo esto el origen de la dificultad de su enseñanza.

En segundo lugar, los desafíos metodológicos de la Historia reciente como campo en construcción, que dan cuenta del análisis del presente y su inmediatez, contenidos aún debatidos por la historiografía o con diferencias respecto la misma conceptualización de esta y la construcción en torno a su memoria (De Amézola *et al.*, 2009; Ortega *et al.*, 2014).

En tercer lugar, los desafíos didácticos que imprime la enseñanza y aprendizaje de la Historia reciente en la escuela, el desarrollo del pensamiento histórico y crítico, junto a habilidades como la reflexión y el debate, considerando las dificultades que poseen los y las docentes, quienes no necesariamente cuentan con el tiempo y los recursos suficientes (Zatti, 2007), no tienen la preparación necesaria para abordar estos temas (De Amézola, 2018), carecen de cuestionamiento y crítica frente al abordaje de la Historia reciente (Paéz y Escobar, 2019), sus estrategias didácticas no promueven pensamiento crítico (Aceituno y Collao, 2018) o poseen disonancias entre la comprensión sobre la Historia reciente y sus prácticas para enseñar (Jara, 2012).

En síntesis, problemas de diversa índole que tensionan en más de un aspecto al profesorado, implican una definición más compleja de la construcción de aprendizajes en la asignatura, junto a otro rol del alumnado, donde estos se relacionen con un pasado cercano, para conformar su identidad como ciudadanos, al tiempo que sean capaces de comprender el campo de estudio como contemporáneos y no solo desde la Historia, sino, además, junto a otras ciencias sociales de manera interdisciplinaria (Galindo, 2018).

En el caso chileno, el currículum escolar evitó durante mucho tiempo los temas controversiales del pasado reciente (Iglesias *et al.* 2017). Frente a ello, se visualiza la existencia de quienes resisten la incorporación de estas temáticas y otros que las defienden. Mientras los primeros condenan el presentismo; los segundos; reconocen los beneficios de profundizar la comprensión democrática, especialmente en países con cercanos pasados traumáticos; o utilizar la memoria como fuente histórica que permita otra relación entre pasado y presente (Galindo, 2018). No obstante lo anterior, en el actual currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, la Historia reciente se encuentra presente y consolidada en algunos objetivos de aprendizaje y contenidos (Villalón y Zamorano, 2018) en distintos niveles de enseñanza. La novedad es que el nuevo programa estipula en su nombre explícitamente este tipo de contenidos.

Por ello, esta investigación indagó sobre las creencias y percepciones que el profesorado tiene en torno a la asignatura y lo que ha significado su implementación, por lo cual surgieron preguntas tales como ¿cuál es el nivel de preparación que creen tener para enseñar Historia del tiempo presente?, ¿qué facilidades y dificultades identifican al momento de enseñar? y ¿cuál es su visión sobre la asignatura?

En función de lo anterior, se definieron los siguientes objetivos de investigación:

- Caracterizar las creencias docentes sobre el programa ministerial de la nueva asignatura.
- Analizar las facilidades y dificultades que perciben los y las docentes sobre la implementación de la asignatura.

4. MÉTODO

En cuanto a la metodología, el estudio es de carácter mixto con énfasis en el análisis cualitativo (Arnal *et al.* 1992). Es de tipo fenomenológico (Pegalajar *et al.* 2020), pues los estudios de este tipo consideran trabajar a partir de una temática específica sobre la cual se espera que los sujetos participantes hagan descripciones desde sus propias perspectivas, las cuales una vez analizadas dan origen a categorías que permiten definir el fenómeno estudiado bajo la diversidad de miradas de los participantes (Tójar, 2006). Este tipo de estudio es pertinente a los objetivos planteados en la presente investigación, ya que se busca indagar en torno al conocimiento de los significados que el profesorado da a sus experiencias, de la cotidianidad sin conceptualizar, que en este caso se relacionan con la implementación de la asignatura de Comprensión Histórica del Presente.

Respecto al diseño, este corresponde al de encuesta de opinión de carácter exploratorio (Hernández, *et al.* 2014), pues este procedimiento permite conseguir y analizar los datos obtenidos de forma rápida y eficaz (Feria *et al.* 2020). La encuesta considera un ítem de caracterización sobre los años de ejercicio profesional, edad, género y región donde vive y si están o no dictando la asignatura. Posteriormente se incluyen preguntas abiertas para indagar sobre la valoración que los participantes tienen sobre la asignatura y el programa de estudios. Este tipo de preguntas busca explorar en torno a ideas y creencias en general sobre temas poco explorados (Rodríguez *et al.* 1999), dando la posibilidad a los participantes para contestar sin respuestas prescritas en los enunciados.

En la siguiente sección se incluyen preguntas cerradas con una escala tipo Likert de 1 al 5, donde se aborda la percepción docente frente al nivel de preparación y conocimiento que tienen para desarrollar la asignatura. En dicha escala el nivel 1 corresponde a nada preparado y el nivel 5 a muy preparado.

Finalmente, se incluyeron otras 2 preguntas abiertas donde se pide que indiquen sus fortalezas y debilidades profesionales de cara a las exigencias curriculares para realizar clases en Comprensión Histórica del Presente. Estas dos preguntas, al igual que las anteriores de este tipo, permiten conseguir respuestas bajo las concepciones propias de los participantes. Sin embargo, su análisis requiere más tiempo dada la diversidad de respuestas que se pueden obtener (McKernan, 2008).

La elaboración de este instrumento consideró su validación a través de una pauta (Thomas, 2009) con un grupo de 3 expertos integrado por un docente de Historia que se desempeña en el mundo escolar, un académico universitario que trabaja temas de Didáctica de la Historia y una académica del área de Metodología de la Investigación. A partir de esta validación, se realizaron ajustes a las preguntas que dieron origen al instrumento final que se compartió con los y las docentes participantes del estudio.

La población del estudio está constituida por profesores y profesoras de la especialidad de Historia y Geografía. La muestra se realizó mediante autoselección (Rocco y Oliari, 2007) alcanzando un total de 112 docentes, que participaron de forma voluntaria. De acuerdo con la información reportada por el Centro de Estudios Mineduc (2022) se estima que en Chile hay 6.321 profesores y profesoras de Historia ejerciendo en Chile, por tanto, esta muestra representa el 1,77 % del universo de docentes de la disciplina. Debido a su tamaño, los resultados no buscan ser representativos del universo de profesores y, por tanto, no son generalizables. La encuesta fue aplicada durante el mes de agosto de 2022, a través de un formulario de Google, el cual recogió las respuestas de forma anónima.

Desde la perspectiva de los criterios éticos de la investigación, se siguieron los lineamientos definidos por la institución a la que están adscritos los investigadores, los que consideran el anonimato de los participantes, la confidencialidad en el uso de datos y la voluntariedad en la participación, con la posibilidad de abandonar el estudio en el momento que lo estimaran.

Respecto a la caracterización de la muestra, participaron un total de 112 docentes del área de Historia, de los cuales 50 % se declaran de género masculino, 48 % de género femenino y un 2% otro. Las edades de los participantes se distribuyen mayoritariamente (73,3 %) entre los 20 y 40 años de edad. En cuanto a los años de ejercicio profesional, 62 % tienen hasta 10 años de experiencia laboral, una cuarta parte (25 %) hasta 20 años, y un 13,39 % sobre 20 años de trayectoria docente, lo que da cuenta de una variedad de experiencias en docencia. En cuanto a la distribución geográfica, 39 % proviene de la Región de Valparaíso, 27% de la Región Metropolitana y el 34 % restante se distribuye entre las demás regiones del país. Del total de participantes, solo un 36 % reconoce estar impartiendo la asignatura en la actualidad.

Para analizar las respuestas a las preguntas abiertas, se consideró organizar los datos obtenidos en tablas de Excel. Posterior a ello se realizó un análisis de tipo manual por parte de cada uno de los investigadores participantes. De dicho análisis individual se hizo una triangulación de las perspectivas a partir de lo cual se identificaron palabras clave que dieron origen a las categorías resultantes (Vives y Hamui, 2021). En tanto, las preguntas de respuesta cerrada fueron analizadas descriptivamente, lo que permitió establecer frecuencias que fueron graficadas para representarlas visualmente.

5. RESULTADOS

5.1. Opiniones sobre la asignatura

Respecto a las preguntas asociadas a sus creencias sobre la asignatura de Comprensión Histórica del Presente, los resultados arrojan que el 86 % de los participantes considera que la asignatura es importante para la formación de los estudiantes en tanto un 10 % señala que tal vez lo sea y un 4 % plantea que no lo es. A continuación, se pidió a los participantes señalar los fundamentos de esta postura mediante una pregunta de respuesta abierta. A partir de la codificación de dichas respuestas se han definido 6 grandes categorías de respuestas que se presentan en la [Tabla 2](#) junto a ejemplos para cada categoría.

Categoría	Código	Ejemplos de respuestas
Desarrollo de habilidades	R3-23	Es importante porque permite el desarrollo de habilidades superiores como el pensamiento crítico y la conexión entre fenómenos históricos.
Vínculo con educación ciudadana	R3-4	Considero que es complementario a la formación ciudadana y que la instancia permite a los estudiantes informarse y discutir sobre actualidad.
Realidad e historicidad de los estudiantes	R3-109	Permite entregar herramientas de reflexión histórica y sacar ventaja de la contingencia para una mejor comprensión de lo que ocurre en la actualidad, sin descontextualizarlo del pasado. Es una oportunidad para abrir conciencias y motivar al estudiante para que asuma su función como agente histórico.
Estudios futuros	R3-10	Las habilidades que promueve la asignatura de comprensión histórica son de profundización para aquellos que se quieran especializar como futuros académicos en las áreas de estudio de las ciencias sociales.
Abordaje de temas contingentes	R3-112	Es una posibilidad de tratar temas contingentes.
Aprendizaje disciplinar	R3-69	Ayuda a los y las estudiantes a desarrollar habilidades necesarias para la comprensión de la historia; no solo presente sino de la historia como ciencia en general.

Tabla 2. Categorías sobre la importancia de la asignatura y ejemplos de respuestas. Fuente: elaboración propia.

La primera categoría corresponde a justificaciones relacionadas con que la asignatura es importante porque permite que los estudiantes desarrollen habilidades diversas. Hay un total de 66 respuestas de este tipo. Entre ellas las más mencionadas son el pensamiento crítico e histórico. De estas últimas, la que incluye mayor cantidad de menciones se relaciona con el hecho de que la asignatura posibilita que sus estudiantes comprendan la realidad en que están viviendo y/o identifiquen el impacto que tiene la historia en el presente.

Una segunda categoría que emerge corresponde al vínculo con la educación ciudadana y que por tanto la asignatura es relevante desde esta perspectiva. En el análisis fue posible encontrar 10 respuestas de este tipo.

La realidad e historicidad del estudiantado corresponde a una tercera categoría que agrupa aquellas justificaciones que dan cuenta de que la asignatura de comprensión histórica del presente es importante porque permite conectar con la realidad y/o cotidianeidad de sus estudiantes o les ayuda a desarrollar su sentido de historicidad. Del total de respuestas, hay 17 que quedan en esta categoría.

En el total de respuestas encontramos 5 menciones que hacen referencia a que la asignatura es importante porque tiene utilidad para aquellos estudiantes que planean estudios futuros en el área de humanidades, constituyéndose en la cuarta categoría de análisis.

La posibilidad de abordar temas contingentes se constituye en una quinta categoría de respuestas con un total de 11 menciones. Esta categoría hace referencia explícita a los temas de actualidad, sin sentido de perspectiva histórica, solo enfocándose en el presente.

Finalmente, la categoría denominada aprendizaje disciplinar es la que considera aquellas justificaciones que hacen referencia a que la asignatura permite desarrollar aprendizajes históricos y/o de las ciencias sociales. Aquí se encontraron 29 menciones.

5.2. Opiniones sobre el programa de la asignatura entregado por el Mineduc

La siguiente pregunta buscaba indagar en las opiniones de cada docente sobre el programa ministerial. A partir de dichas respuestas se han definido seis categorías que se presentan en la [Tabla 3](#) acompañadas de ejemplos para cada una de ellas.

Las opiniones positivas con justificación son todas aquellas que dan cuenta de una visión favorable respecto al programa y que van acompañadas de argumentos que sustentan dicha opinión. En esta categoría hay un total de 21 respuestas. Al mismo tiempo, se observan 5 respuestas que también expresan opinión positiva, pero que no expresan una justificación de esa opinión.

Una tercera categoría corresponde también a opiniones positivas pero que en su argumentación plantean reparos al programa, es decir aspectos que podrían mejorarse o que en realidad no les parecen. Esta es la categoría que agrupa la mayor cantidad de respuestas, acumulando 41.

Categoría	Código	Ejemplos de respuestas
Opiniones positivas con justificación	R4-13	Me gusta cómo está estructurado, pues parte de la discusión teórica y hace la bajada a la práctica de investigación, vinculando la realidad contextual del/lx estudiante con los procesos nacionales y/o regionales. Además las habilidades van relacionadas con las habilidades del siglo XXI, que utilizan el contenido para el desarrollo de esta.
Opiniones positivas sin justificación	R4-2	Me parece correcto.
Opiniones positivas con reparos	R4-31	Tiene aspectos positivos, pero la didáctica propuesta por el MINEDUC no se condice con la realidad de algunos establecimientos educativos.
Opiniones negativas con justificación	R4- 53	El propósito está mal definido, no toma en cuenta la realidad de los estudiantes. No genera aprendizaje significativo.
Opiniones negativas sin justificación	R4-111	Deficiente, debe mejorar más.
Sin opinión por falta de conocimiento	R4-28	No conozco a detalle el curso.

Tabla 3. Categorías sobre opiniones del programa y ejemplos de respuestas. Fuente: elaboración propia.

Las dos categorías siguientes agrupan a las respuestas que expresan una visión negativa del programa. En primer lugar, aquellas negativas que incluyen argumentos que justifican dicha percepción, totalizando 26 respuestas y las que no entregan más antecedentes, que son solo 6.

Finalmente, está la categoría de respuestas que no expresan opinión sobre el programa, que totalizan 10.

5.3. Nivel de preparación para dictar la asignatura

A continuación, se pidió a los participantes que indicaran qué tan preparados se sienten para desarrollar los ocho enfoques de la asignatura que vienen definidos en el mismo programa de estudios. Para ello se utilizó una escala tipo Likert donde el número 1 corresponde a nada preparado y el 5 a muy preparado. La tabla 4 presenta el porcentaje de respuestas obtenidas en cada enfoque de acuerdo con la escala propuesta.

Enfoques de la asignatura	1	2	3	4	5
Pensamiento Histórico y geoespacial	1,79 %	5,36 %	18,75 %	41,96 %	32,14 %
Múltiples perspectivas e interpretaciones	2,68 %	4,46 %	22,32 %	43,75 %	26,79 %
Multiescalaridad y multidimensionalidad	4,46 %	5,36 %	28,57 %	35,71 %	25,89 %
Derechos Humanos y sustentabilidad	3,57 %	3,57 %	13,39 %	40,18 %	39,29 %
Aprendizaje basado en proyectos y resolución de problemas	2,68 %	10,71 %	19,64 %	37,50 %	29,46 %
Ciudadanía digital	4,46 %	10,71 %	21,11 %	36,61 %	24,11 %
Habilidades de investigación, pensamiento crítico y comunicación	1,79 %	4,46 %	13,39 %	34,82 %	45,54 %
Actitudes	2,68 %	4,46 %	14,29 %	45,54 %	33,04 %

Tabla 4. Porcentaje de respuestas sobre percepción de nivel de preparación para desarrollar los enfoques de la asignatura. Fuente: elaboración propia

De acuerdo con lo observado en la [Tabla 4](#), la mayoría de los docentes perciben estar en los niveles 4 y 5 de preparación para cada uno de los enfoques del curso. El enfoque con mayor porcentaje de respuestas en estos niveles más altos es el de Habilidades de investigación, pensamiento crítico y comunicación con el 80,36 % de respuestas. Respecto a los niveles 1 y 2, es decir menor percepción de preparación, el enfoque de ciudadanía digital concentra 15,71 % de respuestas, seguido de aprendizaje basado en proyectos y resolución de problemas con el 13,39 %.

5.4. Nivel de conocimiento

La siguiente pregunta se enfocó en identificar percepciones respecto al nivel de conocimiento que los participantes creen tener para desarrollar sus clases de la asignatura considerando el conocimiento disciplinar, las estrategias didácticas, el uso de tecnologías y el desarrollo del pensamiento histórico. Para ello también se usó una escala tipo Likert donde el 1 corresponde a nada de conocimiento y el 5 a mucho conocimiento y cuyos resultados se presentan en la [Tabla 5](#).

Aspectos	1	2	3	4	5
Conocimiento disciplinar	0 %	3,57 %	23,21 %	38,39 %	34,82 %
Estrategias didácticas	1,79 %	7,14 %	31,25 %	38,39 %	21,43 %
Uso de tecnología	0 %	4,46 %	29,46 %	41,96 %	24,11 %
Desarrollo del pensamiento histórico	0 %	1,79 %	20,54 %	37,50 %	40,18 %

Tabla 5. Porcentaje de respuestas sobre percepción de nivel de conocimientos para hacer clases de la asignatura.
 Fuente: elaboración propia

El desarrollo del pensamiento histórico corresponde al área en la que tienen mayor nivel de conocimiento con un total de 77,68 % de respuestas en los niveles 4 y 5. Aun cuando los niveles 1 y 2 en la escala tienen muy pocas respuestas, el tema de estrategias didácticas es el que acumula mayor cantidad, con un 8,93 % de respuestas, lo que da cuenta que, en términos generales, los docentes participantes tienen una percepción alta de su nivel de preparación para enseñar la asignatura desde los aspectos señalados.

5.5. Disponibilidad de recursos didácticos

Considerando que la literatura recoge que una de las dificultades para la enseñanza de historia reciente es la disponibilidad de recursos (Zatti, 2007) las siguientes dos preguntas tienen por foco profundizar en este aspecto. Respecto a la pregunta «¿cree usted que dispone de suficientes recursos didácticos para dictar la asignatura?», el 45 % señala que no, un 33 % que sí y el 22 % que tal vez. Luego, se consultó por cuáles serían los recursos pertinentes para apoyar la realización del curso, dando 3 opciones, pudiendo seleccionar las que consideraron pertinentes. Esto arrojó 101 menciones para diversas fuentes históricas, 89 menciones a TICs y 66 menciones al texto escolar.

5.6. Dificultades para la enseñanza

Para el caso de esta pregunta, la cual busca conocer los principales obstáculos que indican los y las docentes para la implementación de la asignatura, emergen ocho categorías que se visualizan en la [Tabla 6](#).

Categoría	Código	Ejemplos de respuestas
Falta de materiales y recursos didácticos	R8-68	Falta de material de apoyo o fuentes documentales.
Características del estudiantado	R8-69	La pandemia significó un retroceso importante en el desarrollo de habilidades de los estudiantes, dicto la asignatura en tercero medio y me encuentro que no tienen las habilidades tan desarrolladas para desarrollar el potencial que tiene la asignatura.
Conocimientos docentes para la enseñanza y aprendizaje	R8-38	Uso de metodologías que enganchen efectivamente a alumnos en tiempo de pandemia/post pandemia
Orientaciones curriculares de la asignatura	R8-24	Las bases curriculares, queda muy a la pinta del profesor o profesora cómo se lleva la clase. Aunque da más libertades no tiene una coherencia nacional.
Micropolítica	R8-48	El nulo apoyo que se entrega por parte de los establecimientos y la poca importancia que se le entrega en general al departamento de historia.
Tiempo	R8-3	Falta de tiempo para innovar en material didáctico.

Tabla 6. Categorías sobre las principales dificultades para realizar clases de la asignatura Comprensión Histórica del Presente. Fuente: elaboración propia.

En primer lugar, un aspecto que emerge corresponde a falta de materiales y recursos didácticos, siendo 27 menciones las que hacen referencia a que no se cuenta con este tipo de apoyo, ya sea para desarrollar habilidades junto a sus estudiantes o para la preparación de clases.

En un segundo lugar, se encontraron 23 menciones en la categoría características del estudiantado, ya sea relativas a conocimientos previos y desarrollo de habilidades de pensamiento, como intereses y actitudes en torno a la asignatura.

Una tercera categoría que emerge se relaciona con las dificultades asociadas a los conocimientos docentes necesarios para la enseñanza y aprendizaje de la Historia Reciente con 26 alusiones. Esto considera conocimientos disciplinarios y didácticos, por ejemplo, encontrar actividades y estrategias que motiven y enganchen al estudiantado para aprender y desarrollar habilidades de comprensión de la historia reciente o de contenidos conceptuales. Las orientaciones curriculares de la asignatura también emergen como un obstáculo, ya que 15 menciones se refieren a la ambigüedad o falta de claridad de estas para su implementación.

Hay 9 menciones que aluden a una categoría de carácter contextual relacionada con la realidad vivenciada por este grupo de docentes, donde se identifica la dificultad en torno a la micropolítica de las instituciones, referida a las decisiones tanto del sostenedor como del equipo directivo de cada establecimiento, evidenciada en

las posibilidades de coordinación del departamento de Historia, incorporación o no de la asignatura, interrupciones de clases, entre otros.

En sexto lugar aparece la falta de tiempo, con 8 menciones. El tiempo disponible para trabajar dificulta la planificación de las clases, así como para la preparación de sus recursos. Por último, hay 21 participantes que no dictan la asignatura por lo que no señalan dificultades, mientras que solo 1 plantea no tener ninguna.

5.7. Principales facilidades para hacer clases en la asignatura

La última pregunta relativa a las principales facilidades para la implementación de la asignatura nos permite identificar siete categorías de facilitadores, ejemplificados en la [Tabla 7](#):

Categoría	Código	Ejemplos de respuestas
Conocimientos docentes para la enseñanza y el aprendizaje	R9-71	Realicé un magister en el cual uno de los cursos se trataba de Historia del Tiempo Presente y eso me ha permitido preparar mis clases y responder a las inquietudes de mis estudiantes de buena manera. Conozco los autores, manejo el vocabulario teórico y entiendo los conceptos, sin embargo, claramente no es la realidad de la mayoría de los profesores que deben impartir este curso.
Interés de estudiantes por el tiempo presente	R9-7	Al estar más enfocada en el presente y no tanto en el pasado, los alumnos se sienten más seguros al opinar, para ellos pareciera ser más fácil hablar de temas presentes, ya que sienten que pueden dar una simple opinión.
Acceso a fuentes de información	R9-70	La facilidad con la cual es posible encontrar fuentes y materiales para implementar las clases (prensa, material audiovisual, etc.).
Uso de TICS	R9-28	El uso de TICS puede resultar muy útil, desde la revisión de textos digitales o imágenes hasta la revisión de manera audiovisual y el uso de herramientas para trabajar en equipo, como documentos de Google o Google Slides, etc.
Horas lectivas de la asignatura	R9-58	Tener 6 horas a la semana posibilita no acortar trabajos, se permite trabajar en proyectos dentro del horario de la clase.
Libertad de cátedra	R9-61	La libertad que trabajo en profundidad ciertos aprendizajes.
Bajo número de estudiantes	R9-11	El bajo número, en mi caso, de estudiantes que permite métodos personalizados de enseñanza.

Tabla 7. Categorías sobre las principales facilidades para realizar clases de la asignatura Comprensión Histórica del Presente. Fuente: elaboración propia

En primer lugar, emerge el «Conocimiento docente para la enseñanza y aprendizaje de la asignatura» con 46 menciones, que considera la experiencia profesional, el manejo de diversas estrategias de enseñanza, así como el dominio disciplinar que facilita la implementación de la asignatura. El interés del estudiantado por los temas del tiempo presente emerge como una segunda categoría. Con 33 menciones, se plantea que la asignatura sería atractiva para sus estudiantes, ya que aborda contenidos desde su cotidianeidad y contingencia. Lo anterior se ve reflejado en la posibilidad que sus alumnos puedan conectar con conocimientos previos, opinar con mayor seguridad sobre las temáticas o participar activamente de la clase. En tercer lugar, está la posibilidad de acceder a una gran variedad de fuentes de información con facilidad dada la cercanía con el tiempo estudiado. Hay 14 menciones que hacen referencia a la oportunidad de tener a disposición fuentes orales, escritas y audiovisuales en distintos tipos de soportes. En cuarto lugar, la categoría «Uso de TICs» tiene 9 referencias que hacen alusión a la facilidad que entrega el conocimiento y acceso a recursos digitales tanto de docentes como de estudiantes junto con la posibilidad de trabajar colaborativamente por medio de estas herramientas.

Una quinta categoría es «Horas lectivas de la asignatura», con 5 alusiones, que plantea la amplia disponibilidad horaria como una oportunidad para el trabajo en actividades y proyectos. Al igual que la anterior, también con 5 referencias, está la categoría «Libertad de cátedra», que se entiende como el poder tomar decisiones por parte del profesorado en la asignatura para abordar en profundidad ciertas temáticas, implementar proyectos de aula y preparar materiales propios. Con 2 menciones, está la categoría «Bajo número de estudiantes», que constituye una oportunidad al facilitar la implementación del programa y permite una mayor personalización, ya que es una asignatura optativa. Finalmente, existen 17 participantes que no indican facilidades pues declaran no realizar la asignatura.

5.8. *Discusión*

Desde la perspectiva de las creencias docentes, es posible observar que la mayoría de las respuestas obtenidas arrojan que para el profesorado es importante dictar la asignatura de Comprensión Histórica del Presente y las razones que esgrimen son diversas, lo que se evidencia en las 6 categorías que es posible identificar. La más mencionada es desarrollo de habilidades, lo que es coincidente con investigaciones previas (Galindo, 2018) que hacen referencia a las posibilidades de la historia reciente para el desarrollo del pensamiento histórico (Seixas & Morton, 2013). Lo anterior da cuenta de que el profesorado valora la asignatura por el potencial que tiene para sus estudiantes, para el desarrollo de habilidades diversas, aun cuando la mayor valoración está dada por la posibilidad que esta les brinda para que el alumnado tenga una comprensión del presente con perspectiva histórica.

Junto a esto, se identifica el potencial que el profesorado ve en la asignatura para el desarrollo de temáticas ciudadanas, aspecto que es recogido como una de las posibilidades que entrega la enseñanza de la Historia reciente (Galindo, 2018; Ortega *et al.*, 2014). En este sentido resulta interesante que la gran mayoría docente vea de manera positiva la incorporación del curso, aun cuando las investigaciones sobre enseñanza de la historia reciente dan cuenta que su llegada a las aulas en otros contextos no ha sido fácil (Paéz y Escobar, 2019) por la complejidad de la naturaleza de los temas que aborda la historia reciente.

Es relevante señalar que, aun cuando la gran mayoría docente reconoce su valor desde la perspectiva de la enseñanza para sus estudiantes, igualmente se identifican opiniones minoritarias que se condicen con el planteamiento de Iglesias *et al.* (2017) referidas a la existencia de posturas que resisten la inclusión de temas de historia reciente en el aula. Entre las respuestas se encuentra un grupo de 5 docentes que no considera importante la asignatura de Comprensión Histórica del Presente para el currículum escolar chileno. Ejemplo de ello se visualiza en la siguiente respuesta:

R3-42 creo que tener como eje central la dictadura como explicación del presente histórico es tendencioso y poco profundo y engañoso.

Aun cuando este tipo de opiniones es muy minoritario, permite visibilizar que las posturas de resistencia (Iglesias *et al.*, 2017) frente a la inclusión de la Historia Reciente, por el abordaje de temáticas de carácter controversial (Paéz y Escobar, 2019) están presentes entre el profesorado chileno.

Por otra parte, es posible observar que la gran mayoría del profesorado se siente altamente preparado para desarrollar los enfoques de la asignatura, lo que es concordante con el alto número de participantes que reconoce sus conocimientos docentes como una facilidad para dictar la asignatura. Al mismo tiempo, este aspecto también corresponde a una de las dificultades mayormente señalada por el profesorado a la hora de implementar la asignatura. Frente a esta situación, ¿cómo se explica esta disyuntiva? Un primer aspecto puede explicarse por la diversidad de formación docente que han recibido, la que, tal como plantea Avalos (2014), es una caja negra. Ejemplo de ello se observa en la [Tabla 8](#), que muestra cómo la formación inicial y continua para algunos es facilidad y para otros dificultad.

El hecho de que el conocimiento docente aparezca en disyuntiva, desde el ámbito conceptual se alinea con lo planteado por la literatura referido a que la Historia Reciente es un área de la disciplina histórica en construcción y debate (De Amézola *et al.*, 2009; Ortega *et al.*, 2014). La cercanía temporal con la Historia Reciente convierte su enseñanza en la escuela en un tema controversial, lo que podría provocar inseguridad sobre los conocimientos que tienen para su abordaje en la asignatura (Paéz y Escobar, 2019). Desde la perspectiva didáctica, que también es un aspec-

Facilidades para la implementación de la asignatura	Dificultades para la implementación de la asignatura
R9-17 La formación disciplinar que me dio la universidad	R8-44 Creo que el conocimiento disciplinar y estrategias didácticas son mis puntos débiles

Tabla 8. Percepciones sobre la formación docente como facilidad o dificultad para hacer clases de Comprensión Histórica del Presente. Fuente: elaboración propia

to del conocimiento docente, los resultados en la pregunta respecto del nivel de conocimiento que creen tener, aun cuando son números altos, arrojaron que las estrategias didácticas son el aspecto con porcentajes más bajos en los niveles 4 y 5 en comparación con los otros ámbitos. Esto podría explicarse por el hecho de que el profesorado no tuvo la experiencia de cursar la asignatura en su época escolar, por lo cual no necesariamente tienen referentes para su enseñanza, lo que lleva a que se generan inseguridades que se expresan en respuestas como la siguiente:

R4-37 Asimismo, son escasos los objetivos de aprendizaje, el material y la orientación didáctica para la aplicación de la asignatura en el aula.

Desde las opiniones de la asignatura	Desde las facilidades para la implementación de la asignatura	Desde las dificultades para la implementación de la asignatura
R4-12 Sin embargo, considero que varios de estos recursos son muy elevados para estudiantes de 3 y 4 medio, me parecen poco aterrizados a sus habilidades y capacidad de comprensión.	R9- 10 Al tratarse del tiempo presente, los conocimientos previos de los alumnos son mucho mayores y significativos.	R8-99 El tipo de estudiantes que está inserto en un estilo de vida pasivo y con escaso interés en conectar con el mundo actual o iniciativa para simplemente leer o escuchar noticias en su ámbito familiar [...] otro aspecto que dificulta las clases, son las relacionadas con la comprensión lectora, aunque se ciñe generalmente a un método de análisis de fuentes históricas, existen muchísimos conceptos que no comprenden o les cuesta relacionar entre sí.

Tabla 9. Visiones en torno al estudiante como sujeto que aprende. Fuente: elaboración propia.

Otro aspecto que se visualiza es una tensión respecto del rol del estudiante como sujeto que aprende. En este sentido, el profesorado plantea una dificultad en torno a las características de sus estudiantes para la implementación de la asignatura, pero a la vez el interés que suscitan en ellos y ellas las temáticas de la historia reciente sería una facilidad. Esta tensión evidencia una discordancia entre la declaración de la importancia de la asignatura y su potencialidad para el desarrollo de habilidades de los y las estudiantes, pero a la hora de implementarla las características del estudiantado se convierten en un problema.

Lo anterior también se ve reflejado en la mirada que tienen sobre el programa de la asignatura, donde se observaron respuestas que expresan una visión positiva de este pero que no es acorde a las brechas de aprendizaje de sus estudiantes tal como se visualiza en la [Tabla 9](#).

Este hallazgo corresponde a lo que Muñoz *et al.* (2015, p. 70) han definido como una perspectiva individual del progreso escolar desde la visión docente donde «el nivel intelectual del estudiante marca las posibilidades y límites para sus aprendizajes». Esta tensión hallada, provocaría un estancamiento de las expectativas sobre los y las estudiantes impactando en su aprendizaje.

6. CONCLUSIONES

A partir de los resultados presentados, un aspecto principal es la positiva valoración docente frente a la inclusión en el currículo de esta nueva asignatura. No obstante, es posible concluir que la implementación de esta conlleva tensiones relacionadas con aspectos propios del profesorado como su formación, nivel de preparación, pero también fuertemente permeadas por sus creencias sobre las capacidades de aprendizaje de sus estudiantes. Este último aspecto va en línea con lo que plantea las investigaciones previas sobre creencias docentes, reafirmando la necesidad de indagar en torno a ellas, pues inciden de manera determinante en la implementación de los currículos.

Los resultados obtenidos relevan la importancia de estar en contacto permanente con el profesorado en función de conocer sus percepciones, necesidades y desafíos para la mejora de la enseñanza, especialmente en este contexto en que se está implementando una asignatura que representa toda una novedad. Si bien, tal como se presentó en el marco teórico, existe bastante investigación sobre enseñanza de la Historia reciente en la escuela en otros contextos, en el caso chileno esta lleva recién tres años, lo que abre desafíos para la investigación. Esta novedad repercute en el profesorado, generando inquietudes al implementar secuencias de aprendizajes, plantear actividades y recursos para que sus estudiantes puedan efectivamente comprender la Historia del tiempo presente.

Esto genera desafíos para las instituciones formadoras del profesorado respecto de los conocimientos docentes sobre la enseñanza de la Historia Reciente en dos grandes áreas: el aspecto disciplinar, considerando la complejidad de que esta sea un campo en construcción; y el aspecto didáctico, que requiere abordar los desafíos de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia reciente desde una perspectiva que promueva el desarrollo del pensamiento histórico, la ciudadanía activa y crítica que comprenda su contexto cercano.

En el ámbito de la política pública se visualiza la necesidad de enfocar programas de desarrollo profesional que acompañen la implementación de asignaturas que no tienen precedente en el contexto chileno, permitiendo que el profesorado en ejercicio adquiera herramientas y competencias que le ayuden a abordar las dificultades y asumir los desafíos de esta tarea. Por su parte, para los responsables de las definiciones curriculares el reto va de la mano con la consideración de los diversos contextos educativos en los que se implementan las nuevas asignaturas, permitiendo que en las escuelas se lleven a cabo espacios de reflexión profesional para gestionar efectivamente la propuesta curricular y contextualizarla adecuadamente a las características del estudiantado. Esto último desafía también a los equipos directivos de las escuelas a promover dichas instancias de reflexión docente dando paso así al desarrollo profesional dentro de la escuela.

Si bien el presente trabajo corresponde a una investigación que no busca hacer generalizaciones, los hallazgos obtenidos permiten tener una aproximación a las creencias que tiene el profesorado en Chile a partir de la implementación del programa de Comprensión Histórica del Presente. Por otro lado, este estudio no buscaba indagar sobre la evaluación de esta asignatura, por lo que este aspecto no emergió en las respuestas. Sin embargo, se abren posibilidades en torno a ello más adelante. Estos resultados permiten tener un punto de partida para continuar indagando respecto a lo que implica enseñar Historia del Tiempo presente en Chile. Por lo anterior, un aspecto que permitiría profundizar en la investigación sobre el tema, dice relación con el uso de entrevistas en profundidad con algunos profesores para conocer cuáles son los elementos que inciden en la implementación de un nuevo currículum.

7. REFERENCIAS

Aceituno, D. Collao, D. (2018). La Historia reciente de Chile. Reflexiones sobre su enseñanza y aprendizaje en tiempos de convergencia cultural. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, 13(33), pp. 52-68. <http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/Damaris%20Aceituno.pdf>

- Arias, D. (2015). La enseñanza de la historia reciente y la formación moral. Dilemas de un vínculo imprescindible. *Folios. Segunda época*, 42, pp. 29-41.
- Arnal, J., Rincón, D Latorre, A. (1992). *La investigación educativa. Fundamentos y Metodologías*. Barcelona: Labor.
- Ávalos B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Revista de Estudios Pedagógicos*, 40(Número especial 1), pp. 11-28. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>
- Carretero, M. (2017). The Teaching of Recent and Violent Conflicts as Challenges for History Education. En C. Psaltis, M. Carretero y S. Čehajić-Clancy (eds.), *History Education and Conflict Transformation* (pp. 341–377). Cham: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-54681-0_14
- De Amézola, G. (2018). Una historia incomoda. La enseñanza escolar de la historia del tiempo presente. En C. Kaufmann (ed.), *Dictadura y educación. Tomo 2 Depuraciones y vigilancia en las universidades nacionales argentinas* (pp. 283-306). Salamanca: FahrenHouse. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.845/pm.845.pdf>
- De Amézola, G., Álvaro, G., Carlos Alberto, D., María Cristina, G. (2009). La enseñanza de la historia reciente y las relaciones pasado-presente en el aula : Una aproximación desde los discursos didácticos. *Clío & Asociados*, 13, pp. 104-131. <http://www.clioyassociados.fahce.unlp.edu.ar>
- Feria Ávila, H., Matilla González, M., Licea, S. M. (2020). La entrevista y la encuesta: ¿métodos o técnicas de indagación empírica? *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 11(3), pp. 62–79.
- Fives, H., Buehl, M. (2016). Teachers' Beliefs, in the Context of Policy Reform. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), pp. 114-121. <https://doi.org/10.1177/2372732215623554>
- Franco, M., Lvovich, D. (2017) Historia reciente: apuntes sobre un campo de investigación en expansión. *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana «Dr. Emilio Ravignani»*, 47, pp. 190-217. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/76119/CONICET_Digital_Nro.5507632f-eocc-4c30-903a-ac5ac41027c1_D.pdf?sequence=5&isAllowed=y

- Galindo, R. (2018). Enseñar la historia del presente. Reflexiones sobre el papel de la memoria. *Universidad, Escuela y Sociedad*, 5, pp. 98–123. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/58869/66-220-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hernández, R., Baptista, P., Fernández, C. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª edición). México D.F.: Mc Graw Hill.
- Iglesias, R., Aceituno, D., Toledo, M. I. (2017). Student Teachers' Understandings and Practices for Teaching «Controversial Issues» in the High School History Curriculum. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, pp. 452-457. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.089>
- Jara, M. Á. (2012). Representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente. Estudio de casos de estudiantes. *Enseñanza de Las Ciencias Sociales*, 11, pp. 15–29. <https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/263452>
- Kello, K. (2016). Sensitive and controversial issues in the classroom: teaching history in a divided society. *Teachers and teaching: theory and practice*, 22(1), pp. 35-53. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1023027>
- Kruger, M. (2011). La enseñanza de la historia reciente como herramienta clave de la educación política. Narrativas escolares y memorias sociales del pasado dictatorial argentino en las representaciones de jóvenes estudiantes de la Ciudad de Buenos Aires y conurbano (2010-2011). *Persona y Sociedad*, 25(3), pp. 29-52. <https://doi.org/10.53689/pys.v25i3.221>
- Martínez, R., Sánchez, M., Muñoz, C. (2022). Enseñar el pasado controvertido desde un presente polarizado: la memoria histórica en España desde la perspectiva docente. *Revista de estudios Sociales*, 81, pp. 93-112. <https://doi.org/10.7440/res81.2022.06>
- McKernan, J. (2008). *Investigación – acción y currículo*. Madrid: Morata.
- Ministerio de Educación. Gobierno de Chile. (2021). *Programa de estudio 3º o 4º medio. Formación Diferenciada Historia, Geografía y Ciencias Sociales: Comprensión Histórica del Presente*. Santiago: Mineduc.
- Muñoz, M., López, M., Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas*, 14(3), pp. 68-79 <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue3-fulltext-646>

- Ortega, P., Merchán, J., Vélez, G. (2014). Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria: emergencias de un debate necesario. *Pedagogía y Saberes*, 40, pp. 59-70. <https://doi.org/10.17227/01212494.40pys59.70>
- Páez, D., Escobar, L. (2019). Tensiones y retos en la enseñanza de la historia reciente en el contexto investigativo actual. *Revista cambios y permanencias*, 10(1), pp. 540-559. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/view/9717>
- Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62(3), pp. 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Pegalajar, M., Amber, D., Martínez, E., Peña, M. de los Á. (2020). *El Trabajo de Fin de Grado en Ciencias de la Educación: Orientaciones para su elaboración y defensa*. Madrid: Aula Magna. Mc Graw Hill Interamericana.
- Rocco, L., & Oliari, N. (2007). *La encuesta mediante internet como alternativa metodológica* [Comunicación en congreso]. VII Jornadas de Sociología, Buenos Aires. <http://www.aacademica.org/000-106/392>
- Rodríguez, J., Solís, C. (2017). Creencias docentes: Lo que se hace en el aula es consecuencia de lo que se piensa. *Propósitos y Representaciones*, 5(1), pp. 7-20. <https://doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.155>
- Seixas, P., Morton, T. (2013). *The big six. Historical Thinking concepts*. Toronto: Nelson Education.
- Soto, P., Peña, C. (2020). La nueva asignatura de educación ciudadana en Chile: creencias de profesores y profesoras. *Sophia Austral*, 26, pp. 303-324. <https://doi.org/10.4067/S0719-56052020000200303>
- Thomas, G. (2009). *How to do your research project*. London: Sage.
- Tójar, J.C. (2006). *Investigación Cualitativa. Comprender y Actuar*. Madrid: Editorial La Muralla S.A.
- Toledo, M., Magendzo, A., Gutiérrez, V., Iglesias, R. (2015). Enseñanza de «temas controversiales» en la asignatura de historia y ciencias sociales desde la perspectiva de los profesores. *Estudios Pedagógicos*, 41(1), pp. 275-292. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000100016>

- Villalón, G., Zamorano, A. (2018). Presencia y perspectiva de la enseñanza de la Historia reciente en la Historia enseñada en la educación secundaria en Chile. Un análisis desde el currículum. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 34, pp. 139-151. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2018.n34-09>
- Vives Varela, T., Hamui Sutton, L. (2021). La codificación y categorización en la teoría fundamentada, un método para el análisis de los datos cualitativos. *Investigación En Educación Médica*, 40, pp. 97-104. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.40.21367>
- Venegas, C. (2021) ¿Qué dice y piensa el profesorado chileno sobre su desempeño e impacto educativo? Evidencias de la década 2011-2020. *Revista de estudios y experiencia en educación*, 20(43), pp. 225-248. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212043venegas12>
- Zatti, M. (2007). La enseñanza de la Historia Reciente. Implicaciones didácticas [Comunicación en congreso]. *XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia, Tucumán*, 1-13. <https://cdsa.academica.org/000-108/251.pdf>