

Panta Rei

Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia

2026

Panta Rei

Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia

2026

Revista anual
Fecha de inicio: 1995

Revista *Panta Rei*. pantarei@um.es

Edita:

Ediciones de la Universidad de Murcia – EDITUM

Edificio Pleiades. Campus de Espinardo.
Universidad de Murcia
C/ Campus, s/n
30100 – MURCIA – ESPAÑA
Teléfono: (+34) 868883013
editum@um.es
Web: https://www.um.es/web/editum/

Centro de Estudios del Próximo Oriente y la Antigüedad Tardía – CEPOAT

Edificio Universitario Saavedra Fajardo.
Universidad de Murcia
C/ Actor Isidoro Máiquez, 9
30007 – MURCIA – ESPAÑA
Teléfono: (+34) 868883890
cepoat@um.es
Web: https://revistas.um.es/pantarei

Edición 2026
ISSNe: 2386-8864
ISSN: 1136-2464

Depósito legal: MU-966-1995

En portada: Bosque de Oma (País Vasco, España).
Fotografía de David Omar Sáez Giménez
(CC BY-NC 2.0).

Responsables de los textos: sus autores.
Responsable de la presente edición:
Consejo Editorial de Panta Rei.

CONSEJO DE REDACCIÓN

Coordinador editorial

Egea Vivancos, Alejandro [Didáctica de la Historia, Universidad de Murcia]

Secretaria

Arias Ferrer, Laura [Didáctica de la Historia, Universidad de Murcia]

Editores

Bellatti, Ilaria [Didáctica de la Historia, Universidad de Barcelona]

Duce Pastor, Elena [Historia Antigua, Universidad Complutense de Madrid]

Espinosa Espinosa, David [Historia Antigua, Universidad Complutense de Madrid]

Jiménez Vialás, Helena [Arqueología, Universidad de Murcia]

López Mondéjar, Leticia [Didáctica de la Historia, Universidade de Santiago de Compostela]

Martínez Gil, Tània [Didáctica de Historia, Universidad de Barcelona]

Meseguer Gil, Antonio José [Historiador, Profesor de Secundaria]

Ortiz García, Jónatan [Historia Antigua, Universidad Complutense de Madrid]

Sáez Giménez, David Omar [Historiador, Profesor de Secundaria]

Sáez Rosenkranz, Isidora V. [Didáctica de la Historia, Universidad de Barcelona]

Sánchez Mondéjar, Celso Miguel [Arqueólogo]

Responsable de traducción y corrección lingüística

Martínez Martínez, Cristina [Profesora de Secundaria, Sociedad Española de Lenguas Modernas]

Albaladejo Albaladejo, Sara [ISEN-Universidad de Murcia]

Para conocer el consejo asesor de la revista y los revisores de los artículos de este volumen, consulte la página web de la revista: https://revistas.um.es/pantarei

CC BY

Artículos

Producción alfarera y ejército romano: Revisión de los indicios contractuales en torno al alfarero de TSH Mat(ernius?) Blan(dus) 7
Nerea Ruanova Álvarez

Simulación arqueológica fuera del aula: Diseño y evaluación de una propuesta didáctica para Educación Secundaria 27
Leticia Tobalina-Pulido, Javier Carrillo-Rosúa y Begoña Serrano Arnáez

Experiencias previas y valoración del potencial educativo de los museos en la formación inicial del profesorado en España 55
Lucía Fernández Rodríguez, M.ª del Mar Felices de la Fuente, y Álvaro Chaparro Sáiz

Microhistorias con líneas del tiempo: efectos en la enseñanza de las Ciencias Sociales y la formación del profesorado 79
Javier Martín-Antón, Aránzazu Valdés-González, Francisco Pérez-Fernández y Jonathan Castañeda-Fernández

Educación histórica y memoria democrática: análisis de la Guerra Civil y la dictadura en los manuales LOMLOE de Educación Primaria 103
M.ª Belén San Pedro Veledo

La derecha radical y el discurso sobre la enseñanza de la historia en la España actual 129
Ander Delgado

Pedagogía de la memoria democrática en los actuales libros de historia en la escuela secundaria y bachillerato 153
Enrique Javier Díez-Gutiérrez, y Jonatan Rodrígues López

Creencias y prácticas docentes en tensión: enseñando ciudadanía en la clase de Historia en Chile 179
Paula Neira Magliocchetti, y Patricia Ojeda Millahueque

El conflicto vasco: valoración de la temática y disposición a tratarla por parte de futuros docentes de Educación 203
Iratxe Gillate, Janire Castrillo, Naiara Vicent, y Daniel Schugurensky

A review of research on the pedagogical content knowledge (PCK) of history teachers in German-speaking countries: A plea for an integrated approach 221
Martin Nitsche

Inteligencia artificial en la educación superior: evaluación de un GPT personalizado para la planificación docente en una asignatura de Historia de América 245
Antonio Carrasco-Rodríguez

Reseñas

U. Iriarte (2026), El rostro de la tiranía. Lo que la antigua Grecia nos enseña sobre el poder autocrático, Madrid: La Esfera de los Libros 275
María del Mar Rodríguez Alcocer

CC BY

ISSNe: 2386-8864
DOI: 10.6018/pantarei/68225

Creencias y prácticas docentes en tensión: enseñando ciudadanía en la clase de Historia en Chile

Teacher beliefs and practices in tension: Teaching citizenship in history lessons in Chile

Paula Neira Maggliocchetti
Pontificia Universidad Católica de Chile
pjneira@uc.cl
0000-0002-8519-438X

Patricia Ojeda Millahueque
Universidad Andrés Bello
p.ojedamillahueque@uandresbello.edu
0000-0001-8723-4827

Recibido: 09/03/26
Aceptado: 28/07/26

Resumen
Este estudio cualitativo analiza las creencias docentes sobre la relación entre la enseñanza de la historia y la formación ciudadana y su materialización en las prácticas pedagógicas durante la implementación de una secuencia didáctica para la promoción de una ciudadanía crítica (SCC). Participaron seis docentes de historia de educación secundaria chilena en un diseño de casos múltiples. Los resultados revelan que mientras las prácticas docentes integran múltiples dimensiones de la relación historia-ciudadanía, sus creencias explícitas tienden a ser unidimensionales. Existen tensiones entre creencias declaradas y prácticas implementadas y la capacidad de reflexión pedagógica emergió como factor más predictivo de prácticas promotoras de ciudadanía crítica que el discurso político del docente. La práctica reflexiva y el trabajo colaborativo constituyen mediadores para reducir esta brecha, aportando elementos para repensar la formación docente y las políticas educativas en contextos donde la educación ciudadana recae en los docentes de historia.

Palabras clave
Creencias; Docente; Enseñanza de la historia; Educación ciudadana; Práctica pedagógica

Abstract
This qualitative study analyzes teacher beliefs about the relationship between history teaching and citizenship education, and their materialization in pedagogical practices during the implementation of a Critical Citizenship Sequence (CCS). Six Chilean secondary history teachers participated in a multiple case design. Results reveal that while teaching practices integrate multiple dimensions of the history-citizenship relationship, teachers' explicit beliefs tend to be unidimensional. Tensions were identified between declared beliefs and implemented practices, and pedagogical reflection capacity emerged as a more predictive factor of critical citizenship-promoting practices than the teacher's political discourse. Reflective practice and collaborative work thus constitute mediators for bridging this gap, offering insights for rethinking teacher education and educational policies in contexts where citizenship education falls on History teachers.

Keywords
Beliefs; Teachers; History Education; Civic education; Teaching practice

Para citar este artículo: Neira Maggliocchetti, Paula y Ojeda Millahueque, Patricia (2026). Creencias y prácticas docentes en tensión: enseñando ciudadanía en la clase de Historia en Chile. *Panta Rei. Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia, 20*, 179-201. DOI: 10.6018/pantarei/68225

1. Introducción

En un mundo donde la polarización política, los extremismos y las *fake news* amenazan los valores democráticos, la enseñanza de la historia permite formar ciudadanos y ciudadanas capaces de analizar críticamente el pasado para comprender y actuar en su presente (Barton, 2012; Caulfield y Wineburg, 2023). Por esta razón, la enseñanza de la historia y la formación de ciudadanos críticos se presenta como una díada en la literatura (Monte-Sano, 2016; Pagès, 2007) y responde a las demandas de sociedades cada vez más complejas y globalizadas, donde la interpretación crítica de la información y la participación activa en la sociedad se ha vuelto esencial (Carretero et al., 2017; Hess, 2009).

En Chile, la relación entre enseñanza de la historia y la formación ciudadana ha sido objeto de intenso debate público. Ejemplo de ello es que el currículum ha transitado progresivamente desde una educación cívica centrada en conocimientos sobre el Estado hacia una formación ciudadana que busca desarrollar habilidades y actitudes democráticas, paralelamente a la incorporación del pensamiento histórico como finalidad de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (Mayorga, 2024).

En este escenario, las creencias docentes se posicionan como mediadores entre el currículum prescrito y la práctica pedagógica, actuando como filtros que permean las decisiones de enseñanza. Esto adquiere especial relevancia en contextos de desconfianza política y crisis de legitimidad democrática, donde el docente opera como re-contextualizador del currículum oficial (Jara Ibarra et al., 2022). Asimismo, se han evidenciado las tensiones entre creencias declaradas y prácticas implementadas, dado que los profesores que se adhieren discursivamente a perspectivas críticas pueden mantener en la práctica enfoques tradicionales (González-Valencia et al., 2020; Sant, 2013), o evidenciar deficiencias al implementar el análisis de fuentes históricas pese a manifestar creencias epistémicas criterialistas (Montanares-Vargas et al., 2023). Sin embargo, estos estudios no se han enfocado en cómo los docentes de historia comprenden y articulan específicamente la relación entre enseñanza de la historia y formación ciudadana en sus prácticas pedagógicas, ni las condiciones que facilitan la coherencia entre sus creencias sobre este vínculo y su implementación efectiva en el aula.

Por esas razones, esta investigación analiza las creencias de docentes de historia sobre la relación entre la enseñanza de la historia y la formación ciudadana, examinando cómo dichas creencias se materializan durante la implementación de una secuencia didáctica para la ciudadanía crítica (SCC) en diversos contextos escolares en Chile. Por medio de una intervención colaborativa entre docentes e investigadoras, este estudio contribuye a iluminar las tensiones entre creencias y prácticas docentes, junto con las condiciones que facilitan su alineación hacia la promoción efectiva de una ciudadanía crítica y democrática. Este estudio, por tanto, tiene como pregunta de investigación: ¿Cómo se relacionan las creencias y las prácticas pedagógicas de docentes de historia con respecto al vínculo entre la enseñanza de la historia y la ciudadanía, durante la implementación de una secuencia didáctica?

CC BY

2. Marco Teórico

2.1. Vínculo entre la enseñanza de la historia y la ciudadanía

La visión de la enseñanza de la historia como promotora de la formación de ciudadanos ha evolucionado desde una perspectiva que enfatiza la formación cívica tradicional hacia enfoques que promueven una ciudadanía crítica y transformadora (Barton y Levstik, 2004). A partir del análisis de la literatura se pueden identificar al menos tres perspectivas principales. La primera perspectiva vincula la historia con la enseñanza de conceptos cívicos, centrándose en la historia como conocimientos técnicos que deben ser transmitidos (VanSledright, 2011). Lo primordial en esta enseñanza es la transmisión de hechos y fechas, donde las narrativas históricas dominantes son la tónica principal, estableciendo una relación fundamentalmente cívico-política entre la historia y la ciudadanía. Desde esta perspectiva, la historia proporciona conocimientos sobre instituciones políticas, procesos democráticos y el desarrollo de sistemas políticos, con el objetivo de formar ciudadanos que comprendan y participen en las estructuras existentes (VanSledright, 2011).

La segunda perspectiva enseña ciudadanía desde la historia protagonizada por ciudadanos. Este enfoque comprende la enseñanza de la ciudadanía a partir de hechos y procesos históricos relacionados con la acción ciudadana. Por ejemplo, desde la adquisición de los derechos civiles, políticos y sociales y las luchas por su reconocimiento a lo largo del tiempo. Las prácticas pedagógicas incluyen análisis comparativo de la ciudadanía en diferentes períodos históricos y el estudio de movimientos sociales que han ampliado la ciudadanía a grupos excluidos (Barton y Levstik, 2004; Santisteban et al., 2018).

Por último, se logra identificar una perspectiva que enfatiza la relación entre la promoción de habilidades de pensamiento histórico y la formación de una ciudadanía crítica (Benejam et al., 1997; Seixas, 2017; Van Drie y Van Boxtel, 2008; Wineburg, 2010). Este enfoque propone que la comprensión de procesos históricos y el análisis de la participación ciudadana en el pasado son herramientas fundamentales para desarrollar una ciudadanía activa y transformadora en el presente (Seixas, 2017). La historia se convierte así en un instrumento para cuestionar las estructuras sociales, las instituciones políticas y pensar críticamente la realidad social (Santisteban et al., 2018).

La educación para una ciudadanía crítica u orientada a la justicia social se centra en identificar las causas de la injusticia y la opresión sistemática (Westheimer y Kahne, 2003). Este modelo anti opresivo tiene como objetivo empoderar a los individuos para expandir la democracia a partir de una conciencia crítica (Ross y Vinson, 2012). Desde esta perspectiva se promueve una agencia crítica y transformadora, en la que el sujeto se reconoce como un actor capaz de actuar transformando la realidad dentro del marco del ejercicio, defensa y promoción de los derechos humanos (Neira Magliocchetti et al., 2025). Aunque las conceptualizaciones teóricas sobre el potencial de la historia para la formación de ciudadanía crítica han sido desarrolladas (Barton, 2012; Seixas, 2017; Van Drie y Van Boxtel, 2008), los estudios que exploran cómo los docentes traducen esta relación a prácticas concretas en el aula son aún limitados.

2.2. Relación entre las creencias docentes y las prácticas de aula

Las creencias epistémicas de los docentes aluden a sus concepciones sobre la naturaleza del conocimiento histórico y sobre cómo estos conocimientos se justifican y se construyen. Estas creencias no tienen un carácter neutro, pues operan como filtros cognitivos que orientan la planificación, la toma de decisiones y la acción pedagógica del docente en el aula (Fives y Buehl, 2016; Pajares, 1992).

La literatura identifica tres creencias epistémicas sobre el conocimiento histórico. La postura objetivista o replicativa, concibe la historia como una copia fiel del pasado, en la que los hechos son verdades objetivas. Por otra parte, la postura subjetivista o selectista percibe la historia como una colección de opiniones o interpretaciones relativas. Por último, la postura reflexiva o criterialista entiende la historia como una construcción basada en evidencias, utilizando métodos de investigación para evaluar y contrastar las interpretaciones históricas (Bachand et al., 2024; Montanares Vargas et al., 2023; Potjer et al., 2024). Las investigaciones acerca de las finalidades de la historia han dado cuenta de que las creencias y propósitos de los docentes suelen transitar entre perspectivas tradicionales y críticas (Villalón, 2015). Incluso, algunos docentes mantienen creencias más bien tradicionales de la enseñanza de la historia mostrándose resistentes al cambio (Gazmuri Stein, 2017; VanSledright, 2011).

La relación entre creencias epistémicas y prácticas de aula no es directa ni consistente. Los docentes con posturas criterialistas no necesariamente implementan estrategias de análisis de fuentes o pensamiento histórico, debido a las presiones del contexto escolar, las demandas curriculares y las necesidades inmediatas de los estudiantes (Fives y Buehl, 2016; Montanares Vargas et al., 2023). Aunque muchos docentes adhieren discursivamente a una perspectiva crítica de la enseñanza de la historia, en la práctica siguen predominando enfoques tradicionales centrados en la transmisión de contenidos y la construcción de identidades nacionales, basándose en el predominio de una enseñanza expositiva y escasa atención al análisis crítico de fuentes (González-Valencia et al., 2020). Por otro lado, se ha evidenciado que las creencias de los docentes sobre la naturaleza del conocimiento histórico influyen en sus prácticas de enseñanza (Evans, 1990) y que aquellos con creencias más críticas tienden a implementar más actividades de investigación y análisis de fuentes (Voet y De Wever, 2016).

Por otra parte, las investigaciones sobre creencias docentes vinculadas con la enseñanza de la ciudadanía revelan resultados complejos. Sant (2013) identifica incoherencias entre las finalidades declaradas por los docentes y sus prácticas en el aula cuando enseñan participación ciudadana crítica. Por su parte, González-Valencia (2013) muestra que, aunque los docentes valoran la formación ciudadana crítica, enfrentan desafíos para implementarla efectivamente debido a presiones curriculares y limitaciones institucionales. De Schaepmeester et al. (2022) profundizan en esta problemática al evidenciar que la relación entre las creencias docentes sobre ciudadanía y sus prácticas en el aula está mediada por múltiples factores, incluyendo el contexto escolar, las políticas educativas y la formación docente.

Estas investigaciones sugieren que las creencias epistémicas constituyen un factor necesario, pero no suficiente para transformar las prácticas docentes y que su implementación en el

aula está mediada por condiciones institucionales y profesionales que es preciso considerar, como el currículo, los recursos disponibles o el contexto institucional (Haas Prieto et al., 2016). Diversos estudios han destacado que realizar una práctica contextualizada, la actualización de la formación docente, la flexibilidad curricular y el apoyo institucional, junto con la práctica reflexiva, son factores relevantes para superar la desconexión entre creencias y prácticas docentes (Cunningham, 2007; Golledge, 2024; Monte-Sano, 2011). Considerando que son los docentes quienes finalmente median entre las concepciones teóricas y su implementación práctica, aún son escasas las investigaciones que examinan cómo los docentes integran la formación ciudadana en la enseñanza de la historia.

2.3. La educación ciudadana en Chile

En Chile la formación ciudadana ha experimentado una expansión curricular. De ser solo un eje de contenido en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, ha pasado a configurarse también como una asignatura autónoma para los dos últimos años de educación secundaria (Ley 20.911, 2016). Paralelamente, la enseñanza de la historia ya no es obligatoria en ese nivel escolar y pasó a ser una asignatura optativa según el proyecto educativo de la escuela (Mineduc, 2019). Una de las debilidades más críticas de esta nueva estructura curricular es que los docentes no han recibido una preparación especializada en formación ciudadana (Carvajal-Meza et al., 2022; Jara et al., 2019; Zúñiga et al., 2020). En este contexto, las investigaciones chilenas sobre las concepciones docentes en torno a la ciudadanía arrojan resultados relevantes. Camila Jara y otros autores (2022) en un estudio cuantitativo, analizaron los resultados de 100 profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales e identificaron cómo las creencias de los docentes no son neutrales y actúan como filtros para su práctica pedagógica, considerando un predominio de una orientación hacia la ciudadanía crítica y activa, influenciada por el contexto de movilización social. En la misma línea, Villalón Gálvez et al. (2025) en un estudio cualitativo con 10 profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales destacan cómo los participantes promueven visiones activas, críticas o liberales en lugar de un enfoque mínimo basado solo en normas cívicas, evidenciando cómo las decisiones pedagógicas no son neutrales y están ligadas a una perspectiva política de la ciudadanía.

Aunque las conceptualizaciones teóricas sobre el potencial de la historia para la formación ciudadana han sido ampliamente desarrolladas (Barton, 2012; Seixas, 2017), los estudios que exploran cómo los docentes implementan la relación entre la enseñanza de la historia y la ciudadanía en el aula aún son limitados. Esta brecha es especialmente relevante en contextos donde las políticas educativas han asignado la educación ciudadana a los docentes de historia sin considerar su formación inicial. En Chile, este enfoque top-down ha generado desafíos debido a la falta de formación específica en educación ciudadana (Chávez Preisler, 2022; García, 2018), las limitaciones institucionales y curriculares (Bonhomme et al., 2015) y las tensiones entre las creencias docentes y las demandas de la nueva asignatura (Soto y Peña, 2020).

3. Metodología

Esta investigación adopta un enfoque cualitativo basado en el paradigma interpretativo (Creswell, 2013) y busca comprender los procesos dentro de su contexto, considerando las características de cada docente y de la escuela en la que trabaja. Junto con ello, se busca indagar en las ideas que tienen los participantes sobre sus decisiones pedagógicas y cómo

las implementan. Por ello, se implementó una secuencia didáctica basada en la colaboración entre los docentes y las investigadoras, considerando el contexto particular de cada escuela. Con el fin de comparar los resultados, realizamos un estudio de casos múltiples (Yin, 2017).

3.1. Participantes

Los datos de este artículo son parte del proyecto de investigación "Inclusión y Efectividad en pensamiento histórico y ciudadanía" del Centro de Justicia Educacional de la Pontificia Universidad Católica de Chile, que analizó la implementación de una secuencia didáctica para la promoción de una ciudadanía crítica (SCC) en diferentes contextos escolares de la Región Metropolitana chilena.

Participaron 6 escuelas de Santiago de Chile que fueron elegidas considerando su diversidad socioeconómica y modalidad de enseñanza para contar con una muestra de variación máxima (Patton, 1990). De estas escuelas, aceptaron participar seis profesores de historia junto con sus estudiantes de Segundo Medio (ISCED 2: 15-16 años). En cumplimiento con los principios éticos de la investigación, se asignaron nombres ficticios a los docentes para garantizar su anonimato. Las características de las escuelas se observan en la siguiente tabla:

Tabla 1
Características de las escuelas que participaron del estudio

Escuelas	Tipo de administración	Modalidad	Costo anual (aprox. USD.)	Nombre ficticio del docente
Escuela 01	Subvencionado	Técnico profesional	Gratis	Tomás
Escuela 02	Subvencionado	Técnico profesional	Gratis	Daniela
Escuela 03	Subvencionado	Científico humanista	Gratis	Jacqueline
Escuela 04	Privado	Científico humanista	3300	Sebastián
Escuela 05	Privado	Científico humanista	2000	Lucas
Escuela 06	Subvencionado	Técnico profesional	Gratis	Nicole

Fuente: elaboración propia.

Los profesores que participaron en esta investigación tenían entre 4 y 6 años de experiencia en el aula y eran titulados de una carrera de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales de distintas universidades ubicadas en Santiago de Chile. En cuanto al contexto socioeconómico, los establecimientos técnico-profesionales subvencionados presentaban altos índices de vulnerabilidad, que oscilaban entre el 70% y el 97%. El establecimiento de Jacqueline correspondía a un contexto socioeconómico medio, mientras que los colegios privados contaban con estudiantes de alto capital cultural y económico.

3.2. Procedimiento

La secuencia didáctica para la promoción de una ciudadanía crítica (SCC) tiene 5 etapas consecutivas guiadas por una pregunta controversial. Dicha pregunta se diseña a partir de

un problema socialmente relevante que articula el contexto del estudiante, el pensamiento histórico y la educación en derechos humanos. Esta pregunta debe ser respondida por los estudiantes al finalizar la SCC, permitiendo múltiples perspectivas o soluciones (Neira et al., en prensa; Ojeda y Neira, 2024). Las etapas de la SCC son descritas en la siguiente tabla:

Tabla 2
Etapas de la SCC

Etapa	Descripción
1. Contextualización	El docente sitúa el fenómeno histórico en tiempo y espacio, activa conocimientos previos de los estudiantes y vincula explícitamente el contexto histórico con su realidad actual.
2. Trabajo con fuentes	Los estudiantes, en grupos pequeños, analizan diversas fuentes históricas mediante preguntas que progresan desde la descripción hacia la evaluación de la información.
3. Discusión abierta en clases	Debate colectivo guiado por el docente con interacciones IRF. Los estudiantes argumentan, contradicen y elaboran posiciones basadas en las fuentes.
4. Escritura histórica	Respuesta escrita individual a la pregunta controversial apoyada en fuentes y en los argumentos de la discusión previa.
5. Evaluación auténtica	Tarea grupal vinculada con la realidad cotidiana en donde los estudiantes proponen soluciones o acciones para responder la pregunta controversial desde un enfoque de DDHH.

Fuente: elaboración propia a partir de Neira et al., en prensa.

El diseño e implementación de la SCC se organizó en tres etapas consecutivas durante el año académico. La primera etapa se enfocó en la participación de los docentes en un curso de capacitación durante las vacaciones de invierno con el fin de comprender la SCC y trabajar en colaboración con profesores de distintas escuelas. En este curso planificaron la SCC, siendo retroalimentados por las investigadoras. En la segunda etapa, la SCC fue modificada para integrar las características contextuales de cada escuela, por medio de reuniones periódicas entre el/la docente y las investigadoras. Colaborativamente se tomaron decisiones sobre la pregunta guía de la SCC y los recursos didácticos. Las preguntas problematizadoras diseñadas se relacionaron con temáticas vinculadas con la II Guerra Mundial, la Guerra Fría, la Dictadura Militar chilena y el eje de Formación Ciudadana, dependiendo del avance curricular de cada profesor.

Por último, durante la implementación de la SCC se incluyó un constante análisis y evaluación de las estrategias didácticas implementadas en el aula, por medio de notas de voz. Luego de cada clase el docente enviaba una nota de voz a través de WhatsApp a las investigadoras con la respuesta a las preguntas: ¿Qué crees que resultó bien durante la clase? ¿Algo no resultó como lo esperabas? ¿Por qué crees que pasó esto? ¿Qué cambiarías para la siguiente clase? Esto permitió realizar un seguimiento a las dificultades y oportunidades que presentaba la SCC y elaborar estrategias para solucionar los problemas que emergían. Posteriormente, durante las reuniones con las investigadoras, se deliberaba sobre posibles cambios a la SCC y se modificaba considerando el contexto de cada escuela. Este diseño recursivo, colaborativo y deliberativo, se observa en el esquema mostrado en la Figura 1.

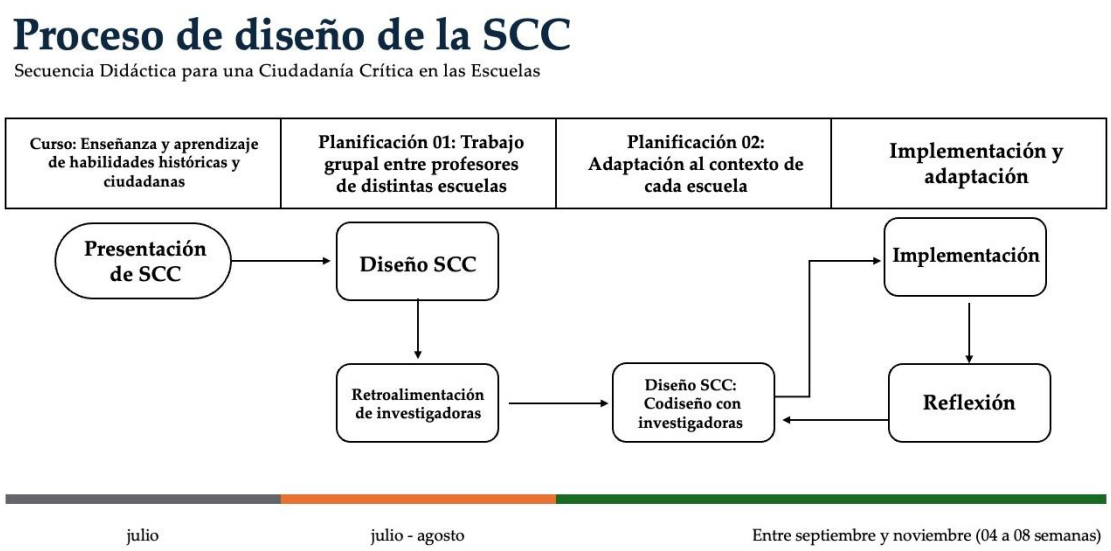


Figura 1. Proceso de diseño de la Secuencia Didáctica (SCC): Secuencia didáctica para una Ciudadanía Crítica en las Escuelas. Fuente: elaboración propia.

Además, se realizó un registro de la implementación de la SCC. Se grabaron en video las clases y al finalizar la implementación de la secuencia se realizó una entrevista a los docentes, con el fin de identificar sus creencias sobre la historia, la ciudadanía, su vínculo y sus prácticas docentes. Se realizaron preguntas como: ¿Qué significa para ti ser ciudadano? ¿Qué importancia tiene aprender historia? ¿Qué vínculo hay entre en la enseñanza de la historia y la ciudadanía? ¿Qué actividad, estrategia o metodología te ha funcionado para visibilizar este vínculo?

3.3. Estrategias de recolección de datos y análisis de la información

Se realizó un estudio de casos comparados en donde todos los participantes fueron informados sobre sus implicancias éticas. El director del establecimiento educacional firmó una autorización antes de la implementación de la SCC; los docentes y apoderados firmaron un consentimiento informado; y los estudiantes, por su parte, firmaron un asentimiento informado. Todos estos documentos fueron validados previamente por el comité ético de la Pontificia Universidad Católica de Chile con el ID 210223002.

Se grabaron y analizaron todas las clases en donde se implementó la SCC, las cuales tuvieron una duración entre 45 y 90 minutos. Para su análisis se realizaron notas de campo que capturaron dinámicas emergentes y se utilizó una pauta de observación estructurada que sistematizó las actividades e interacciones en el aula relacionadas con el objetivo de investigación. La pauta de observación fue validada a través de cuatro expertos y cuatro observadores externos con los que se realizaron tres reuniones de calibración para discutir coincidencias, discrepancias y ausencias para cada fenómeno identificado por código. Posteriormente, se evaluó la confiabilidad de cada código a través de un porcentaje de acuerdo interjueces, alcanzando un coeficiente de concordancia de 75%. Estas pautas utilizaron categorías e indicadores pre-establecidos y se incluyeron transcripciones de las interacciones entre docente y estudiantes. Luego de completadas las pautas de observación se vinculaban al proyecto de *Atlas.ti*, con el fin de comparar entre casos.

Además, se recolectaron alrededor de 70 notas de voz, con una duración de entre 30 segundos y 3 minutos. Estas notas fueron retroalimentadas por las investigadoras el mismo

CC BY

día en que los docentes las enviaban para luego ser revisadas en profundidad en reuniones por medio de videollamada con los docentes. Estas notas de voz se transcribieron en una plantilla de *Excel*, con el fin de ordenarlas cronológicamente y conseguir que fueran parte del proceso reflexivo. En un principio, se consideraron una herramienta para el diseño de la SCC, pero durante su implementación se convirtieron en un procedimiento que potenciaba la capacidad reflexiva de los docentes sobre sus propias prácticas.

Las entrevistas semi-estructuradas diseñadas por el equipo de investigación, fueron validadas por cuatro expertos del área de enseñanza de las ciencias sociales y de la enseñanza de la historia. Se realizó una entrevista a cada profesor al finalizar la implementación de la secuencia didáctica, grabada en audio y de una duración aproximada de 60 minutos.

Por último, las tres fuentes de datos se analizaron utilizando el *Software Atlas.ti* siguiendo un patrón de análisis temático y se utilizaron categorías prestablecidas y emergentes (Braun y Clarke, 2021). Este análisis permitió identificar, analizar y reportar patrones o temas dentro de los datos. La Tabla 3 presenta la definición operacional de cada categoría, estableciendo criterios claros para la codificación sistemática de las pautas de observación, notas de voz y entrevistas.

Tabla 3
Definición de categorías de análisis

Origen	Categoría	Definición
Preestablecido	Educación Cívica	Se vincula la historia con la educación cívica. Se mencionan conocimientos políticos e institucionales como eje de aprendizaje.
Preestablecido	Historia de ciudadanos	Se relaciona o son equivalentes los hechos o procesos históricos con contenidos vinculados a la ciudadanía, también se considera el aprendizaje de la acción ciudadana en el pasado para comprender el presente.
Preestablecido	Ciudadano crítico	La historia es una herramienta para comprometerse en una ciudadanía activa que busque transformaciones sociales. También alude a la posibilidad de examinar críticamente las instituciones políticas o pensar críticamente la realidad social para la formación de un pensamiento dirigido a la acción y a la transformación de la realidad.
Emergente	Desvalorización de la educación ciudadana	Caracteriza una postura que reduce la importancia de la enseñanza de la ciudadanía en la asignatura de historia, considerándola un contenido accesorio. La ciudadanía se concibe principalmente como derechos electorales, asociándola a mecanismos de control social.
Emergente	Acompañamiento	Se refiere al proceso de colaboración entre docentes e investigadoras.

Fuente: elaboración propia.

Este procedimiento tiene como objetivo lograr la triangulación metodológica de los datos a través de técnicas distintas (Flick, 2004). Además, existe una complementariedad temporal entre estas fuentes, ya que las observaciones y notas de voz se recolectan durante la implementación de la SCC, mientras que las entrevistas buscan captar una reflexión posterior.

Para este estudio era primordial poder modificar la SCC al contexto de los estudiantes, por lo que la construcción de *rapport* entre investigadoras y docentes era fundamental para lograr un mayor flujo de información fidedigna y respuestas honestas (Morris et al., 2025). Además, la comunicación constante por medio de notas de voz promovió la reflexión profunda sobre técnicas, actividades y sentimientos involucrados a la hora de enseñar, lo que desarrolló una relación de confianza entre las investigadoras y los docentes.

El proceso de análisis consideró primero analizar cada escuela como un caso de forma individual. Durante este proceso, se realizaron reuniones constantes para establecer similitudes y diferencias entre los casos durante la implementación de la SCC. En este proceso se desarrollaron descripciones con el fin de elaborar modelos y categorías de análisis para elaborar una comparación entre casos por medio de explicaciones sofisticadas.

4. Resultados

Los resultados se agrupan en cuatro apartados. La primera parte aborda cómo se implementó la SCC en las escuelas. El segundo apartado da cuenta de las prácticas pedagógicas observadas durante la implementación de la SCC, por medio de las observaciones de clases. El tercer apartado describe las creencias docentes sobre el vínculo entre enseñar historia y educar ciudadanos, identificadas mediante las entrevistas y las notas de voz. La última parte se enfoca en el discurso que presentan los docentes en torno a sus prácticas docentes, por medio de las entrevistas y las notas de voz. Esta estructura permite triangular datos de observaciones de clase, notas de voz reflexivas y entrevistas semiestructuradas para identificar convergencias y tensiones entre creencias declaradas y prácticas implementadas.

El análisis cualitativo de la complejidad de la relación entre creencias y prácticas se basa en la densidad de la codificación en cada categoría la cual se logra al triangular las distintas fuentes de información. La densidad de los códigos por cada participante se observa en la siguiente tabla:

Tabla 4

Densidad de codificación por categoría – Creencias y prácticas observadas

Fuente	Categoría	Daniela	Jacqueline	Lucas	Nicole	Sebastián	Tomás	Total
Conceptualización								
Entrevista	Educación cívica	0	2	0	0	0	0	2
	Historia de ciudadanos	3	2	2	0	0	0	7
	Ciudadano crítico	0	0	1	5	4	1	11
Lo que dicen hacer								
Entrevista + Nota de voz	Educación cívica	1	2	0	0	0	0	3
	Historia de ciudadanos	1	0	0	1	6	1	9

	Ciudadano crítico	3	6	1	1	2	4	17
Prácticas observadas								
Pauta de observación	Educación cívica	6	2	1	2	3	2	16
	Historia de ciudadanos	6	1	3	3	9	3	25
	Ciudadano crítico	7	6	3	7	2	8	33

Nota: En este caso el número 0 significa sin datos. Fuente: elaboración propia a partir del *software Atlas.ti* utilizando entrevistas, notas de voz y pautas de observación de clases.

4.1. Implementación de la Secuencia Didáctica (SCC)

La SCC se realizó en seis escuelas y su implementación estuvo vinculada a cada contexto específico. Cada profesor implementó las actividades propuestas para la SCC, pero la pregunta guía de la secuencia y el material didáctico fue distinto en cada aula. Asimismo, los docentes implementaron la SCC con intensidades variables, evidenciando diferencias en el número de reflexiones registradas, reuniones de acompañamiento realizadas y clases dedicadas a la secuencia. La siguiente tabla sistematiza estas variaciones.

Tabla 5
Acompañamiento e implementación de la Secuencia Didáctica (SCC)

Docente	Cursos	Cantidad de clases	Cantidad de notas de voz	Cantidad de reuniones
Tomás	IIA, IIB, IIC	12 clases de 60' (4 en cada curso)	5	9
Daniela	IIA, IIB, IIC	35 clases de 60' (13 clases IIA; 12 clases IIB; 10 clases IIC)	15	9
Jacqueline	IIA, IIB	16 clases (4 clases de 90'y 4 clases de 45' en cada curso)	14	7
Sebastián	IIA, IIB	21 clases de 45' (11 clases IIA; 10 clases IIB)	17	11
Lucas	IIA, IIB	12 clases (3 clases de 90' y 3 clases de 45' en cada curso)	1	4
Nicole	IIA, IIB, IIC	21 clases de 60' (7 clases en cada curso)	20	9

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en la tabla anterior, con excepción de Lucas, los demás participantes realizaron constantes reflexiones en torno al proceso de aprendizaje de los estudiantes y se cuestionaban sobre cómo podían promocionar la participación de los estudiantes durante la SCC. Además, los cuatro docentes con mayor frecuencia de notas de voz registradas (igual o más de 14) evidenciaron una evolución clara en sus análisis: desde explicaciones centradas en factores contextuales externos, como características estudiantiles o recursos

disponibles, hacia reflexiones metacognitivas que cuestionaban sus propias decisiones pedagógicas y proponían mejoras específicas para futuras implementaciones de la SCC.

4.2 Prácticas docentes

Durante la implementación de la SCC, se observa cómo los docentes integran distintas relaciones entre la enseñanza de la historia y la ciudadanía durante las clases. Esto se demuestra durante toda la trayectoria propuesta para la SCC, en donde los seis profesores transitan entre una enseñanza de la historia vinculada con la educación cívica, la enseñanza de hitos históricos protagonizados por ciudadanos o desde una ciudadanía crítica.

Junto con ello, cuatro docentes (Tomás, Nicole, Daniela y Sebastián) transitan en una misma clase en distintas relaciones entre la enseñanza de la historia y la ciudadanía. Por ejemplo, Nicole propone la enseñanza de contenido cívico definiendo los derechos humanos, releva el rol que tuvo la población civil durante la dictadura y busca que los estudiantes se vinculen con la protección de los derechos humanos en la actualidad y en el futuro, promoviendo la agencia en los estudiantes en una misma clase. Citas representativas de estas interacciones se observan en la siguiente tabla:

Tabla 6
Extractos de una clase de la profesora Nicole en el curso IIB

Tipo de vínculo	Cita representativa
Educación Cívica	Los derechos humanos son normas. Pertenecen a la legislación internacional y nos protegen como personas. Protegen nuestra vida, nuestra integridad. La dignidad de los seres humanos, de todos los seres humanos.
Historia de ciudadanos	Cuando hablamos de que, en dictadura, desde el 73' hasta el 90,' se violaron los derechos humanos, estamos hablando que hubo ataques a la población civil que principalmente tomaron esta forma. Vamos a tener personas que van a ser ejecutadas sin ningún juicio, sin ninguna pena previa. O si había juicio, este no era imparcial, porque las personas no tenían derecho a defenderse. Secuestros, gente que era tomada detenida sin ningún tipo de cargo, ni acusación. La aplicación de diversos tipos de tortura, que son agresiones físicas y psicológicas, que tienen por objetivo denigrar y dañar la integridad de las personas. Y también se van a violar los derechos humanos con el exilio, que es la expulsión del país y la prohibición de poder volver a entrar.
Ciudadano Crítico	Acá Antonella tiene una idea super interesante. Es una época donde se pisotearon más los derechos humanos… por eso va a ser tan importante hablar de los derechos humanos, para conocer este concepto, para que ese hecho no se vuelva a repetir, porque se pisoteó la dignidad, como dice Antonella.

Fuente: Elaboración propia

4.3. Creencias sobre el vínculo entre la enseñanza de la historia y la ciudadanía

Las creencias que tienen los docentes sobre la relación entre la enseñanza de la ciudadanía y la historia transitan en cuatro perspectivas. La primera perspectiva es la que vincula la enseñanza de la historia con la promoción de una ciudadanía activa que busca transformaciones sociales. En esta línea se adscriben 3 profesores: Nicole, Sebastián y Tomás. En palabras de Nicole, a partir de lo que se desarrolla en las clases de Historia,

"los mismos estudiantes pueden llevar las discusiones a las casas, pueden sentir que tienen un rol mucho más activo en la sociedad en la que se encuentran."

Los profesores también aluden a la posibilidad de examinar críticamente las instituciones políticas o pensar críticamente la realidad social para la formación de un pensamiento dirigido al cambio social, tal como menciona Tomás: "estos conocimientos constituyen herramientas para que ellos comprendan su propia realidad y analicen su propio entorno y desde ahí puedan generar un pensamiento crítico respecto a lo que viven."

La segunda perspectiva conceptualiza la enseñanza de la historia como mediación para la comprensión de la participación ciudadana en procesos históricos. Daniela y Jacqueline adhieren a esta concepción, entendiendo que la enseñanza debe centrarse en el análisis de la agencia histórica de los actores sociales y su incidencia en la transformación de las sociedades. Como señala Daniela: "claramente la ciudadanía está vinculada con la historia, porque no habría procesos históricos si no hubieran ciudadanos activos y regulados, viviendo y ejerciendo sus derechos… o exigiendo derechos dentro de la sociedad."

La tercera perspectiva es la que vincula la asignatura de historia con la enseñanza de conceptos cívicos. Solo Jacqueline explicita la necesidad de enseñar esta perspectiva, y lo fundamenta en que algunos conceptos cívicos se vinculan al contenido de la asignatura de Historia, por lo que es necesario enseñar los conceptos cívicos para situarlos históricamente. Además, la enseñanza de estos conceptos se relaciona con dos aspectos: el teórico y el práctico. De esta manera, para ella la comprensión de estos conceptos impulsará la participación política de los jóvenes. La profesora lo resume de la siguiente manera:

> Si vamos a hablar del Estado [en Historia], [enseñar] en lo práctico qué es el Estado, qué es la Nación, cómo lo vemos […]. Entonces en la medida en que somos capaces de hacer práctico el contenido teórico, […] siento que los estudiantes se vinculan mejor y entienden. Y al entender ya no va a ser como latoso porque van a comprenderlo de mejor manera. Lo más probable es que se motiven y quieran participar. [Jacqueline]

La cuarta perspectiva reduce la importancia de la enseñanza de la ciudadanía en la asignatura de historia. Para Lucas, la educación ciudadana es un contenido accesorio, que no se compara con la importancia que tiene enseñar historia. Incluso, el profesor manifiesta un abierto desinterés por la educación ciudadana que se vincula a la promoción de los derechos electorales. En palabras de Lucas:

> Para mí la ciudadanía de alguna manera es una forma de represión. […] que una de las máximas de la ciudadanía sea el voto… O sea, estamos próximos a una elección. ¿Qué me convierte a mí en un buen ciudadano? Ir a votar. ¿Y si no voto qué? Soy un mal ciudadano, estoy dentro de un modelo que… quizás no me representa. Entonces ahí lo encuentro, de alguna manera, un concepto que va de la mano con este gran paradigma de la democracia, de la libertad, que quizás yo como profesor no comparto. [Lucas]

Lucas no solo menciona esta perspectiva, sino que también alude a la promoción de una ciudadanía crítica y la enseñanza de una historia protagonizada por ciudadanos activos, revelando una postura ecléctica y poco clara.

4.4. Creencias sobre sus prácticas docentes

Al preguntarle a los docentes sobre qué estrategia o metodología utilizan en la sala de clases para visibilizar la relación entre la enseñanza de la historia y la ciudadanía, se destacan una diversidad de actividades que transitan en distintas perspectivas. Aunque no se mencionan de manera explícita estas visiones, para Nicole, Tomás y Sebastián se interpreta que las actividades que realizan en su sala de clases transitan entre la promoción de la ciudadanía crítica y la enseñanza de hechos históricos desde la óptica de una ciudadanía protagonista. Por ejemplo, Tomás menciona algunas actividades que se vinculan con la promoción de una ciudadanía crítica: "creamos huertos ecológicos dentro del colegio, también en algún momento se generaron instancias en la cual los estudiantes iban y generaban proyectos de mejora para un hogar de ancianos."

En el caso de Daniela, ella menciona actividades de aprendizaje que se vinculan con tres perspectivas de la enseñanza de la historia: la promoción de una ciudadanía crítica, la historia protagonizada por ciudadanos y la enseñanza de la educación cívica. Al mismo tiempo, es una profesora que constantemente cuestiona su propia práctica docente. Por ejemplo, durante la entrevista menciona "yo siento que en mi clase no he logrado integrarla [la enseñanza de la ciudadanía] en la clase de Historia", por lo que contrasta su creencia con la metodología de enseñanza que declara.

Jacqueline menciona actividades relacionadas con la promoción de una ciudadanía crítica y con una educación cívica en la clase de historia y también visibiliza las dificultades que tiene la enseñanza de conceptos cívicos-ciudadanos en la sala de clases: "en primero medio cuando uno ve el Estado, son conceptos que ellos todavía no logran… lo ven muy abstracto, les cuesta establecer el vínculo con la realidad."

Una excepción dentro de las prácticas que mencionan los docentes es la postura de Lucas, que es el único que destaca la exposición de contenidos como una estrategia que es importante en sus clases: "Siento que los chiquillos tienen una estructura de recepción de las clases que responde a lo expositivo totalmente (…) por ejemplo, se sientan y sacan su cuaderno para escribir lo que digo." Esta práctica docente podríamos vincularla con la perspectiva de una enseñanza de la historia a partir de narrativas dominantes, estableciendo una relación exclusivamente cívico - política entre la historia y la ciudadanía. Sin embargo, este profesor constantemente menciona el cuestionamiento que tiene frente a las estructuras políticas, lo que lo aleja de un perfil conservador. Por ejemplo, el profesor menciona:

> ¿Nos gusta este tipo de sistema democrático? Si al final esta democracia es la que ganó después de la Segunda Guerra. Es la democracia de Estados Unidos, es ese tipo de gobierno y eso no significa que esté bien y que tengamos que defenderlo como un valor primordial de la ciudadanía. Hay montones de otros sistemas, de hecho, sistemas que no se han creado todavía y que no nos permitimos crearlos […] Ahí considero que hay, de alguna manera, una defensa al sistema que se enraíza en un tipo de educación, en un currículo educacional, una forma de emparejar socialmente lo que significa el bien y el mal. Entonces, eso yo no lo comparto. [Lucas]

Con relación a cómo se promovieron nuevas prácticas en su sala de clases a partir de la implementación de la SCC, en general, los docentes se mostraron satisfechos con la

capacitación y con la forma en que se diseñó la secuencia didáctica. Por ejemplo, Daniela menciona:

> Fue bacán ir armando las clases, fue súper interesante el proceso de ir conversando con otro […] y si algo no funcionaba en un curso, lo hablábamos y veíamos cómo lo podíamos hacer en el otro. El acompañamiento […] en términos profesionales en verdad, fue súper bacán porque me permitió ver mi práctica y conversarla con otro, porque uno trabaja mucho solo. [Daniela]

Las notas de voz que se enviaban después de clase, emergieron como un dispositivo de reflexión pedagógico que fue altamente valorado por los docentes, aunque mencionaban la dificultad de encontrar tiempo para enviar el audio entre una clase y otra. Los docentes reconocieron su potencial para la sistematización de una práctica reflexiva y la toma de decisiones pedagógicas fundamentadas. En general, los participantes identificaron una transición desde una reflexión intuitiva hacia un análisis pedagógico sistemático. Daniela explicita esta transformación:

> Mandar un audio, y verlo no solamente como de la emocionalidad, de la panza, sino verlo como: esto no funcionó en términos pedagógicos porque…, esto sí funcionó en términos pedagógicos porque... Entonces, después de escucharlo era como… después en el otro curso, no lo voy a hacer así. Lo voy a hacer de otra forma, para no repetir el error en el otro curso también […] Era una instancia de repensarte […] no era se portaron bien o mal, sino que en términos pedagógicos. Esto hace que uno tome decisiones para la siguiente clase.

Daniela, Jacqueline, Sebastián, Nicole y Tomás, coinciden en que una fortaleza de las notas de voz que enviaban después de clases era poder verbalizar sus reflexiones y lograr cambios en sus prácticas docentes.

5. Discusión

Los resultados presentados evidencian tanto la diversidad de concepciones docentes sobre la relación entre la enseñanza de la historia y la ciudadanía, como la complejidad de su traducción en la práctica pedagógica. A continuación, la discusión examina tres dimensiones de estos hallazgos: la relación entre la enseñanza de la historia y la ciudadanía, la coherencia entre creencias y prácticas y la reflexión, el autoconocimiento y el trabajo colaborativo.

5.1. Relación entre la enseñanza de la historia y la ciudadanía: transitando hacia la complementariedad.

Durante la implementación de la SCC se visibiliza cómo la enseñanza entre la historia y la ciudadanía es complementaria en sus distintas relaciones. En otras palabras, es necesario que los estudiantes aprendan conceptos cívicos, comprendan cómo los ciudadanos son protagonistas de hechos históricos y, a la vez, se den cuenta de cómo ellos son agentes de cambios en su contexto social. Esta complementariedad se puede realizar al articular múltiples dimensiones de esta relación en un mismo proceso formativo, confirmando los postulados de Seixas y Morton (2013) sobre la conciencia histórica como competencia integradora.

Sin embargo, a pesar del trabajo realizado en la secuencia didáctica para promover esta relación multidimensional entre la enseñanza de la historia y la ciudadanía, las creencias de los docentes son más bien unidimensionales. Esto sugiere que la conceptualización explícita de los docentes sobre la relación historia-ciudadanía es más restringida que su competencia pedagógica real. En el contexto chileno, esto se alinea con lo reportado por Villalón Gálvez et al. (2025), quienes observan que los profesores de Historia promueven visiones activas o críticas de ciudadanía sin necesariamente conceptualizarlas como tales.

5.2. Coherencia entre creencias declaradas y prácticas implementadas

Esta tendencia hacia la especialización conceptual contrasta con la flexibilidad que se observa en las prácticas docentes realizadas en la implementación de la SCC y con las actividades que mencionan realizar en clases. De esta manera, se sugiere que las concepciones explícitas de los docentes son más rígidas que sus competencias pedagógicas, las cuales son mucho más variadas y abarcan distintas dimensiones de la relación entre enseñanza de la historia y la ciudadanía.

Los resultados evidencian tensiones significativas entre las concepciones declaradas y las prácticas pedagógicas implementadas, revelando la complejidad del pensamiento docente y su traducción en la acción educativa. Lucas presenta el caso más ilustrativo: declara promover la agencia estudiantil pero no menciona actividades específicas para desarrollar ciudadanía crítica en la sala de clases. Incluso, contradice su postura de promoción de una ciudadanía crítica en el aula, al declarar explícitamente la necesidad de realizar clases expositivas, porque son las que realmente funcionan. Aunque Lucas constantemente manifiesta una crítica hacia el sistema escolar y la sociedad democrática, su discurso pedagógico es ambiguo y prontamente perdió interés en implementar nuevas metodologías en su aula por medio de la SCC. Este patrón se alinea con la literatura que documenta incoherencias entre las finalidades declaradas por los docentes y sus prácticas en el aula (Sant, 2013), y cómo algunos docentes, pese a adherir discursivamente a perspectivas críticas, mantienen en la práctica enfoques tradicionales centrados en la transmisión de contenidos (González-Valencia et al., 2020).

Esta brecha entre creencias declaradas y prácticas implementadas ha sido documentada también en contextos de enseñanza de temas controversiales, donde los docentes, pese a adherirse expresamente a perspectivas interpretativas, mantienen en la práctica enfoques que limitan el desarrollo del pensamiento crítico (Montanares-Vargas et al., 2023). Este hallazgo es coherente con lo documentado por Wilke et al. (2022), quienes en un estudio con 21 docentes de historia en Flandes concluyen que las creencias constituyen una condición necesaria pero no suficiente para una práctica interpretativa: otros factores, como las creencias sobre la enseñanza, contexto institucional y competencia didáctica, median de forma determinante en esa traducción.

Inversamente, Daniela y Jacqueline implementaron estrategias vinculadas con la promoción de una ciudadanía crítica, pero no las incluyeron en sus concepciones sobre la enseñanza de la historia y la ciudadanía. Resulta particularmente significativo que ambas docentes son altamente autocríticas con respecto a sus capacidades y mencionan que tienen dificultades para vincular la enseñanza de la historia y la ciudadanía, aunque en la práctica se evidencia lo contrario. Este patrón representa un hallazgo diferenciado de la literatura revisada, que tradicionalmente ha documentado docentes con discursos críticos pero prácticas tradicionales (González-Valencia et al., 2020; Sant, 2013), sugiriendo la

existencia de un fenómeno inverso: docentes con prácticas innovadoras que no reconocen conceptualmente el alcance transformador de sus estrategias pedagógicas. Esta desconexión entre creencias explícitas y competencias pedagógicas sugiere la complejidad de la relación entre el pensamiento docente y la práctica educativa.

5.3. Reflexión, autoconocimiento y trabajo colaborativo

La investigación sobre el desarrollo de las creencias docentes en torno a la enseñanza de la historia advierte que estas son difíciles de modificar (Jara Ibarra et al., 2022). No obstante, Wilke et al. (2022) subrayan que para reducir la brecha entre creencias y prácticas es necesario desarrollar competencias concretas para el diseño de clases basadas en la indagación histórica.

La implementación de la SCC busca superar la dicotomía tradicional entre enseñar historia y educar ciudadanos, a partir de un diseño didáctico contextualizado a la realidad de cada aula. Así, la SCC demostró la posibilidad de integrar diferentes esferas de la enseñanza de la ciudadanía a través de la enseñanza de la historia. Esto coincide con algunos estudios que identifican la necesidad de implementar programas de formación en educación ciudadana incorporando procesos de reflexión pedagógica (Carvajal-Meza et al., 2022; Villalón Gálvez et al., 2025).

Junto con ello, Van Boxtel et al. (2021) destacan cómo los programas de formación docente más efectivos para orientar las creencias pedagógicas hacia enfoques más reflexivos son aquellos que involucran a los profesores en procesos de indagación histórica, observación de modelos de enseñanza basados en la investigación y acceso a evidencia sobre los beneficios del aprendizaje por indagación. Esto se vincula con lo observado en los docentes de este estudio, que valoraron positivamente las comunidades de aprendizaje profesional que emergieron durante la implementación de la SCC. Durante la investigación se constituyó un trabajo colaborativo entre docentes e investigadoras que fue ganando relevancia durante la implementación de la SCC. Por ejemplo, los participantes solicitaron reuniones adicionales a las programadas, evidenciando la necesidad de espacios colaborativos para el desarrollo profesional, elementos que la literatura identifica como cruciales para superar la desconexión entre creencias y prácticas docentes (Cunningham, 2007). Esta demanda de espacios colaborativos sugiere que el diálogo profesional sistemático puede constituir un mecanismo para reducir la brecha entre creencias y prácticas pedagógicas. Además, esto revela la necesidad de que las escuelas contrarresten el aislamiento profesional y la falta de espacios institucionales para la socialización de prácticas pedagógicas.

Los casos de Daniela, Jacqueline, Nicole, Tomás y Sebastián demuestran que la práctica reflexiva constituye un mediador crucial entre las creencias pedagógicas y su materialización en estrategias que promueven la agencia estudiantil. Este hallazgo es coherente con lo planteado por Fives y Buehl (2016), para quienes las creencias docentes funcionan simultáneamente como filtros, marcos y guías de la acción pedagógica: cuando los docentes desarrollan la capacidad de examinar críticamente sus propias decisiones, las creencias actúan como guías que orientan la práctica en lugar de filtros que la bloquean. El acompañamiento sistemático implementado en este estudio actuó precisamente como ese andamiaje, favoreciendo la transferencia entre lo que los docentes creían y lo que efectivamente hacían en el aula.

CC BY

Un hallazgo relevante es que la capacidad de reflexión sobre la propia práctica resultó más predictiva de prácticas pedagógicas vinculadas con una ciudadanía crítica, que el discurso político del docente. El caso de Lucas ilustra esta paradoja: quien es más crítico del sistema sociopolítico, al mismo tiempo es el menos reflexivo y crítico sobre sus prácticas y es el que menos promueve ciudadanía crítica en su aula. Este resultado se conecta con el estudio de Obiagu (2024), quien en un contexto postcolonial muestra que el discurso crítico de los docentes no se traduce automáticamente en pedagogías orientadas a la justicia cuando no existe reflexión sistemática sobre las propias decisiones.

Los datos también revelan una fuerte autocrítica y un perfeccionismo constante que podría promover una autoexigencia excesiva si no se promueve entre los docentes el autoconocimiento sobre las buenas prácticas que realizan en clases. Profesores autoexigentes pueden mermar su autoestima profesional, lo que sugiere la necesidad de equilibrar la reflexión crítica con el reconocimiento de fortalezas pedagógicas para sostener el desarrollo profesional a largo plazo. Finalmente, la demanda espontánea de reuniones adicionales por parte de varios participantes evidencia que el trabajo colaborativo no es solo un apoyo instrumental sino una necesidad profesional no cubierta institucionalmente, en línea con lo documentado por Golledge (2024) sobre el aislamiento profesional de los docentes de historia y la ausencia de espacios sistemáticos para socializar las prácticas de aula.

6. Reflexiones finales

Este estudio presenta limitaciones que deben considerarse al interpretar los resultados. La implementación de la SCC se realizó en el marco de una intervención específica con acompañamiento intensivo, por lo que los resultados pueden no reflejar las dinámicas habituales de enseñanza ni tampoco se pueden generalizar a otros contextos educativos. Además, la duración acotada del estudio no permite analizar cómo evolucionan las creencias docentes a largo plazo.

Futuras investigaciones podrían ampliar la muestra incluyendo diferentes regiones y contextos socioeconómicos, así como extender el período de seguimiento de los docentes. Resulta relevante desarrollar estudios longitudinales que examinen la evolución de la relación entre creencias y prácticas docentes, y explorar los factores institucionales y curriculares que facilitan u obstaculizan la integración efectiva de la educación ciudadana en la enseñanza de la historia.

A pesar de las limitaciones de este estudio, el análisis de las creencias y las prácticas de los seis docentes de historia nos permite concluir que los hallazgos son coherentes con los planteamientos de Seixas (2017) y Barton (2012) sobre cómo la enseñanza de la historia promueve la toma de decisiones democráticas y la reflexión en torno a las desigualdades estructurales. A pesar de las tensiones existentes entre creencias y prácticas, visibilizamos la capacidad de desarrollar habilidades de pensamiento histórico como un instrumento para cuestionar las estructuras sociales y pensar críticamente la realidad social (Santisteban et al., 2018). En este sentido, los docentes demostraron que es posible integrar simultáneamente distintas dimensiones de la relación historia-ciudadanía en el aula (educación cívica, historia protagonizada por ciudadanos y ciudadanía crítica), aun cuando sus creencias explícitas tendían a ser más unidimensionales. Incluso, los docentes implementaron la secuencia didáctica siempre preocupados de promover la participación

CC BY

de todos los estudiantes en cada clase, orientándose hacia la promoción de la equidad educativa en el aula desde un enfoque de derechos.

En definitiva, este estudio muestra la necesidad de seguir trabajando sobre las tensiones entre lo que los docentes creen y lo que efectivamente hacen en el aula. Nuestra evidencia respalda la idea de que más allá de los discursos políticos o las creencias declaradas de los docentes, es en la práctica reflexiva y en los espacios colaborativos donde se juega la posibilidad real de vincular la enseñanza de la historia con la formación de una ciudadanía crítica.

Agradecimientos y financiación

Agradecemos a los docentes que participaron en esta investigación con tanto compromiso y entusiasmo. Este artículo ha sido desarrollado con el financiamiento de los proyectos PIA-CONICYT CIE 160007, ANID/ Doctorado Nacional/ 2020-21190145 y ANID/ Doctorado Extranjero/ 2022- 72220029

Contribución específica de los autores

Autora 1: Conceptualización, Metodología, Recolección de datos, Software, Validación, Análisis, Redacción del borrador original, Financiación.

Autora 2: Metodología, Recolección de datos, Software, Validación, Análisis, Elaboración de tablas y recursos visuales, Redacción del borrador original, Revisión y Edición.

Bibliografía

Bachand, C.-A., Demers, S., Éthier, M.-A., y Lefrançois, D. (2024). Practical epistemology of history teachers and its relationship to normative injunctions. *Historical Encounters: A Journal of Historical Consciousness, Historical Culture, and History Education*, *11*(2), 6. https://doi.org/10.52289/hej11.202

Barton, K. (2012). Agency, choice and historical action: How history teaching can help students think about democratic decision making. *Citizenship Teaching and Learning, 7*(2), 131-142. https://doi.org/10.1386/CTL.7.2.131_1

Barton, K., y Levstik, L. (2004). *Teaching history for the common good*. Lawrence Erlbaum Associates.

Benejam, P., Pagès, J., Comes, P., y Quinquer, D. (1997). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. Gráficas Signo, S.A.

Bonhomme, M., Cox, C., Tham, M., y Lira, R. (2015). La educación ciudadana escolar de Chile 'en acto': prácticas docentes y expectativas de participación política de estudiantes. En C. Cox y J. C. Castillo (Eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía: Contextos, experiencias y resultados* (pp. 373–425). Ediciones UC.

Braun, V., y Clarke, V. (2021). *Thematic Analysis: A Practical Guide*. SAGE Publications.

Carretero, M., Berger, S., y Grever, M. (2017). *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. https://doi.org/10.1057/978-1-137-52908-4

Carvajal-Meza, F., Alvarado-Urbina, A., y Mondaca-Rojas, C. (2022). La formación en ciudadanía en profesores de Historia y Geografía del norte de Chile. *Diálogo Andino*, *67*, 2022. http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812022000100215

Caulfield, M., y Wineburg, S. (2023). *Verified: How to Think Straight, Get Duped Less, and Make Better Decisions about What to Believe Online*. University of Chicago Press.

Chávez Preisler, C. (2022). Una Disciplina en Transición: Didáctica de la Historia y Formación Inicial Docente en Chile. *Estudios Pedagógicos*, *48*(4), 337–356. https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000400337

Creswell, J. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). SAGE Publications Inc.

Cunningham, D. L. (2007). Understanding Pedagogical Reasoning in History Teaching through the Case of Cultivating Historical Empathy. *Theory y Research in Social Education*, *35*(4), 592–630. https://doi.org/10.1080/00933104.2007.10473352

De Schaepmeester, L., Van Braak, J., y Aesaert, K. (2022). Teach what you preach? The relationship between teachers' citizenship beliefs and citizenship education in the classroom. *The Journal of Social Studies Research*, *46*(4) 363-378 https://doi.org/10.1016/J.JSSR.2021.10.001

Evans, R. W. (1990). Teacher Conceptions of History Revisited: Ideology, Curriculum, and Student Belief. *Theory y Research in Social Education, 18*(2), 101–138. https://doi.org/10.1080/00933104.1990.10505608

Fives, H., y Buehl, M. M. (2016). Teachers' Beliefs, in the Context of Policy Reform. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, *3*(1), 114–121. https://doi.org/10.1177/2372732215623554

Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Morata.

García, C. (2018). La educación ciudadana en la formación inicial del profesorado de Historia y Ciencias Sociales en Chile. Una tarea pendiente. En C. García Ruiz, A. Arroyo Doreste, y B. Andreu Mediero (Eds.), *Los aportes de la didáctica de las ciencias sociales, de la historia y de la geografía a la formación de la ciudadanía en los contextos iberoamericanos* (pp. 65–78). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS)

Gazmuri Stein, R. (2017). Curricular ideologies in the discussion and negotiation of the Chilean curriculum of Social Studies. *Estudios Pedagógicos*, *43*(1), 157–169. https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000100010

Golledge, C. (2024). Shaping citizens: teachers enacting democratic education in the history classroom. *Curriculum Perspectives, 44,* 489-500. https://doi.org/10.1007/s41297-024-00239-w

González Valencia, G. A. (2013). El profesorado en formación y las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales. *Uni-Pluriversidad*, *13*(2), 24–34.

González-Valencia, G. A., Santisteban-Fernández, A., y Pagès-Blanch, J. (2020). Finalidades de la enseñanza de la historia en futuros profesores. *Magis, Revista Internacional de Investigación, 13,* 1–23. https://doi.org/10.11144/JAVERIANA.M13.FEHF

Haas Prieto, V., Molina Valdés, E., Bravo Sepúlveda, J., y Manghi Haquin, D. (2016). Contraste entre el Currículum Nacional, Texto Escolar y las decisiones del profesor en el aula: Análisis del discurso desde la perspectiva multimodal en clases de Historia y Geografía. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, *20*(3), 367–397. https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/18558

Hess, D. (2009). *Controversy in the Classroom: The Democratic Power of Discussion*. Routledge.

Jara, C., Sánchez, M., y Cox, C. (2019). Liderazgo educativo y formación ciudadana: visiones y prácticas de los actores. *Calidad en la Educación, 51*, 350-381. https://doi.org/10.31619/caledu.n51.687

Jara Ibarra, C., Sánchez Bachmann, M., Cox, C., y Miranda, D. (2022). The meaning of citizenship: Identifying the beliefs of teachers responsible for citizenship education in Chile. *Theory and Research in Social Education, 51*(3), 464–485. https://doi.org/10.1080/00933104.2022.2150590

Mayorga, R. (2024). ¿Los mejores instrumentos para formar verdaderos ciudadanos? Relaciones entre Pensamiento Histórico y Educación Ciudadana en el Currículum Chileno (1990-2023). *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social, 13*(2), 115–132. https://doi.org/10.15366/riejs2024.13.2.007

Ministerio de Educación (2016) Ley N.° 20.911: Crea el plan de formación ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado [Diario Oficial] https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1088963

Ministerio de Educación (2019) *Bases curriculares 3° y 4° medio*. Ministerio de Educación. Gobierno de Chile

Montanares-Vargas, E., Muñoz-Labraña, C., y Sánchez-Agustí, M. (2023). La Araucanía, un espacio en conflicto. Creencias epistémicas del profesorado de Historia en relación con su proceso de ocupación. *Panta Rei. Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia*, *17*. https://doi.org/10.6018/pantarei.543181

Monte-Sano, C. (2011). Learning to open up history for students: Preservice teachers' emerging pedagogical content knowledge. *Journal of Teacher Education, 62*(3), 260–272. https://doi.org/10.1177/0022487110397842

Monte-Sano, C. (2016). Argumentation in History Classrooms: A Key Path to Understanding the Discipline and Preparing Citizens. *Theory into Practice, 55*(4), 311–319. https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1208068

Morris, T., Hodgkin, K., y Beauchamp, G. (2025). Becoming 'sound': a process of building rapport as a researcher in an alternative education provision. *Ethnography and Education,* 20(3), 237-253. https://doi.org/10.1080/17457823.2025.2497770

Neira, P., Ojeda, P., Zúñiga C. y Mayorga, R. (en prensa). Linking Historical Thinking and Human Rights Education to Promote Student Agency. The implementation of the Critical Citizenship Sequence (CCS) in Chile. *Historical Encounters.*

Neira Magliocchetti, P., Ojeda Millahueque, P., y Zuñiga González, C. G. (2025). Promoting agency in history classrooms: The role of historical-citizen abilities in Chilean history classes. *Education, Citizenship and Social Justice.* https://doi.org/10.1177/17461979251377031

Obiagu, A. N. (2024). Being a good citizen in a postcolonial context: Justice-oriented citizenship implications of Nigerian teachers' civic education ideologies. *Theory and Research in Social Education*, *52*(2), 273–311. https://doi.org/10.1080/00933104.2024.2305463

Ojeda, P., y Neira, P. (2024). "Me gustaría que mi opinión pueda importar más." Espacios de deliberación para una ciudadanía democrática en la clase de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. *Oralidad-Es*, *10*, 1–16. https://doi.org/10.53534/oralidad-es.v10a4

Pagès, J. (2007). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. En R. M. Ávila, R. López Atxurra,

y E. Fernández de Larrea (Eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 205–215). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Education Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, *62*(3), 307–332. http://about.jstor.org/terms

Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Sage Publications, Inc.

Potjer, Y., Dobber, M., y van Boxtel, C. (2024). "I've become more critical": Development of Dutch elementary teachers' beliefs about history and history teaching in an inquiry-based professional learning program. *Historical Encounters*. *11*(2), 36. https://doi.org/10.52289/hej11.204

Ross, E. W., y Vinson, K. D. (2012). La educación para una ciudadanía peligrosa. *Enseñanza de Las Ciencias Sociales*, *11*, 73–86. https://revistes.ub.edu/index.php/EnsenanzaCS/article/view/53926

Sant, E. (2013). ¿Qué Enseño cuando Enseño a Participar Críticamente a Mi Alumnado? Coherencias e Incoherencias entre las Finalidades y las Prácticas de tres Docentes. *Enseñanza de Las Ciencias Sociales, 12*, 63–76. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324134669014

Santisteban, A., Pagès, J., y Bravo, L. (2018). History education and global citizenship education. En I. Davies, L.-C. Ho, D. Kiwan, C. L. Peck, A. Peterson, E. Sant, y Y. Waghid (Eds.) *The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education* (pp. 457–472). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-59733-5_29

Seixas, P. (2017). A Model of Historical Thinking. *Educational Philosophy and Theory*, *49*(6), 593–605. https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363

Seixas, P., y Morton, T. (2013). *The big six: historical thinking concepts*. Nelson Education.

Soto, P., y Peña, C. (2020). La nueva asignatura de educación ciudadana en Chile: Creencias de profesores y profesoras. *Sophia Austral*, *26*, 303–324. https://doi.org/10.4067/S0719-56052020000200303

Van Boxtel, C., Voet, M., y Stoel, G. (2021). Inquiry learning in history. In R. G. Duncan y C. A. Chinn (Eds.), *International Handbook of Inquiry and Learning* (pp. 293–310). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315685779

Van Drie, J., y Van Boxtel, C. (2008). Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past. *Educational Psychology Review*, *20*(2), 87–110. https://doi.org/10.1007/s10648-007-9056-1

VanSledright, Bruce. (2011). *The challenge of rethinking history education: On practices, theories, and policy*. Routledge.

Villalón, G. (2015). Creencias, propósitos y prácticas de la enseñanza de la historia: el caso de Mariana. *Enseñanza de Las Ciencias Sociales, 14*. https://doi.org/10.1344/ECCSS2015.14.7

Villalón Gálvez, G., Isabel Toledo Jofré, M., y Gazmuri Stein, R. (2025). Profesores de Historia enseñando Educación Ciudadana. Un análisis desde las Ideologías Curriculares. *Interciencia*, *50*(9). https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2025/10/01_7356_A_Villalon_v50n9_8.pdf

Voet, M., y 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. https://doi.org/10.1016/J.TATE.2015.12.008

Westheimer, J., y Kahne, J. (2003). What kind of citizen? Political choices and educational goals. *Encounters on Education*, *4*, 47–64. http://hdl.handle.net/1974/464

Wilke, M., Depaepe, F., y Nieuwenhuyse, K. Van. (2022). The interplay between historical thinking and epistemological beliefs: A case study with history teachers in Flanders. *Historical Encounters*, *9*(1), 196–219. https://doi.org/10.52289/hej9.111

Wineburg, S. (2010). Historical thinking: Memorizing facts and stuff? *Teaching with Primary Sources Quarterly, 3*(1), 2–4.

Yin, R. K. (2017). *Case Study Research and Applications* (Sixth Edition). SAGE Publishing.

Zúñiga, C. G., Ojeda, P., Neira, P., Cortés, T., y Morel, M. J. (2020). Entre la imposición y la necesidad: implementación del Plan de Formación Ciudadana en las escuelas chilenas. Calidad En La Educación, *52*, 135–169. http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n52.767

CC BY

Panta Rei

PANTA REI es una revista digital de investigación orientada a la Historia y otras ciencias afines. Su principal objetivo es la transmisión del conocimiento científico, dando una oportunidad también a los jóvenes investigadores que quieren abrirse camino en el estudio de las ciencias humanas y sociales. Se compone de estudios originales relacionados con la disciplina histórica así como su didáctica y difusión. Las diferentes secciones que componen la revista son: artículos de investigación, entrevistas a profesionales y recensiones de monografías de actualidad.

Todos los artículos publicados son objeto de un proceso de revisión a cargo de un mínimo de dos evaluadores, que se consideran expertos en el ámbito temático del artículo propuesto. Nuestro deseo es poder ofrecer unos contenidos rigurosos, de calidad y de interés.

Editum y el CEPOAT (Centro de Estudios del Próximo Oriente y la Antigüedad Tardía de la Universidad de Murcia) son las instituciones encargadas de la coordinación y gestión de la revista, desde donde anualmente se lanzará la convocatoria para aquellos que estén interesados en publicar sus trabajos, siempre relacionados con la Historia, Arqueología, Historia del Arte, Didáctica de las Ciencias Sociales, etc.

***

PANTA REI is a digital journal focused on History and other sciences related to it. Its main objective is the transmission of scientific knowledge by giving also an opportunity to young researchers who want to make their way in the study of human and social sciences. It is composed by original studies related to History, as well as its didactics and promotion. The different sections of this journal are: research articles, interviews to professionals, and recensions on monographs about current issues.

All the articles published are subject to a revision process carried out by a minimum of two reviewers who are considered to be experts in the field of the article proposed. Our wish is tooffer rigorous contents with quality,and being of interest to the reader.

Editum and CEPOAT (Centre of Studies of the Middle East and Late Antiquity of the University of Murcia) arethe institutionsin charge of the coordination andmanagement of this journal. These arethe centresfrom where the call for papers will be launched for all the people interested in publishing their papers, always related to History, Archaeology, Art History, Didactics of the Social Sciences, etc.

Normas de publicación

El autor se compromete a enviar trabajos originales, que no se encuentren publicados en otras revistas ni en otros idiomas. Así mismo, el mismo artículo no podrá ser presentado en otras revistas mientras dure el proceso de evaluación.

Envío y presentación de originales

Los artículos se enviarán exclusivamente a través de la plataforma OJS de la revista. Los textos serán enviados en formato DOC y las imágenes en formato JPEG o TIFF, y con un tamaño mínimo de 2000 px. Éstas no aparecerán incorporadas en el texto, sino enviadas en archivo aparte y correctamente numeradas según su posición en el texto. Junto al trabajo, se rellenará y enviará un documento aparte en el que se especifiquen los datos del autor siguiendo el modelo disponible en la página Web de la revista.

Para la redacción de los trabajos se tendrá en cuenta el Manual de la American Psychological Association, en su séptima edición. La extensión máxima de los trabajos será de 25 páginas. La revista cuenta con una plantilla propia en la que se indican las normas editoriales, cuestiones de formato y ejemplos de referencias bibliográficas. Se ruega encarecidamente el estricto seguimiento de esta plantilla.

Una información más detallada se encuentra disponible en la página https://revistas.um.es/pantarei/.

Proceso de valoración y evaluación

Una vez recibidos los trabajos, la Revista realizará una primera valoración. Si el trabajo enviado se ajusta a las normas de presentación propuestas, la temática es coincidente con la línea editorial de la revista y posee la calidad científica necesaria, será remitido al consejo asesor para una primera evaluación. Si no es así en este primer paso se puede rechazar directamente los documentos que incumplan claramente la línea editorial.

Será el Consejo Asesor quien indique a la revista la originalidad, relevancia, estructura, redacción, aparato bibliográfico, etc. del trabajo enviado y, para ello, se designará a dos revisores expertos externos que evaluarán cada uno de los trabajos, que pueden formar parte (o no) de este Consejo Asesor. La selección de los revisores se ajustará a la temática y características metodológicas del trabajo. El nombre y filiación de los autores serán eliminados del trabajo para su revisión, así como los revisores actuarán de manera anónima y confidencial.

Los revisores deberán rellenar un informe de evaluación que centrará su atención en aspectos tales como características formales, originalidad y novedad de los trabajos, relevancia de las propuestas y los resultados, calidad metodológica y validez científica.

Una vez terminado el proceso se decidirá la aceptación o no de los mismos y su publicación en el número que sea pertinente, así como las modificaciones susceptibles de ser realizadas para su final publicación. Dicha notificación se enviará únicamente por correo electrónico, en un plazo máximo de seis meses.

Publishing rules

The author is committed to submit original papers not having been published in other reviews or in other languages. Thus, it is not allowed for the same paper to be presented in other reviews during the evaluation process.

Submission and presentation of originals

Articles will be submitted exclusively through the Journal's OJS platform. The texts will be submitted in DOC format,and theimages in JPEG or TIFF format with a minimum size of 2000 px. Images will not be integrated in the text but sent in another file and properly numbered according to their position in the text. Attached to the paper, a document will be filled out and sent where the author's data will be specified following the model available on the website.

For the writing of the works, the Publication Manual of the American Psychological Association,in its seventh edition,will be taken into account. The maximumlength of the works will be 25 pages. The magazine has its own template indicatingeditorial standards, formatting issues and examples of bibliographic references. Strict following of this template is strongly requested.

More detailed information is available on the website: https://revistas.um.es/pantarei/.

Examination and assessment process

The Journal will submit the papers to a first examination once received. If the paper follows the presentation guidelines, the subject agrees with the editorial line of this journal, and it possessesthe scientific quality required, it will be sent to the advisory council for a first assessment. If not, the documents which clearly fail to complete the editorial line may be rejected straightaway in this first step.

The Advisory Council will indicate the originality, relevance, structure, writing, bibliography, etc. of the text to the journal.For this purpose, two outside experts will be designated to review the papers; these experts maybe (or not) part of this Advisory Council. The selection of the experts will adjust to the subject and methodological characteristics of the paper. Name and affiliation of the author will be eliminated from the text for its review, in this way experts will act anonymously and confidentially.

The experts will fill out an assessment report which will focus on aspects such as formal characteristics, originality and novelty of the papers, relevance and results of the proposal, methodological quality,and scientific validity.

Once the process is finished, the acceptance or not of the papers and its publication in the correspondingedition will be decided, as well as the modifications that may be done for its final publication. This notification will be sent by email within 6 months maximum.

CC BY


edit.um
Ediciones de la Universidad de Murcia


cepoAt