

# 19

## DEL PARADIGMA EUROCÉNTRICO A LA PERSPECTIVA ANTICOLONIALISTA. INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN UN CURSO DE PEDAGOGÍA

### FROM THE EUROCENTRIC PARADIGM TO THE ANTI-COLONIALIST PERSPECTIVE. EDUCATIONAL INTERVENTION IN A COURSE OF PEDAGOGY

Humberto Álvarez Sepúlveda<sup>1</sup>

E-mail: [haalvarez@historia.ucsc.cl](mailto:haalvarez@historia.ucsc.cl)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5729-3404>

<sup>1</sup> Universidad Católica de la Santísima Concepción. Chile.

#### Cita sugerida (APA, séptima edición)

Álvarez Sepúlveda, H. (2021). Del paradigma eurocéntrico a la perspectiva anticolonialista. Intervención educativa en un curso de Pedagogía. *Revista Conrado*, 17(79), 147-156.

#### RESUMEN

La formación de docentes de historia ha estado tradicionalmente focalizada en la clase magistral y en el paradigma historiográfico eurocéntrico; sin embargo, dicho enfoque no ha sido capaz de potenciar las competencias pedagógicas y disciplinares que requieren los futuros profesores de la especialidad para enfrentarse a los desafíos educativos del siglo XXI. Por tal motivo, resulta imperativo innovar en la enseñanza de la historia a nivel universitario para desarrollar un enfoque más constructivista que permita generar aprendizajes significativos y pertinentes en el alumnado. Con el fin de contribuir a este cambio, el presente artículo evalúa una experiencia de innovación educativa implementada en un curso de Pedagogía, cuya propuesta busca introducir el trabajo basado en competencias históricas e incorporar la perspectiva anticolonialista en el tratamiento de la Conquista de Chile (1536-1598). Es un estudio exploratorio basado en una investigación-acción participativa y en un diseño transeccional. Los resultados evidenciaron que el alumnado logró desarrollar aprendizajes pedagógicos e históricos significativos; no obstante, también se visualizaron varias dificultades en la experiencia, tales como el escaso grado de familiarización de los futuros docentes con las estrategias utilizadas y la gran carga de trabajo que implica para el docente y el estudiantado.

#### Palabras clave:

Unidad didáctica, enseñanza de la historia, educación superior, paradigma eurocéntrico, perspectiva anticolonialista.

#### ABSTRACT

The training of history teachers has traditionally been focused on the master class and the eurocentric historiographic paradigm; however, this approach has not been able to enhance the pedagogical and disciplinary skills required by future teachers of the speciality to face the educational challenges of the 21st century. For this reason, it is imperative to innovate in the teaching of history at the university level in order to develop a more constructive approach that will make it possible to generate significant and relevant learning in students. In order to contribute to this change, this article evaluates an experience of educational innovation implemented in a course of Pedagogy, whose proposal seeks to introduce work based on historical competencies and to incorporate the anti-colonialist perspective in the treatment of the Conquest of Chile (1536-1598). It is an exploratory study based on participatory action-research and a transectional design. The results showed that students were able to develop significant pedagogical and historical learning; however, several difficulties were also apparent in the experience, such as the low degree of familiarity of future teachers with the strategies used and the great workload involved for teachers and students.

#### Keywords:

Didactic unit, history teaching, higher education, eurocentric paradigm, anti-colonialist perspective.

## INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente, la formación inicial del profesorado de historia en Chile se ha forjado desde el paradigma magistrocéntrico (Vásquez, 2016; Valdés & Turra, 2017). Desde un punto de vista disciplinar, este modelo, siguiendo a Pagès, et al. (2017), responde a una postura historiográfica eurocéntrica que busca destacar el rol de la cultura europea dentro de la historia nacional y excluir la participación indígena y su respectivo aporte en el desarrollo del país. Esta situación se debe a que la formación de los futuros docentes de la especialidad se sustenta fundamentalmente en las bases curriculares del Ministerio de Educación, Chile (MINEDUC) cuyas disposiciones se caracterizan por presentar la historia chilena como un relato cronológico de etapas históricas sucesivas (Descubrimiento, Conquista, Colonia y República), donde se subraya la idea del descubrimiento de Chile por parte de los españoles y se resaltan las hazañas lideradas por conquistadores, políticos e intelectuales europeos en el territorio nacional (Marolla, 2019ab; y Marolla, & Saavedra, 2020).

La reproducción de dicho paradigma, siguiendo a Canales, et al. (2019), se impuso en la sociedad a través de la difusión de un discurso de segregación y estigmatización de las naciones y sujetos indígenas; el cual no sólo se conformó durante la época colonial sino también en los últimos dos siglos donde el proceso de construcción nacional forjado desde las esferas dominantes, ha configurado una memoria colectiva que prácticamente ha homologado todos los saberes, los lenguajes y los imaginarios de las sociedades pasadas y presentes bajo el alero del eurocentrismo. Una de las principales vías utilizadas para transmitir este etnocentrismo han sido las clases de historia que se imparten en las escuelas y universidades, ya que dicha especialidad permite a los operadores políticos conformar identidades, justificar hechos controvertidos del pasado e influir en las expectativas futuras de la sociedad.

A pesar del indiscutible predominio del modelo eurocéntrico en la clase universitaria de historia, cabe destacar que han surgido nuevos enfoques que lo cuestionan por ignorar la otredad indígena. Para Álvarez (2020), uno de los mejores referentes de dicha postura opositora es la perspectiva anticolonialista o contra-hegemónica, la cual crítica los principios doctrinales del descubrimiento de Chile y su posterior conquista por la metrópoli española, ya que, entre otros aspectos afirma que, antes de la llegada de los europeos, el territorio ya se encontraba habitado hace cientos de años por diversas culturas como la atacameña, la diaguita y la mapuche. Este nuevo paradigma, siguiendo a Boccara (2013); y a Vargas (2017),

no deviene de una operación natural o esencial; sino que responde a intereses de nuevas generaciones de intelectuales que aspiran a reivindicar el rol de los pueblos originarios en el presente, ya que su exclusión se asentó sobre el reconocimiento social de que los indígenas constituían obstáculos para el desarrollo de la nación y, al mismo tiempo, representaban ese exterior que se ha contrapuesto históricamente al estatuto de ciudadano civilizado que ha existido a lo largo de la historia chilena.

Desde un punto de vista didáctico, el magistrocentrismo académico no ha sido capaz de responder a las necesidades formativas que requieren los futuros docentes de la especialidad, para desarrollar el pensamiento histórico en el alumnado de Educación Básica y Media, ya que, en primer lugar, la práctica docente desarrollada en las aulas universitarias se ha centrado tradicionalmente en una didáctica general, y no en una enseñabilidad específica de la disciplina, aunque esta última se viene adoptando gradualmente en los años recientes dentro de las universidades chilenas; y, en segundo lugar, producto de lo anterior, se focaliza fundamentalmente en el dominio de fechas, acontecimientos y personajes europeos que aportaron al despegue de la civilización nacional, y no en el desarrollo de habilidades propias del pensamiento histórico, entre las que varios autores (Sáiz, et al., 2018; Van Boxtel, et al., 2020; Hammarlund, 2020) destacan las siguientes: la relevancia histórica, el uso de fuentes, la dimensión ética de la historia, el tiempo histórico, las causas y consecuencias de los hechos pasados, los usos de la historia y la empatía histórica.

La renovación didáctica que implica el fomento del pensamiento histórico exige que los docentes universitarios trabajen en base a temáticas controvertidas y que tengan un gran impacto en el presente, pues solo así se podrá demostrar la utilidad social de la historia como un conocimiento hermenéutico y problematizador que busca mejorar los aprendizajes de los estudiantes (Ortega & Pagès, 2017; Álvarez, 2020). De igual forma, dicho proceso invita al formador de formadores a materializar la incorporación de enfoques historiográficos innovadores, como la perspectiva anticolonialista, en los contenidos a enseñar, pues uno de los grandes propósitos de la disciplina es transformar los contenidos curriculares en problemas historiográficos que comprometan al estudiante con el desarrollo de su pensamiento histórico, ya que rara vez los objetivos de las asignaturas conectan los resultados con sus raíces intelectuales o con los problemas e interrogantes que inicialmente dieron lugar a un determinado paradigma. Para lograr tales propósitos, es relevante diseñar, implementar y evaluar experiencias de innovación centradas en metodologías activas que permitan al alumnado, comprobar

la relación de los hechos del pasado con los del presente, comprender la temporalidad de los procesos y, además, enfrentarse al contraste de diferentes fuentes y su verificación.

Atendiendo al contexto previsto, el objetivo de este artículo es evaluar una propuesta de innovación que busca contrarrestar la clase magistral y el paradigma historiográfico eurocéntrico mediante la introducción del trabajo basado en competencias históricas y la incorporación de la perspectiva anticolonialista en el estudio de la Conquista de Chile (1536-1598).

### MATERIALES Y MÉTODOS

Es un estudio exploratorio basado en una investigación-acción participativa y en un diseño transeccional. Exploratoria, porque se busca desarrollar una primera aproximación empírica respecto a la implementación de experiencias de innovación en el curso de Pedagogía consignado como muestra. Investigación-Acción participativa, debido a que el investigador de este trabajo es el encargado del diseño, implementación y evaluación de la propuesta. El diseño es transeccional, ya que la recolección de datos de la experiencia se realizó en el mismo mes (agosto de 2019) en que fue aplicada.

La propuesta se implementó en un curso de 42 estudiantes de Pedagogía, el cual fue organizado en 6 equipos de 7 integrantes para que trabajaran de manera colaborativa durante la experiencia. Esta muestra fue intencionada, pues el estudio requirió de alumnos de dicha carrera que tuvieran cursando una asignatura donde conste la enseñanza de contenidos relacionados con la historia y su didáctica. En el curso previsto, se lleva a cabo una intervención educativa a pequeña escala para evaluar los resultados obtenidos de la ejecución de la unidad formativa que tiene como propósito, abordar la Conquista de Chile desde un paradigma pedagógico-disciplinar innovador. Esta propuesta surge de la imperiosa necesidad de cambiar sustancialmente la enseñanza tradicional del contenido mencionado y el enfoque eurocéntrico con el que frecuentemente se imparte.

Para identificar la problemática, se utilizó un cuestionario de tres preguntas abiertas que tuvo como objetivo diagnosticar los conocimientos previos de los futuros docentes sobre la Conquista de Chile y los recuerdos que tienen acerca de la metodología utilizada por sus profesores de Enseñanza Básica y Media para enseñar dicho contenido. Esta evaluación diagnóstica fue altamente efectiva para determinar que el 100% de los estudiantes recuerdan que sus profesores le enseñaron la temática prevista mediante lecciones expositivas; asimismo, permitió visualizar que todo el estudiantado coincide en que la enseñanza del proceso de conquista se ha impartido desde la postura eurocéntrica.

Para tratar de solucionar en parte el problema diagnosticado, se diseña una propuesta de innovación basada en el primer resultado de aprendizaje del programa de estudio del curso previsto, el cual tiene como objetivo analizar la historia chilena del siglo XVI y su respectiva enseñabilidad en el aula. Dentro de este tema, se enmarca el propósito de la propuesta didáctica diseñada que se centra en abordar la Conquista de Chile a través de la perspectiva anticolonialista y del trabajo basado en competencias históricas. En base a dicho objetivo, se procedió a la elaboración de la unidad formativa. Para la secuenciación de esta se construyó una matriz cualitativa, en la cual se consideran cinco categorías: objetivo de aprendizaje, contexto educativo, fases operativas de la experiencia, métodos, estrategias y técnicas didácticas, y plan de evaluación (tabla 1).

Tabla 1. Matriz de diseño de la unidad didáctica.

Objetivo de aprendizaje	Analizar la Conquista de Chile desde una perspectiva anticolonialista y su respectiva enseñabilidad en el aula escolar.
Contexto educativo	Curso conformado por 42 estudiantes de Pedagogía, cuya carrera pertenece a una universidad chilena. Es un grupo responsable, reflexivo y que asiste frecuentemente a clases; no obstante, presenta un nivel académico regular.

Fases operativas de la experiencia	<p>Fase 1</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Evaluación diagnóstica a través de un cuestionario de tres preguntas abiertas.</li> <li>Se socializa el objetivo de aprendizaje, la metodología de trabajo y la relevancia de la temática.</li> <li>Presentación del tema a través de una infografía interactiva que expone de forma comparativa y crítica las posturas eurocéntrica y anticolonialista sobre la Conquista de Chile</li> </ul> <p>Fase 2</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Clase expositiva-interactiva sobre la Conquista de Chile desde una perspectiva anticolonialista.</li> <li>Trabajo grupal basado en el análisis crítico de fuentes, tales como textos escolares de historia, videos, cartas, periódicos e imágenes de monumentos dedicados a los conquistadores españoles. El alumnado debe entregar una reflexión grupal sobre el trabajo realizado.</li> <li>Implementación de un debate que tuvo como objetivo ofrecer un espacio de trabajo colaborativo para que los equipos discutieran sobre la controversia histórica que existe entre los paradigmas eurocéntrico y anticolonialista sobre la Conquista de Chile. Cada equipo debe entregar una reflexión crítica sobre los principales aprendizajes obtenidos en el debate.</li> </ul> <p>Fase 3</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Desarrollo de un juego de roles donde el curso tiene que representar, a partir de una rigurosa investigación grupal, un conflicto histórico o un aspecto cotidiano de un personaje del período estudiado. Se debe entregar una reflexión grupal sobre las limitaciones y las ventajas de esta estrategia en el trabajo realizado.</li> </ul>
Métodos, estrategias y técnicas didácticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>Clase expositiva-interactiva</li> <li>Análisis crítico de fuentes históricas</li> <li>Debate</li> <li>Juego de roles</li> </ul>
Plan de evaluación	<p>Indicadores</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Comprenden la Conquista de Chile desde una perspectiva anticolonialista</li> <li>Dominan las competencias históricas trabajadas</li> <li>Reflexionan sobre la necesidad de innovar las prácticas pedagógicas de forma constante para desarrollar aprendizajes significativos en el alumnado.</li> </ul> <p>Instrumentos de evaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Portafolio digital</li> <li>Rúbrica analítica para evaluar el portafolio</li> <li>Registro anecdótico del docente</li> <li>Encuesta tipo Likert</li> </ul> <p>Tipos de evaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Evaluación Diagnóstica</li> <li>Evaluación Formativa</li> <li>Evaluación Sumativa</li> </ul> <p>Agentes evaluativos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Autoevaluación</li> <li>Coevaluación</li> <li>Heteroevaluación</li> </ul>

Asimismo, cabe destacar que el diseño de la propuesta se basa en la consignación de cuatro habilidades propias del pensamiento histórico (tabla 2).

Tabla 2. Competencias históricas utilizadas en el diseño de la propuesta didáctica.

Aprendizaje de segundo orden	Aplicación
Relevancia histórica	La formulación de preguntas al inicio de la temática, tales como ¿conocen la historia de la Conquista de Chile desde una perspectiva diferente a la eurocéntrica? o ¿por qué creen que este período histórico solo ha sido enseñado desde el paradigma eurocéntrico? y la presentación de la infografía interactiva consignada contribuyen a que el profesorado en formación se cuestione la perspectiva tradicional con la que regularmente se ha enseñado la Conquista de Chile y les permite evaluar la relevancia de los hechos estudiados en el presente.
Interpretaciones historiográficas	Por medio del trabajo con fuentes históricas, se pretende que los estudiantes puedan ser capaces de comprender la historia como un conocimiento crítico y hermenéutico, ya que la propuesta implementada les ofrece la posibilidad de comparar y contrastar los paradigmas eurocéntrico y anticolonialista sobre la Conquista de Chile.

Empatía histórica	Se espera que esta competencia se desarrolle especialmente en el juego de roles, ya que puede ayudar al estudiante a ponerse en el "lugar" del personaje o situación histórica interpretada con el fin de que pueda comprender la historicidad de los hechos desde la perspectiva de los actores involucrados.
Evidencia histórica	<p>El trabajo con evidencias, especialmente dentro del debate y del juego de roles, ofrece la instancia propicia para que los estudiantes puedan simular el trabajo que realiza el historiador para producir narrativas históricas, el cual, siguiendo a Salazar, et al. (2017), se basa en el procedimiento de las siguientes cuatro heurísticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Heurística de origen, teniendo en cuenta de donde proviene el documento histórico y su propósito.</li> <li>• Contextualización, con el fin de colocar el documento en su contexto temporal y espacial.</li> <li>• Lectura cerrada, para extraer la principal idea del documento.</li> <li>• Corroboración heurística, para comparar las múltiples fuentes.</li> </ul>

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Posteriormente, se procedió a la validación de la unidad didáctica por dos expertos universitarios en Didáctica de la Historia. Las recomendaciones dadas por estos especialistas fueron fundamentales para mejorar los enunciados de las tareas y algunas preguntas de las situaciones de aprendizaje planteadas.

La unidad didáctica se llevó a cabo en el horario habitual de la asignatura (dos veces a la semana), y se realizó durante 6 clases de 120 minutos cada una, correspondientes a 12 horas de intervención en el aula. Su implementación se fundamentó en las tres fases detalladas en la tabla 1, las cuales se desarrollaron en el aula en base a una metodología activa y participativa que buscaba involucrar al alumnado en la elaboración de un portafolio digital grupal que debía ser organizado en la plataforma de Google Sites.

Al respecto, cabe destacar que los recursos pedagógicos diseñados (presentaciones, grabaciones de ensayos o reflexiones grupales) por los propios estudiantes para desarrollar su juego de roles proporcionaron la mayor parte de los insumos que se adjuntaron como evidencia en el portafolio digital. En este instrumento también se tenían que añadir la evaluación diagnóstica y la reflexión crítica grupal de la infografía analizada y del debate implementado. En el portafolio, cada grupo también debía detallar los aprendizajes logrados mediante la elaboración de una breve reflexión escrita por cada evidencia adjunta. Asimismo, dicho instrumento también consignó un apartado de autoevaluación, donde los futuros profesores anexaron el diario de clase que fueron completando a lo largo de toda la secuencia para reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje. Por último, es importante señalar que el portafolio igualmente incluía un ítem de coevaluación, donde los estudiantes, a través de una escala de actitudes entregada por el profesor, evaluaron el desempeño de sus compañeros en las distintas actividades consideradas en la propuesta.

La evaluación de la propuesta implementada se basa en la información provista por los siguientes insumos:

**Portafolio digital:** proporcionó la información necesaria para realizar el seguimiento y la evaluación del proceso de aprendizaje de cada equipo.

**Registro de asistencia:** suministró datos fidedignos para constatar la concurrencia física de los estudiantes durante las clases que contemplaron la experiencia.

**Registro anecdótico del docente:** permitió describir todos aquellos hechos, sucesos o situaciones relacionadas con las ventajas y las limitaciones de la propuesta implementada, los aspectos que se deben considerar en futuras clases y la valoración del alumnado sobre la experiencia.

**Rúbrica analítica:** posibilitó la evaluación del desempeño académico logrado por el alumnado en el portafolio digital a partir de las cinco dimensiones evaluativas consignadas (organización y actualización del contenido, uso de tecnología, calidad y pertinencia de las evidencias, redacción y ortografía, y capacidad de reflexión).

**Encuesta:** con el propósito de conocer la percepción del alumnado, se aplicó una encuesta tipo Likert con 7 reactivos y tres opciones de respuesta: 1= En desacuerdo; 2= Ni de acuerdo, ni en desacuerdo; y 3= De acuerdo. Dicha escala está conformada por 7 ítems, las cuales se indican a continuación (Tabla 3):

Tabla 3. Reactivos de la encuesta tipo Likert.

1. Las clases que contemplaron el desarrollo de la experiencia fueron significativas para cuestionar el paradigma historiográficos eurocéntrico y repensar la Conquista de Chile desde la perspectiva anticolonialista.
2. El debate y el juego de roles fueron las instancias más propicias de la secuencia para desarrollar aprendizajes pedagógicos e históricos significativos.
3. La experiencia le permitió aprender de forma lúdica la metodología de trabajo de las estrategias utilizadas.
4. Considera que la propuesta implementada es más efectiva que las evaluaciones tradicionales para desarrollar aprendizajes significativos, pertinentes y contextualizados.
5. La unidad didáctica consignada permitió la promoción de valores y habilidades sociales.
6. El trabajo realizado fue útil para aprender y desarrollar competencias propias del pensamiento histórico.
7. El proceso evaluativo realizado por el docente fue una pieza clave para mejorar constantemente el trabajo encomendado.

El análisis evaluativo de la propuesta se basa en una doble triangulación, pues se recurrió a la multimetódica y a la de múltiples fuentes. La multimetódica permite desarrollar una aproximación fenomenológica al contexto de la experiencia. Por su parte, la triangulación de múltiples fuentes ayuda a superar las debilidades epistémicas y metodológicas que podrían darse ante la recogida de información individual. De esta forma, mientras en la primera triangulación se lleva a cabo un análisis hermenéutico para evaluar las similitudes y diferencias existentes entre los portafolios digitales del curso; en la segunda, se refuerza la validez de dichas interpretaciones con apoyo de los datos proporcionados por la encuesta aplicada y apuntados por el docente en el registro anecdótico, en la planilla de asistencia y en la rúbrica analítica elaborada para evaluar el portafolio. Para este propósito, se realizó un análisis documental de todos los insumos de información, salvo la encuesta, para identificar de manera inductiva las unidades de análisis que orientaron la evaluación

Tabla 4. Aprendizajes significativos desarrollados en el trabajo basado en competencias históricas.

Competencia	Aprendizajes significativos evidenciados
Relevancia histórica	<p>El alumnado fue capaz de concluir que las escasas menciones que hacen los textos escolares de historia sobre el papel de los pueblos originarios en el proceso de conquista solo contribuyen a restarle importancia a su participación en la sociedad, lo que, a juicio del grupo-curso, viene a reforzar la prevalencia de estereotipos racistas en el presente.</p> <p>Determinaron que el Curriculum es uno de los principales medios utilizados por el poder dominante para conservar la tradición eurocéntrica que niega la otredad indígena, ya que dicho paradigma anclado en el discurso histórico tradicional deviene de la adopción crucial de un conocimiento acerca de otro, o de ciertos sujetos en determinadas y particulares condiciones de existencia; por tal razón, afirman que esta forma de pensar la historia va en respuesta de algunos o en ausencia de otros, pues da la apariencia de que dicha disciplina estudia una sociedad relativamente homogénea en cuanto a una etnia o cultura específica, y en donde los conflictos forman parte del pasado y no del presente.</p> <p>Los futuros docentes, a partir de la formulación de interrogantes sobre la actual situación de racismo contra el indígena y de la comprensión de la sociedad jerarquizada del siglo XVI en Chile, pudieron coincidir en que es necesario posicionarse bajo paradigmas que se enmarquen en luchas y posicionamientos políticos, y sobre todo en los contextos, las subjetividades y las identidades, para aprender la historia en forma significativa y conectada con el presente.</p>

de la unidad didáctica que, en el próximo apartado, comienza con el análisis de los aprendizajes obtenidos en cada competencia histórica trabajada; luego, aborda las fortalezas y las dificultades de la propuesta implementada; por último, interpreta los resultados más significativos y plantea algunas reflexiones sobre los aspectos que se deben considerar en futuras intervenciones.

Desde la percepción general del curso, los resultados obtenidos en la experiencia fueron positivos, ya que el 100% de las valoraciones para el conjunto de los indicadores consultados estuvieron en las opciones de acuerdo y ni de acuerdo, ni en desacuerdo (Figura 1).

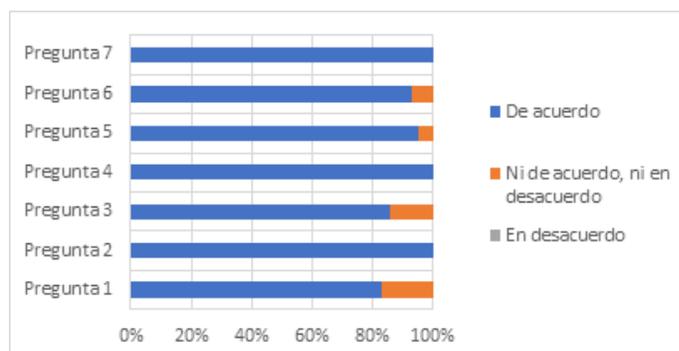


Figura 1. Encuesta de satisfacción.

Las valoraciones con mayor puntuación se lograron en los reactivos 2, 4, y 7, los cuales aluden a la importancia del debate y del juego de roles dentro de la experiencia, a la efectividad de la propuesta en el ámbito evaluativo, y al trabajo de retroalimentación realizado por el docente.

Otro indicador destacado fue la utilidad de la unidad implementada, ya que, tal como consta en el 92,8% de acuerdo en el reactivo 6 y en la tabla 4, permitió generar aprendizajes significativos respecto al dominio de las competencias históricas trabajadas.

<p>Interpretaciones historiográficas</p>	<p>Gracias a la creciente asimilación de esta competencia, la mayor parte del curso plantea la necesidad de considerar miradas más críticas en la enseñanza de la historia, tales como la postura anticolonialista y la perspectiva de género. En este sentido, argumentan que la disciplina no debe concebirse como una asignatura basada en teorías y conceptos acabados y memorísticos, sino como un conocimiento en constante construcción que permite comprender la complejidad del presente en función del pasado.</p> <p>La totalidad de los participantes coincide en que, a pesar de la existencia de diversas interpretaciones historiográficas sobre el problema analizado, hay un claro predominio de la narrativa eurocéntrica en el estudio de la Conquista de Chile. Este enfoque, según su visión general, ignora la alteridad de los otros, es decir, la historia contada desde la perspectiva de los pueblos originarios, y reduce el análisis de la problemática prevista a un simple relato cronológico de grandes hitos que fueron protagonizados por los conquistadores españoles, Diego de Almagro, Pedro de Valdivia, Martín Oñez de Loyola, entre otros.</p>
<p>Empatía histórica</p>	<p>Los futuros docentes lograron aprendizajes significativos dentro de la experiencia, especialmente en el juego de roles, donde a través de la representación de un conflicto histórico o de un aspecto cotidiano de un personaje del periodo estudiado, pudieron reflexionar sobre la experiencia histórica narrada y comprender las posibles intenciones y motivaciones de los actores interpretados. Esto, desde la perspectiva docente, ayuda a los estudiantes a no caer en el sesgo presentista a la hora de analizar la temática tratada.</p> <p>Trabajada en el juego de roles, permitió que los alumnos lograran borrar en parte los prejuicios que tenían sobre la importancia de estudiar los hechos del pasado, tales como la supuesta imposibilidad de conocerlos de forma «rigurosa» y la escasa utilidad social de «reconstruirlos» para comprender el presente.</p>
<p>Evidencia histórica</p>	<p>Los estudiantes comprendieron la importancia de liderar una investigación histórica rigurosa para desarrollar, dentro de las especificidades didácticas de la historia, el trabajo solicitado, ya que, fundamentalmente, les permitió elaborar argumentos fidedignos durante el desarrollo del debate o recrear, desde la evidencia histórica, las distintas situaciones representadas en los juegos de roles.</p> <p>Sin embargo, a pesar de la importancia que le atribuyeron al trabajo basado en el análisis de fuentes, cabe destacar que el profesorado en formación tuvo varias dificultades para comprender y simular el procedimiento de las cuatro heurísticas (heurística de origen, contextualización, lectura cerrada y corroboración heurística) que utiliza el historiador para generar sus propias narrativas históricas. Esto, desde la postura docente, se debe a que es el primer acercamiento que el curso tiene con una experiencia de innovación de este tipo, por lo que es imperativo seguir desarrollándolas para que los futuros profesores, a través de ejercicios prácticos de indagación, puedan enseñar a sus estudiantes a ejecutar un riguroso análisis descriptivo y heurístico de fuentes para investigar un determinado problema histórico.</p>

Asimismo, es importante mencionar que el 95,2% del curso está de acuerdo en que la propuesta desarrollada fue muy útil para potenciar valores y cultivar habilidades sociales. Algunas de estas, como señalan gran parte de las reflexiones apuntadas en los portafolios, están relacionadas con la creatividad, el trabajo colaborativo, la interdependencia positiva y la capacidad para tomar decisiones oportunas y atingentes para resolver problemas asociados con la organización del equipo y la distribución de tareas. En esta línea, cabe destacar que el 100% del alumnado sostiene que las instancias formativas más significativas de la propuesta para potenciar tales aspectos fueron el debate y el juego de roles. Al respecto, también vale la pena señalar que el 85,7% considera que ambas metodologías les resultaron altamente motivadoras para comprender la forma correcta en que se implementan en el aula; por tal motivo, plantean la necesidad de continuar trabajando en base al debate y al juego de roles, puesto que no han tenido la oportunidad de desempeñarse en estas estrategias durante su formación académica.

La elevada adhesión a la experiencia se visualiza igualmente en la presentación de propuestas originales por parte de los alumnos, quienes demostraron una gran creatividad y flexibilidad para desenvolverse en estrategias didácticas escasamente utilizadas en la universidad. Por ejemplo, destaca la realización de un debate que simuló un juicio legal que contrapuso a la perspectiva eurocéntrica con la anticolonialista. Siguiendo este esquema, uno de los equipos, organizados en dos grupos opuestos y un estudiante que asumió el rol de juez –todos ellos personificados, salvo el juez, como españoles e indígenas mediante el uso de vestuario e indumentaria típica de cada colectivo– discutió en torno a la controvertida idea del descubrimiento de Chile por parte de los españoles.

En la percepción del alumnado, también se valora favorablemente el potencial de la propuesta en el ámbito evaluativo. Al respecto, cabe resaltar que la totalidad del curso valora positivamente el trabajo de retroalimentación realizado por el docente; asimismo, el 100% del estudiantado afirma que evaluar a través de esta experiencia es mucho más significativo que la utilización de evaluaciones tradicionales relacionadas con la repetición y memorización de aprendizajes de primer orden.

Igualmente, se destaca el elevado nivel de compromiso y responsabilidad del curso, ya que los 6 grupos cumplieron con la realización de los portafolios digitales. El compromiso con la experiencia también se manifestó en que 33 de los 42 alumnos asistieron de forma regular a las clases que contemplaron su desarrollo.

En cuanto al rendimiento académico logrado, resalta el hecho de que el 83,3% del alumnado haya aprobado en la evaluación del portafolio grupal, logrando una calificación igual o mayor a 4,0 en una escala de 1,0 a 7,0. El porcentaje

mencionado se explica porque un grupo tuvo un desempeño deficiente en la actividad del juego de roles debido a que su representación no se basó en una investigación histórica rigurosa, pues la mayor parte de la documentación consultada no procedió de fuentes primarias fidedignas o de artículos científicos especializados.

Sin embargo, y pesar de que la mayoría del curso logró aprobar, resulta imprescindible notar que el propio profesorado en formación manifestó, especialmente en el ítem de autoevaluación, que le había resultado bastante complejo realizar los ejercicios propuestos para el trabajo de las competencias históricas. Una de las principales razones de esta apreciación fue el dificultoso proceso de transición que les significó pasar desde un modelo de enseñanza centrado en la memorización de hechos, fechas y personajes a un paradigma constructivista que buscaba promover el trabajo colaborativo y el desarrollo del pensamiento histórico del alumnado.

El ítem de coevaluación también permitió constatar algunos inconvenientes que generaron diversas trabas en los equipos para avanzar en el trabajo encomendado. Algunos de ellos fueron la poca iniciativa de varios estudiantes para realizar una determinada tarea, la falta de interés de algunos compañeros por la temática trabajada y la reiterada inasistencia de cinco alumnos que afectaron el desempeño de sus respectivos equipos durante el desarrollo de la experiencia.

Otras dificultades señaladas por los estudiantes se relacionan con el juego de roles desarrollado. Entre los principales problemas enunciados se encuentra el pánico escénico, la falta de creatividad para elaborar la indumentaria y la escenografía requerida, y el gran tiempo que demandaba la preparación de la actividad. Para evitar en parte estas dificultades, el itinerario de la propuesta hubiera podido contemplar la posibilidad de grabar la representación y entregarla en un soporte físico o digital. Sin embargo, no se optó por esta modalidad porque uno de los objetivos clave de la experiencia era potenciar las habilidades blandas de los estudiantes de Pedagogía, tales como el trabajo en equipo, la escucha activa, el liderazgo y, muy especialmente, la capacidad para expresarse y hablar en público. Respecto a esto, resulta imprescindible que el profesorado en formación pueda vencer sus posibles miedos para comunicarse ante una audiencia, pues las aulas del siglo XXI, como destacan Romero & Hurtado (2017), requieren de docentes con una elocuente capacidad de oratoria y altamente preparados para desarrollar aprendizajes significativos en los alumnos a través de metodologías activas de enseñanza.

No obstante, también plantearon diversos aspectos positivos del juego de roles, pues algunos afirmaron en sus reflexiones pedagógicas que las actividades consignadas en dicha estrategia, como la investigación histórica de la temática representada, la elaboración del storyboard y la creación de la indumentaria y la escenografía, se convirtieron en voluntarias y colaborativas en la medida que las ejecutaban, ya que aumentaban considerablemente su motivación e interés por las tareas dispuestas.

Desde la postura docente, se evidenciaron diferentes dificultades que permiten constatar la escasa cercanía que tiene el alumnado con el debate y el juego de roles desarrollados dentro de la propuesta. Esto se refleja en los inconvenientes que tuvo todo el curso para asimilar la metodología de trabajo de ambas estrategias, ya que no conocían su estructura o nunca habían participado en un debate o en un juego de roles. Dicho problema también se manifestó en las dudas que presentaron 13 estudiantes para guiarse por el instructivo de la experiencia. Este aspecto, siguiendo a Canizales, et al. (2020), es un indicio importante que permite evidenciar el hecho de que los estudiantes están acostumbrados a seguir de forma rígida las indicaciones dadas por el docente, cuya actitud coarta su capacidad de autonomía y de deliberación para tomar decisiones oportunas sobre el trabajo realizado. No obstante, el alumnado está consciente de esta situación que ha sido instaurada y agudizada por el magistrocentrismo académico.

De igual forma, la experiencia demuestra que la formación docente está focalizada fundamentalmente en la disciplina, pues destaca la ausencia de citas y referencias bibliográficas en los reportes y reflexiones apuntadas en tres de los seis portafolios con respecto a la didáctica de la historia, lo cual lleva a concluir que, para los participantes del estudio, el saber histórico es más importante y significativo que el conocimiento didáctico. Esta escasa preocupación por la didáctica debe motivar al profesor a mejorar su estrategia docente en el aula, ya que otros estudios (Voet & De Wever, 2016; González, et al., 2020) sobre experiencias de innovación desarrolladas en contextos universitarios similares constatan la persistencia de este mismo problema.

Desde la óptica docente, y en atención a todos los problemas mencionados, se tiene plena conciencia de que se necesita realizar un mayor esfuerzo para trabajar de forma más frecuente en actividades donde el alumnado pueda potenciar su pensamiento histórico y perfeccionar sus habilidades sociales. Además, con el objetivo de atenuar las limitaciones observadas, es importante cautelar en futuras intervenciones la gran carga de trabajo que implica la implementación de unidades formativas como

ésta para el alumnado y el docente. Para los futuros profesores, el desarrollo de propuestas como la presente puede generar estrés y aburrimiento debido a que demanda bastante tiempo para realizar las tareas consignadas. En cuanto al docente, el diseño, implementación y evaluación de la unidad didáctica supone una tarea muy costosa en tiempo y extremadamente compleja, por lo que, siguiendo a Latasa, et al. (2012), resulta imprescindible promover la creación de comunidades docentes que tengan como objetivo la creación y el desarrollo de experiencias de innovación en el sistema universitario.

Asimismo, y siguiendo algunas de las reflexiones pedagógicas del alumnado, resulta de gran importancia que el docente universitario pueda, mediante sus propias prácticas, transmitir emoción y cercanía a sus estudiantes para mejorar el clima de aula y promover resultados positivos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

## CONCLUSIONES

La evaluación de la propuesta implementada demuestra que generó resultados satisfactorios en el aprendizaje histórico y pedagógico del alumnado; no obstante, también se visualizaron varias dificultades en la experiencia, tales como el escaso grado de familiarización de los futuros docentes con las estrategias utilizadas, la gran carga de trabajo que implica para el docente y el alumnado, y la falta de cohesión en el trabajo en equipo desarrollado para realizar las distintas tareas planificadas en la secuencia didáctica.

Los resultados positivos obtenidos confirman la trascendencia e imperiosa necesidad de incorporar propuestas de innovación, como la presente, en la enseñanza universitaria de la historia, porque: resulta indispensable implementar metodologías activas para contrarrestar el magistrocentrismo académico; y es relevante deconstruir y reconstruir el discurso histórico enseñado desde la escuela, el cual se basa en un paradigma eurocéntrico, que excluye total o parcialmente el rol histórico de los indígenas, para reivindicar no solo su participación en la historia nacional, sino también para resignificar y valorar su aporte constante y significativo en el desarrollo de las sociedades pasadas y presentes.

De acuerdo a esto último, y frente a la reconfiguración de la dinámica educativa en este mundo globalizado, el docente universitario del siglo XXI debe ser capaz de investigar de forma constante, dominar la disciplina histórica desde paradigmas actualizados y pertinentes, conocer el contexto sociocultural del curso donde imparte su clase y manejar metodologías activas de enseñanza y aprendizaje específicas de la especialidad. También, debe dejar de

lado el “dictar una clase” y pasar a generar aprendizajes significativos y construir ambientes emocionalmente seguros y adecuados para desarrollar habilidades sociales y competencias históricas en los futuros docentes de la especialidad.

Por otra parte, es relevante mencionar que la investigación no está exenta de limitaciones. La experiencia se realiza en una muestra pequeña seleccionada de manera intencionada. Evaluar aprendizajes pedagógicos e históricos significativos es una tarea muy compleja, ya que los resultados obtenidos dependen exclusivamente de las características del grupo y de su madurez para desarrollar las tareas solicitadas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, H. (2020). El uso del debate en la Educación en Derechos Humanos. Problemas, desafíos y potencialidades. *Mendive*, 18(2), 219-234.
- Boccaro, G. (2013). La “historia nacional mapuche” como ruptura anticolonial: a propósito de ¡...escucha, winka...! Cuatro ensayos de historia nacional mapuche y un epílogo sobre el futuro. *Historia*, 46(1), 223-239. \_
- Canales, P., Fernández, M., & Rubio, A. (2018). Textos escolares de historia: la reproducción del racismo contra los pueblos indígenas en Chile. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (34), 153-167.
- Canizales, W., Ries, F., & Rodríguez, C. (2020). Estilos de aprendizaje y ambiente de aula: situaciones que anteceden a una innovación pedagógica en estudiantes de deporte. *Retos*, (38), 213-221.
- González, G., Santisteban, A., & Pagès, J. (2020). Finalidades de la enseñanza de la historia en futuros profesores. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, (13), 1-23.
- Hammarlund, K. (2020). Between historical consciousness and historical thinking: swedish history teacher education in the 2000s. En, C. Berg & T. Christou (Eds), *The palgrave handbook of history and social studies education*. (pp. 167-187). Palgrave Macmillan.
- Latasa, I., Lozano, P., & Ocerinjuregi, N. (2012). Aprendizaje Basado en Problemas en currículos tradicionales: beneficios e inconvenientes. *Formación universitaria*, 5(5), 15-26.
- Marolla, J. (2019a). La difícil tarea de la interculturalidad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Análisis comparativo de los programas de Argentina, Colombia y Chile. *El Futuro del Pasado*, (10), 159-186. \_

- Marolla, J. (2019b). ¿Qué nos dicen los libros de texto sobre la interculturalidad? Análisis sobre los materiales chilenos. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (4), 110-127.
- Marolla, J., & Saavedra, C. (2020). Presencia y ausencia de América Latina. La didáctica de las ciencias sociales y la interculturalidad como desafío para la enseñanza. *Revista Interdisciplinaria de Estudios Latinoamericanos*, 4(1) 75-92.
- Ortega, D., & Pagès, J. (2017). Literacidad crítica, invisibilidad social y género en la formación del profesorado de Educación Primaria. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (1), 102-117.
- Pagès, J., Villalón, G., & Zamorano, A. (2017). Enseñanza de la historia y diversidad étnica: los casos chileno y español. *Educação & Realidade*, 42(1), 161-182.
- Romero, A., & Hurtado, S. (2017). ¿Hacia dónde va el rol del docente en el siglo XXI? Estudio comparativo de casos reales basados en las teorías constructivista y conectivista. *Hekademos*, (22), 84-92.
- Sáiz, J., Gómez, C., & López, R. (2018). Historical thinking, causal explanation and narrative discourse in trainee teachers in Spain. *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*, 5(1), 16-30.
- Salazar, R., Orellana, C., Muñoz, C., & Bellati, I. (2017). El aula como laboratorio histórico: la guerra civil española. En, C. Gómez, R. López, P. Miralles y J. Prats (Eds), *Enseñanza de la historia y competencias educativas*. (pp. 110-126). Graó.
- Valdés, M. & Turra, O. (2017). Racionalidades curriculares en la formación del profesorado de historia en Chile. *Diálogo andino*, (53), 23-32. \_
- Van Boxtel, C., Van Drie, J., & Stoel, G. (2020). Improving teachers' proficiency in teaching historical thinking. En, C. Berg & T. Christou (Eds), *The palgrave handbook of history and social studies education*. (pp. 97-117). Palgrave Macmillan.
- Vargas, S. (2017). História, historiografia e historiadores mapuches: colonialismo e anticolonialismo em Wallmapu. *História Unisinos*, 21(3), 323-336. 10.4013/htu.2017.213.03
- Vásquez, G. (2016). Las bases curriculares 2013: los desafíos actuales para la formación inicial y aprendizaje histórico de profesores de historia en Chile. *Educar em Revista*, (60), 147-160. \_
- Voet, M., & De Wever, B. (2016). History teachers' conceptions of inquiry-based learning, beliefs about the nature of history, and their relation to the classroom context. *Teaching and Teacher Education*, (55), 57-67.