

GABRIELA VÁSQUEZ LEYTON
ELIZABETH MONTANARES VARGAS
[EDITORAS]

REFLEXIONES Y PROPUESTAS
PARA LA ENSEÑANZA DE LOS
TEMAS CONTROVERSIALES
EN EL AULA

*Una aproximación desde
la Historia, Geografía
y Ciencias Sociales*



372.89 Vázquez Leyton, Gabriela

V

Reflexiones y propuestas para la enseñanza de los temas controversiales en el aula. Una aproximación desde la Historia, Geografía y Ciencias Sociales / Gabriela Vázquez Leyton, Elizabeth Montanares Vargas. – Santiago : RIL editores • Universidad Andrés Bello, 2022.

222 p. ; 23 cm.

ISBN: 978-84-19372-56-7

1 HISTORIA-ENSEÑANZA BÁSICA-METODOLOGÍA. 2 GEOGRAFÍA-ENSEÑANZA BÁSICA-METODOLOGÍA. 3. CIENCIAS SOCIALES-ENSEÑANZA BÁSICA-METODOLOGÍA



*Este libro contó con la aprobación del Comité Editorial
y fue sometido al sistema de referato externo, ciego y por pares.*

REFLEXIONES Y PROPUESTAS PARA LA ENSEÑANZA
DE LOS TEMAS CONTROVERSIALES EN EL AULA.
UNA APROXIMACIÓN DESDE LA HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES
Primera edición: noviembre de 2022

© Gabriela Vázquez Leyton, Elizabeth Montanares Vargas, 2022
Registro de Propiedad Intelectual
N° 2022-A-5808

© RIL® editores, 2022

SEDE SANTIAGO:
Los Leones 2258
CP 7511055 Providencia
Santiago de Chile
☎ (56) 22 22 38 100
ril@rileditores.com • www.rileditores.com

SEDE VALPARAÍSO:
Cochrane 639, of. 92
CP 2361801 Valparaíso
☎ (56) 32 274 6203
valparaiso@rileditores.com

SEDE ESPAÑA:
europa@rileditores.com • Barcelona

Composición e impresión: RIL® editores
Diseño de portada: Felipe Estay Miller

Impreso en Chile • *Printed in Chile*

ISBN 978-84-19372-56-7

Derechos reservados.

CAPÍTULO 3

FORMACIÓN DE CIUDADANOS A TRAVÉS DE LA HISTORIA INMEDIATA

*Rodrigo Salazar Jiménez*¹

Universidad del Bío-Bío • rsalazar@ubiobio.cl

*Álvaro Arias Espinoza*²

Universidad del Bío-Bío • aarias@ubiobio.cl

*Cristian Orellana-Fonseca*³

Universidad del Bío-Bío • corellana@ubiobio.cl

¹ Profesor de Historia y Geografía de la Universidad del Bío-Bío, Chile. Doctor en Didáctica de las Ciencias Sociales por la Universidad de Barcelona. Investigador del Grupo de Investigación Género, Ciudadanía, Equidad (Código: GI 152124 /EF), y Centro de Estudios Ñuble. Académico de la Universidad del Bío-Bío (Chile).

² Profesor de Historia y Geografía, Magíster en Educación, Licenciado en Educación, Diplomado en Habilidades Sociales y Manejo Conductual.

³ Sociólogo, Profesor de Historia y Geografía, Magíster en Investigación Social y Desarrollo por la Universidad de Concepción. Académico Universidad del Bío-Bío. Integrante del Grupo de Investigación Género, Ciudadanía y Equidad (Código: GI 152124 /EF), y Observatorio Prospectivo Educación y Desarrollo Regional de la Universidad del Bío-Bío.

I. INTRODUCCIÓN

La temática de la formación ciudadana, o la educación para la ciudadanía ha tenido creciente interés desde la investigación académica (Salazar-Jiménez *et al.*, 2013). Sus orígenes se pueden imputar a la ocurrencia de movimientos ciudadanos masivos, al borde de la institucionalidad política, en países a nivel mundial, así como a la labor de organizaciones internacionales, como la UNESCO, y sus objetivos para la educación del siglo XXI (UNESCO, 1996).

En 1998, la UNESCO definía la formación ciudadana como la educación de niños y niñas, para llegar a ser ciudadanos/as capaces de discernir y participar en la toma de decisiones relacionadas con la sociedad, entendida como una nación circunscrita a un territorio y a un Estado. Además, planteaba que sus objetivos pasaban por la educación en ciudadanía y derechos humanos, el aprendizaje del ejercicio del juicio crítico, y la adquisición de un sentido de responsabilidad individual y comunitaria.

La International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) organizó un tercer estudio en la temática, el International Civic and Citizenship Study (ICCS), en 2009, en el que participó Chile junto a otros 37 países. En el reporte regional de América Latina (Schulz *et al.*, 2011), se indica que el currículo chileno ponía énfasis en derechos y responsabilidades, el compromiso con los derechos humanos, la habilidad para evaluar información de manera crítica, el estudio de la historia en relación con la actualidad y el involucramiento en la comunidad.

En el ámbito de la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales (HGyCS), las representaciones que se realizan sobre el pasado son variadas. En cuanto a los relatos históricos podemos indicar que son de dos tipos (Carretero, 2007): la historia escolar que se aprende en los currículos escolares; y la historia cotidiana, que se presenta como un componente de la memoria colectiva que articula los recuerdos, relatos de una sociedad o grupo humano, constituyendo una serie de creencias y caracteres que crean un proceso identitario. Estas dos representaciones de la historia son siempre una problemática en la enseñanza de esta, por lo que una

mirada a la pedagogía práctica debe ser reflexiva, crítica y en procesos de comunicación. El saber empírico del maestro debe pasar a un hacer reflexivo (Restrepo, 2004), que considere el ejercicio de construir la enseñanza como un ejercicio de reflexión y asociarlo a la construcción de futuro.

En esta línea, tanto la escuela, los contenidos y la formación que se espera que adquieran los estudiantes no son actos objetivos sino, por el contrario, responden a fines políticos y de intereses de poder, haciéndose necesaria la perspectiva racional crítica del proceso de enseñanza-aprendizaje, que busque desde un enfoque reflexivo analizar las tensiones existentes en los procesos socio-educativos, tanto desde una mirada práctica como emancipadora (Habermas, 1972), dando voz a los actores protagonistas de la acción educativa, considerándolos ciudadanos partícipes y críticos, competentes, activos, comprometidos con la sociedad y promotores de la democracia. Por tanto, se hace imperante para la formación de estos, una mirada más empática y emocional de la HGyCS, que les permita establecer una relación humanizada y ciudadana de los contenidos de la asignatura, no solo memorísticos, sino empáticos con su entorno mediato e inmediato.

2. NATURALEZA DEL PROBLEMA

Como elemento problematizador, se puede observar una percepción antagónica y dicotómica del alumnado ante los contenidos de la asignatura de HGyCS, puesto que mantienen una mirada y percepción de la historia, como aquella que cumple solo una función social de legitimar el orden establecido (Fontana, 1982), y que, por el contrario, mantiene la realidad social, económica, cultural, democrática y ciudadana del alumnado, alejadas de las temáticas abordadas en el aula.

Así también, las operaciones históricas (expresiones simbólicas, el discurso y realidad social no discursiva) se encuentran sin un objeto definido, ya que los intereses en la enseñanza de la HGyCS no tienen exterioridad respecto de los discursos, ello porque constituyen una

realidad preexistente y no una construcción simbólico-política de la realidad, quedando fuera de la historia las realidades sociales no discursivas (Chartier, 1993).

En este sentido, es importante tener presente que la asignatura de HGyCS es por excelencia la indicada para trabajar temas ciudadanos, sociales, políticos, económicos y controversiales, para formar ciudadanos críticos (Prats, 1997; Molina-Neira, 2017) y personas que puedan distinguir entre lo que puede suceder y lo que está sucediendo (Braslavsky, 2004), por tanto, la HGyCS es generadora de procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en todas las etapas de la vida escolar (MINEDUC, 2012, 2015).

En el mismo sentido, la HGyCS permite comprender las bases de los problemas de la sociedad contemporánea y las claves del funcionamiento social (Prats *et al.*, 2011), mediante la observación de los elementos de continuidad y cambio, que componen los relatos históricos y sociales, dotando de elementos identitarios, ciudadanos, afectivos y sociales a los estudiantes.

Por ello, mejorar la percepción de los estudiantes acerca de los contenidos y el aprendizaje de la HGyCS implica la planificación curricular, actividades extraprogramáticas, trabajo con docentes y directivos, vinculación con el medio, convivencia escolar, y representación y participación (BCN, 2016).

Es por ello, que la didáctica de la HGyCS, al enfocarse en temas controversiales y emocionales, debe buscar el diálogo y deliberación del estudiantado (Toledo *et al.*, 2015), cambiando la percepción de estos hacia una Historia que va más allá de una serie de datos, fechas y personajes que deben ser inalterablemente memorizados, y de los profesores que se identifican más con la disciplina que con su enseñanza, especialmente en lo que dice relación con su dimensión intencionada de la enseñanza de esta área del conocimiento (Reinoso, 2010).

3. ROL DEL PROFESORADO

Existe en el contexto escolar, un divorcio entre lo que se enseña en los centros educativos y lo que el alumnado vive (Ribas-Freixenet, en González, 2008), y es que cuando se está frente a contextos sociales desfavorables, por ejemplo, educar se transforma en una tarea mucho más difícil (Castro y Cano, 2013), muchas veces, el proceso de enseñanza-aprendizaje se convierte en una batalla campal por imponer al otro la cultura propia, asunto que complejiza y releva el rol docente como responsable del ambiente hostil del proceso escolar (Fernández y Cuadrado, 2008).

En este sentido, el rol docente va más allá, y debe cuidar de no ignorar el *habitus* de los estudiantes, pues esto genera relaciones dialécticas antagónicas entre estudiantes, profesores y la escuela (Muñoz *et al.*, 2013), más aún, considerando que los profesores son un filtro o pantalla entre lo que los investigadores buscan decir y lo que los estudiantes reciben (Bourdieu, 2014), permitiendo una situación compartida (García, 2019), en que los estudiantes se apropien de los objetivos del profesor y que este aprehenda las acciones de los alumnos.

Los docentes, siendo protagonistas y asumiendo la responsabilidad de orientar el aprendizaje de los estudiantes, deben manifestar altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos, mediante el desarrollo de situaciones de aprendizaje desafiantes, transmitiendo motivación positiva por el aprendizaje, la indagación y la búsqueda, favoreciendo el desarrollo de la autonomía de los alumnos en situaciones de aprendizaje, promoviendo un clima de esfuerzo y perseverancia para realizar trabajos de calidad.

Lo anterior, debe también sumarse a que la acción docente debe hacerse cargo de la aplicación curricular y lo que sucede en el aula, implicando modificaciones a lo que se debiese enseñar. Como comenta Díaz (2005), entre la arena de la formulación de los documentos oficiales y lo que ocurre en el aula existen una serie de acciones e instrumentos de mediación que operan como verdaderos filtros, que la mayoría de las veces modifican la propuesta original,

entendiendo por tal la transposición didáctica realizada por el docente, en que no solo debe replantear y reconstruir saberes, sino que códigos, procedimientos, estrategias y prácticas que regulan la interacción, la comunicación y el ejercicio del pensamiento, mediante la descontextualización y recontextualización del conocimiento. Es decir, establecer significados a través de un proceso de transmisión, creando canales y modalidades de circulación de mensajes, de modo de comunicar, enseñar, producir y reproducir significados.

4. EL AULA COMO LABORATORIO

Lo primero que se debe considerar, ante la situación de enseñar en contextos de vulnerabilidad, son las prácticas docentes, en que el uso de estrategias didácticas y consideraciones al proceso cognitivo de los estudiantes debe ser aplicado por el profesor en el aula (Müller *et al.*, 2016). Así, se permite al alumnado desarrollar competencias y habilidades que se relacionen y fomenten el pensamiento crítico, reflexivo y democratizante, bajo una mirada ciudadana maximalista (Kerr, 2002), inclusiva, reflexiva, interactiva, enfocada en desarrollo de habilidades y actitudes.

Como comenta Salazar-Jiménez (2016), debe haber una relación directa entre las estrategias y metodologías didácticas que los docentes utilicen, y los significados y valor que los estudiantes den a los contenidos de HGyCS, debiendo, por tanto, relevarse la planificación y transposición didáctica de los contenidos del currículum. Lo anterior debe pensarse desde la sociedad y la escuela como regidoras del sistema educativo (Plá, 2005), ya que afectan a la construcción de los discursos y el quehacer que se hayan insertos en los sistemas escolares (Gazmuri, 2017).

La asignatura de HGyCS debe incentivar a construir una forma de pensamiento crítico y reflexivo que motive a los estudiantes a analizar la evidencia histórica, evaluarla, y luego demostrar su comprensión. Al respecto, Prats y Santacana (2011) consideran que dicho saber teórico no debe pensarse como acabado, sino como en desarrollo constante, es decir, siempre en construcción, mediante el

método histórico, amparado en una mirada social y no solo erudita de la materia.

Se debe considerar que, si bien la mirada tradicional considera el aula como laboratorio solo con relación a materias comúnmente conocidas como científicas (ciencias puras), tales como Química, Física o Biología (Santacana, 2005), y que la asignatura de HGyCS se ha mantenido siempre dentro de las disciplinas de carácter humanistas en un proceso de enseñanza-aprendizaje exclusivamente a través del relato, la lectura y la memoria, hay ejemplos que buscan romper con tal mirada. Por ejemplo, el programa llamado «*Reading Like A Historian*» (Reisman, 2012), mediante tres métodos heurísticos aplicados a la lectura y análisis de textos y fuentes históricas (fuentes primarias y secundarias) —como lo son la heurística de origen, la contextualización, la lectura cerrada y corroboración heurística (Wineburg, 2001), añadiendo relaciones sociales— ha podido asemejar el método histórico dentro del aula, transformando a los estudiantes en investigadores de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Transformar el aula en un laboratorio mediante el método histórico no solo apunta a mejorar las condiciones de empatía histórica, sino también entre pares, fomentando el desarrollo cognitivo de alto nivel, incluyendo el razonamiento, la toma de decisiones y los procesos relacionados con el lenguaje y la lectura, no solo desde una función racional, sino descorporeizada y enfocada en lo emocional y empático del aprendizaje (Immordino y Damaso, 2007). Así, el aula se convierte en un espacio en que los estudiantes se forman como ciudadanos, dueños de un espíritu crítico y una mirada fundamentada en la realidad (Prats y Santacana, 2011).

En este contexto, es necesario para lograr procesos experimentales y empáticos con los contenidos de la HGyCS, que los estudiantes participen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma activa y colaborativa (Oller, 2011).

5. LA IDENTIDAD Y MEMORIA EN EL ALUMNADO

Como señalan Santacana y Prats (2014), la identidad se encuentra, entre otras cosas, vinculada a acontecimientos importantes o lugares monumentales o de interés común a un grupo humano específico, donde la utilización del método histórico, la construcción del saber acerca de la historia y el estudio de la misma hacen posible, como comenta Landaeta (2018), apreciar una preocupación social que se advierte tanto por la cercanía de los hechos como por la narración de memoria que las sociedades realizan.

Más aún, se debe apuntar que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la HGyCS permite consolidar la comunidad escolar, personalmente interrelacionada, con identidad propia o, como señala Prats (2005), construir un mundo conocido y de conocidos.

El proceso cognitivo durante la percepción, codificación, almacenamiento y reconstrucción de un evento se incorpora con la evaluación emocional del alumno y de sí mismo, determinando qué tan relevante es o no para ser incorporado dentro de la narrativa de la historia de vida del sujeto (Nájera *et al.*, 2018), lo que permite al sujeto definirse a sí mismo y afirmar «yo soy yo».

Así, la conciencia histórica surge del replanteamiento de la tradición, es decir, de los elementos antropológicos y existenciales que conforman las actitudes, los valores y las emociones humanas, permitiendo al alumnado la posibilidad de explicar su propia vida y el mundo que lo rodea, con herramientas analíticas y afectivas, mediante los contenidos sobre el pasado (Braslavsky, 2004).

6. ENSEÑANZA Y EMOCIONES

Como se ha mencionado, uno de los deberes que deben cumplir los docentes que se desempeñan en contextos diversos es el de contener y fortalecer el desarrollo emocional del estudiantado, debiendo considerar, como comenta Ibarrola (2011), competencias emocionales como el conocimiento de las propias emociones (autoconciencia), la capacidad de controlar las emociones (autocontrol), la capacidad de motivarse a sí mismo (automotivación), el reconocimiento de las

emociones ajenas (empatía) y el control de las relaciones (destreza social). Ahora bien, si se limita el análisis a estas competencias, la planificación adjunta en esta pregunta no reviste desarrollo de competencias emocionales, puesto que se limita la clase a actividades factuales o comúnmente llamadas «de primer orden» (López-Facal *et al.*, 2017).

Es, en definitiva, necesario el trabajo en materia emocional, puesto que como comentan Toledo, Gazmuri y Magendzo (2010), muchas veces los contenidos de HGyCS, y principalmente los contenidos en las nuevas bases curriculares enfocadas en la ciudadanía, tratan procesos sociales inacabados en los que participaron los abuelos y los padres de estudiantes hoy partes del sistema educativo, y en que se debe considerar, por los mismos, en pleno desarrollo.

Así también, existen temas controversiales dentro de los contenidos de HGyCS sobre los que debe vislumbrarse la discusión planteada por Seixas y Peck (2008) acerca de ¿cuál historia contar?, ¿debe haber héroes o villanos?, etc. Lo anterior resulta de gran utilidad para generar debates en las aulas de clases, al implicar emocionalmente al alumnado (Salinas y Oller, 2017) y generar espacios de discusión y debate críticos, en los que el estudiantado desarrolle su espíritu crítico, empático, democrático y participativo, logrando una educación de calidad en que todos los actores comprendan la situación del otro.

Es importante también considerar que el manejo emocional de los contenidos de HGyCS, dentro del desarrollo de la inteligencia emocional de los estudiantes, aporta a mejorar variables como la salud física y mental (Fernández-Berrocal y Extremera, 2016; Martins *et al.*, 2010), disminuir conductas agresivas (García-Sancho *et al.*, 2014), mejorar la percepción de bienestar y disminuir el consumo de sustancias (Serrano y Andreu, 2016), y en lo estrictamente académico mejorar el rendimiento (Costa y Faria, 2017), generando en definitiva, mediante la mediación en estos procesos de convivencia, ciudadanos íntegros dotados de una mirada amplia hacia la sociedad en que están insertos, con valores sólidos y principios democrático férreos.

7. PROPUESTA PARA LA ENSEÑANZA

En el marco de la enseñanza de la formación de ciudadanos a través de la enseñanza de la historia, se debe mirar la historia reciente o contemporánea desde el posicionamiento de una perspectiva conceptual definida. Al respecto, la Historia Inmediata narrada por el periodismo retrospectivo de investigación (Aróstegui, 2004), sobre hechos que ocurren en el mismo momento en que se narran, permite relacionar al estudiantado y sus emociones con el acontecer del que son testigos, fortaleciendo sus competencias emocionales y encauzando aprendizajes significativos.

En este sentido, se propone el desarrollo de contenidos curriculares conforme a la priorización curricular de 3° a 4° medio, específicamente para 3° año medio en el ámbito de la Educación Ciudadana, mediante el Objetivo de Aprendizaje 6: «Reflexionar personal y grupalmente sobre diversas formas de participación y su aporte al fortalecimiento del bien común, considerando experiencias personales, fenómenos sociales contemporáneos y las perspectivas del republicanismo, el liberalismo y el comunitarismo» (MINEDUC, 2020).

La propuesta busca el análisis de noticias falsas sobre los hechos acontecidos durante el Estallido Social, ocurrido en el mes de octubre de 2019 en Chile, en el que se desarrollaron manifestaciones masivas en distintas ciudades del país como Santiago, Concepción, Valparaíso y otras, dando paso a organizaciones sociales y ciudadanas como cabildos abiertos, performances o intervenciones artísticas (Sáez-Rosenkranz, 2020). En este contexto se masificaron mediante televisión, radio y redes sociales noticias e informaciones en tiempo real, que dieron cuenta de los hechos y manifestaciones que acontecían, algunas de las cuales se manipularon para generar noticias falsas, entendidas como artículos de noticias que intencionadamente pueden inducir a error o ideas equivocadas en los lectores o televidentes (Allcott y Gentzkow, 2017) y manipular emociones, el sentir de la población y tener efectos negativos psicológicos y sociales en la población (Shu *et al.*, 2017).

Mediante el uso de Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC) (Moya, 2013) se propone la presente propuesta didáctica a través de una *webquest* (Adell, 2004), con la intención de desarrollar una tarea factible y atractiva para los estudiantes, en que puedan analizar, sintetizar, comprender, etc., información disponible en internet.

Webquest

FIGURA 2. CÓDIGO QR WEBQUEST PROPUESTA



En: <https://sites.google.com/view/propuestahistoriayciudadania/p%C3%A1gina-principal>

8. CONCLUSIONES

La propuesta permite que el estudiante amplíe su visión sobre la ciudadanía, especialmente en correspondencia con la historia inmediata y la actualidad chilena, definiendo mediante estas relaciones posiciones democratizadoras y críticas acerca de la sociedad en que se desenvuelve.

Este tipo de actividad da la oportunidad al alumnado de analizar, desde una mirada histórica, social y económica, los espacios socialmente relevantes, integrando los recursos tecnológicos y herramientas didácticas, y fuentes directas de información. A partir del tratamiento

de hechos socialmente relevantes, los estudiantes pueden superar su rechazo ante el aprendizaje de la HGyCS, al considerarla reproductora y legitimadora del orden establecido, de la institucionalidad y del poder que el Estado y sociedad ejercen (Fontana, 1982).

Lo anterior, sin lugar a duda favorece la labor docente de acercar el currículum al alumnado y, sobre todo, el de fomentar estudiantes y ciudadanos críticos, comprometidos con la valoración de la diversidad social y cultural, tolerantes y empáticos, entre ellos y con la comunidad en la que se encuentran insertos.

Es importante en este contexto el trabajo emocional, afectivo y empático que los docentes puedan llevar a cabo, en su rol de líderes, siendo en este sentido los más idóneos para influir en las emociones de los demás (Goleman *et al.*, 2016), puesto que es fundamental que se genere empatía de los estudiantes hacia otros, se vuelvan conscientes de su rol social, de sus capacidades y por sobre todo de su identidad como sujetos autónomos y miembros de una comunidad.

Como sostiene Stallard (2007), las creencias y esquemas irracionales o las cogniciones negativas están asociados a los afectos negativos. Por el contrario, el sentirse bien implica una mayor probabilidad de ayudar a otros, actuar de manera sociable, asumir riesgos, actuar en forma más cooperativa y menos agresiva, resolver problemas de forma más creativa, persistir ante el fracaso, etc.. Por ello, propender el trabajo emocional, de la mano del aula como laboratorio, motivando la investigación, participación, descubrimiento y empatía histórica, apuntan no solo a desarrollar conocimientos y habilidades de segundo orden, sino que permiten almacenar y recuperar de manera eficaz información mediante la memoria episódica, a través de un sistema de razonamiento basado en casos y representación de eventos (Pino y Gómez, 2018), muchas veces biográficos y ligados a situaciones personales, de descubrimiento y autorreferencia.

Finalmente, el desarrollo de las habilidades y competencias emocionales planteadas por Ibarrola (2011) es fundamental para cambiar la percepción antagónica de los estudiantes, ante los contenidos de HGyCS, mejorar habilidades potenciadoras de ambientes participativos y colaborativos del entorno local y global (Mazo, 2011),

desarrollo de un pensamiento histórico, crítico y de interacción social, transformando a los estudiantes en ciudadanos responsables consigo y su entorno.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adell, J. (2004). Internet en el aula: las WebQuest. *EduTec. Revista electrónica de tecnología educativa*, (17), a036-a036.
- Allcott, H. y Gentzkow, M. (2017). Social media and fake news in the 2016 election. *Journal of economic perspectives*, 31(2), 211-36.
- Aróstegui, J. (2004). *La historia vivida: sobre la historia del presente*. Alianza Editorial.
- BCN. (2016). Crea el plan de formación ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el estado. Biblioteca del Congreso Nacional. Recuperado de: https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1088963&fbclid=IwAR3-hSpnejavuWU4EOftFh8pmTUtMkSYD-mELaEWKmwKc5yLVlo9t63W_J0
- Bourdieu, P. (2014). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo Veintiuno Editores.
- Braslavsky, C. (2004). *Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI*. Fundación Santillana.
- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad: la construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Paidós.
- Castro, A. (2009). *Dialéctica de los aprendizajes y ruptura del círculo de bajos aprendizajes en sectores de alta vulnerabilidad*. Formulación del Proyecto CONICYT Soc-15. CONICYT.
- Castro, L. y Cano, R. (2013). Pobreza y vulnerabilidad. Factores de riesgo en el proceso educativo. Contextos Educativos. *Revista de Educación*, (16), 55-72.
- Chartier, R. (1993). De la historia social de la cultura a la historia cultural de lo social. *Revista Historia Social*, (17), 97-103.
- Díaz, F. (2005). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Mac Garw Hill.
- Fernández, I. y Cuadrado, I. (2008). ¿Son conscientes los profesores de secundaria de los recursos comunicativos verbales y no-verbales que emplean en el aula? *Revista Iberoamericana de Educación*, (46), 1-13.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2016). Ability emotional intelligence, depression, and well-being. *Emotion Review*, 8(4), 311-315.
- Fontana, J. (1982). *Historia: análisis del pasado y proyecto social*. Crítica.

- García, R. (2019). Conocimiento social y escuela. La transposición didáctica desde la psicología cultural. En *XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación. XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. I Encuentro de Musicoterapia*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.
- García-Sancho, E., Salguero, J. M. y Fernández-Berrocal, P. (2014). Relationship between emotional intelligence and aggression: A systematic review. *Aggression and violent behavior*, 19(5), 584-591.
- Gazmuri, R. (2017). Ideologías curriculares en el debate y negociación del currículum chileno de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 43(1), 157-169.
- Goleman, D., Boyatzis, R. y McKee, A. (2016). *El líder resonante crea más: El poder de la inteligencia emocional*. DeBolsillo.
- González, N. (2008). Una investigación cualitativa y etnográfica sobre el valor educativo y el uso didáctico del patrimonio cultural. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (7), 23-36.
- Habermas, J. (1972). *Conocimiento e interés*. Taurus.
- Ibarrola, B. (2011). Cómo educar las emociones de nuestros hijos. *Consejería de Acción Social y Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD)*. Alicante, España.
- Immordino-Yang, M. y Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, brain, and education*, 1(1), 3-10.
- Kerr, D. (2002). Una revisión internacional de la ciudadanía en el plan de estudios: los estudios de caso nacionales de té y el archivo inca. En *Nuevos paradigmas y paradojas recurrentes en la educación para la ciudadanía: una comparación internacional* (pp. 207-237). Emerald Group Publishing Limited.
- Landaeta, R. (2018). Historia y memoria: debates y tensiones en el siglo XXI. *Revista de la Academia*, (25), 37-68.
- López-Facal, R., Miralles, P., Prats, J. y Gómez, C. (2017). *Enseñanza de la historia y competencias educativas*. Graó.
- Martins, A., Ramalho, N. y Morin, E. (2010). Un meta-análisis integral de la relación entre inteligencia emocional y salud. *Personalidad y diferencias individuales*, 49(6), 554-564.
- Mazo, C. (2011). Claves para la formación ciudadana en la era digital. *Revista Q*, 6(11). Recuperado de: https://revistas.upb.edu.co/index.php/revista_Q/article/view/7775
- MINEDUC. (2012). *Bases Curriculares Educación Básica*. Ministerio de Educación.

- MINEDUC. (2015). *Bases Curriculares de 7° a 2° Medio*. Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (2020). *Priorización Curricular Covid-19, Historia, Geografía y Ciencias Sociales y Educación Ciudadana 1° Básico a 4° Medio*. Ministerio de Educación.
- Molina-Neira, J. (2017). Formar una ciudadanía crítica desde la enseñanza y el aprendizaje de la Historia: método, estrategias y contenidos clave. En P. Miralles, C. Gómez y R. Rodríguez (coords.), *La enseñanza de la historia en el siglo XXI: Desarrollo y evaluación de competencias históricas para una ciudadanía democrática* (pp. 77-94). EDITIUM.
- Moya, M. (2013). De las TICs a las TACs: la importancia de crear contenidos educativos digitales. *Didáctica, innovación y multimedia*, (27), 0001-15.
- Müller, M., Álamos, P., Meckes, L., Sanyal, A. y Cox, P. (2016). Percepción de estudiantes de pedagogía en relación a las oportunidades para el desarrollo de prácticas generativas en su formación. *Estudios pedagógicos*, 42(4), 145-163.
- Muñoz, C., Ajagan, L., Saéz, G., Cea, R. y Luengo, H. (2013). Relaciones dialécticas antagónicas entre la cultura escolar y la cultura familiar de niños y niñas de contextos vulnerables. *Universum*, 28(1), 129-148.
- Nájera, J., Salazar, M. y Fornaguera, J. (2018). La fragilidad de la memoria: creencias falsas y memoria autobiográfica, una revisión preliminar. *Universitas Psychologica*, 17(4), 1-11.
- Oller, M. (2011). Métodos y estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales. En A. Santiesteban y J. Pagès (coords.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria: ciencias sociales para aprender, pensar y actuar* (pp. 163-183). Síntesis.
- Pino, E. y Gómez, A. (2018). Comparación de los modelos de Memoria Episódica en algunas Arquitecturas del mundo con el concepto de Memoria Episódica en Arquitectura Metacognitiva CARINA. *Acta Scientiæ Informaticæ*, 2(2), 5-5.
- Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente: la escritura de la historia en el bachillerato*. Plaza y Valdés.
- Prats, J. (1997). La selección de contenidos históricos para la educación secundaria. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (12), 7-18.
- Prats, L. (2005). Concepto y gestión del patrimonio local. *Cuadernos de antropología social*, (21), 17-35. Recuperado de: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/CAS/article/view/4464/3967>
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). Enseñar a pensar históricamente: la clase como simulación de la investigación histórica. En J. Prats (coord.), *Didáctica de la Geografía y la Historia* (pp. 67-87). Graó.

- Prats, J., Santacana, J., Souto, X., Prieto, R. y Trepal, C. (2011). *Didáctica de la geografía y la historia* (2). Ministerio de Educación. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP14883.pdf&area=E>
- Reinoso, H. (2010). Resignificación de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales y su aporte para la educación en contextos socio-económicos vulnerables. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (16).
- Reisman, A. (2012). Reading Like a Historian: A Document-Based History Curriculum Intervention in Urban High Schools. *Cognition and Instruction*, 30(1), 86-112.
- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y educadores*, (7), 45-56.
- Sáez-Rosenkranz, I. (2020). *#Chiledespertó: Guía del profesorado Materiales del estudiante*. Universidad de Barcelona. Recuperado de: <https://pcriticoycssoc.wixsite.com/chiledesperto?fbclid=IwAR2n7Aag2Wk7KJCKOJo8zCOcWlGfxSMo4PmdfaEION85llM6S4csveodbVw>
- Salazar-Jiménez, R. (2016). *La construcción del discurso histórico en estudiantes de ESO: el aula como laboratorio*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. Recuperado de: <http://www.tdx.cat/handle/10803/390947>
- Salazar, R., Molina y Barriga, E. (2013). La educación para la ciudadanía en la producción científica: una aproximación bibliométrica. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (75), 75-82.
- Salinas J. y Oller, M. (2017). Representaciones sociales de la participación ciudadana en alumnos chilenos al final de la primaria. En *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos preguntas y líneas de investigación* (pp. 762-772). Universidad de Córdoba.
- Santacana, J. (2005). Reflexiones en torno al laboratorio escolar en ciencias sociales. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (43), 7-14.
- Seixas, P. y Peck, C. (2011). *Estándares del pensamiento histórico: primeros pasos*. Recuperado de: <http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/comunidades/historia/actualizacion/Encuentros>
- Serrano, C. y Andreu, Y. (2016). Inteligencia emocional percibida, bienestar subjetivo, estrés percibido, engagement y rendimiento académico en adolescentes. *Revista de psicodidáctica*, 21(2), 357-374.
- Shu, K., Sliva, A., Wang, S., Tang, J. y Liu, H. (2017). Fake news detection on social media: A data mining perspective. *ACM SIGKDD explorations newsletter*, 19(1), 22-36.

- Schulz, W., Ainley, J., Friedman, T. y Lietz, P. (2011). Informe latinoamericano del ICCS 2009. *Actitudes y conocimientos cívicos de estudiantes de secundaria en seis países de América Latina*. IEA. Recuperado de: http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/ICCS_2009_Latin_American_Report_Spanish.pdf.
- Stallard, P. (2007). Pensar bien, sentirse bien. *Manual práctico de terapia cognitivo conductual para niños y adolescentes*. Desclee de Brouwer.
- Toledo, M., Gazmuri, R. y Magendzo, A. (2010). Dilemas morales en la enseñanza de la historia reciente que refiere a las violaciones a los Derechos Humanos en Chile. Sin referencia. Recuperado de: http://www.cii2010.cl/docs/doc/sesiones/237_Toledo-Magendzo_&_Gazmuri_DDHH.pdf
- Toledo, M., Magendzo, A., Gutiérrez V. e 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), 275-292.
- UNESCO. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI*. UNESCO.
- UNESCO. (1998). Citizenship Education for the 21st Century. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/tlsf/mods/theme_b/interact/mod07task03/appendix.htm
- Wineburg, S. (2010). Historical thinking and other unnatural acts. *Phi Delta Kappan*, 92(4), 81-94.

