



Promover el Pensamiento Histórico desde la Comprensión Temporal, Contextual y Multicausal



¿En qué consiste la práctica pedagógica de promover el Pensamiento Histórico desde la Comprensión Temporal, Contextual y Multicausal?

Esta práctica busca que los futuros docentes promuevan en sus estudiantes una comprensión del pasado como una construcción interpretativa sustentada en evidencias, considerando las dimensiones temporales, contextuales y multicausales que configuran los procesos históricos. El pensamiento histórico se entiende aquí como una forma de conocimiento que permite comprender el cambio, la continuidad y la complejidad de los fenómenos sociales a partir de la interacción entre sujetos, estructuras y contextos. Este proceso formativo comienza tempranamente, al vincular las experiencias y relatos de los párvulos con las primeras nociones de tiempo y entorno social.

De este modo, el aprendizaje del tiempo histórico constituye una de las bases fundamentales de este pensamiento, ya que, a diferencia del tiempo vivido o cotidiano, el tiempo histórico es un concepto elaborado que permite analizar la duración, los ritmos, las rupturas y las continuidades en los procesos sociales. Tal como plantea Valledor (2011), la

historia posee procedimientos específicos de construcción y validación del conocimiento, por lo que aprender el tiempo histórico requiere de una enseñanza disciplinar que introduzca las categorías propias de la historia. En coherencia con el currículum nacional, esta habilidad se concibe de manera progresiva, iniciándose en Educación Parvularia con la identificación de rutinas, secuencias y el uso de categorías básicas (antes, ahora, después), transitando desde el reconocimiento de categorías temporales cotidianas hacia la comprensión de procesos, períodos y secuencias históricas (Mineduc, 2009).

En este sentido, enseñar el tiempo histórico implica invitar a los estudiantes a observar el cambio y la continuidad, a medir y ordenar los hechos considerando la cronología, la sucesión y la simultaneidad, a narrar y clasificar los hechos mediante la periodización y la construcción de relatos históricos, y a reconocer distintos tipos de duración y ritmo en los procesos sociales. El desarrollo de estas habilidades contribuye a formar una conciencia temporal crítica, mediante la cual los estudiantes comprenden que los fenómenos sociales no ocurren de manera aislada, sino que se relacionan con otros hechos simultáneos que los condicionan, transforman o explican.

A su vez, el pensamiento histórico se sustenta en la capacidad de contextualizar los hechos, situándolos en su tiempo, espacio y entorno social. La contextualización histórica implica comprender los valores, creencias y condiciones materiales de las sociedades del pasado, reconociendo sus diferencias respecto del presente. Desde el nivel de Párvulos, esta habilidad se cultiva al explorar y apreciar las costumbres, tradiciones y formas de vida de las familias y comunidades (Núcleo Comprensión del Entorno Sociocultural), sentando la base para el reconocimiento de la diversidad cultural. Tal como sostienen Van Boxtel y Van Drie (2012), esta habilidad permite explicar, comparar e interpretar los fenómenos históricos desde sus propias coordenadas culturales. Tal como sostienen Van Boxtel y Van Drie (2012), esta habilidad permite explicar, comparar e interpretar los fenómenos históricos desde sus propias coordenadas culturales. Junto a ello, la empatía histórica —según Endacott y Brooks (2013)— se entiende como la capacidad de comprender las acciones y decisiones de las personas del pasado desde sus propios marcos de referencia, evitando juzgarlas con los criterios del presente. Promover la contextualización histórica supone, entonces, guiar a los estudiantes en la reconstrucción de los contextos de acción, ayudándolos a comprender el pasado como una realidad distinta y a superar el presentismo. De esta manera, se fomenta una mirada compleja, crítica y respetuosa de la

diversidad de experiencias humanas a lo largo del tiempo.

En este marco, la explicación multicausal se configura como una habilidad central para la comprensión de los procesos históricos. Esta consiste en la capacidad de exponer el qué, el cómo, el porqué y el para qué de un hecho social, demostrando el conocimiento que se ha logrado o el sentido que se ha otorgado a un determinado fenómeno. Aunque la multicausalidad se formaliza en niveles superiores, sus bases se establecen en Párvulos al fomentar el interés por el 'por qué' de los sucesos cercanos y sus consecuencias inmediatas, estimulando así el pensamiento relacional. Implica la construcción de una red explicativa en la cual se organizan jerárquicamente las condiciones sociales que propiciaron los hechos, las motivaciones diversas que movilizaron a los grupos sociales y las consecuencias que se derivaron de sus acciones. Esta perspectiva permite superar visiones lineales o monocausales de la historia, promoviendo una comprensión más profunda y compleja de los procesos sociales, en los que confluyen factores económicos, políticos, culturales, ambientales y simbólicos. Enseñar desde la multicausalidad favorece el desarrollo del pensamiento crítico y de la capacidad de formular interpretaciones fundamentadas en evidencias, reconociendo la interacción dinámica entre estructura y agencia, así como las múltiples dimensiones que configuran la experiencia humana.

En conjunto, el desarrollo de la comprensión temporal, la contextualización histórica y la explicación multicausal busca fortalecer en los estudiantes una conciencia histórica reflexiva, que les permita entender las raíces del presente, valorar la diversidad de las experiencias humanas y asumir una posición activa frente a los desafíos del mundo contemporáneo. La enseñanza de la historia, concebida desde esta perspectiva, trasciende la mera transmisión de hechos para transformarse en un proceso formativo que impulsa la indagación, el análisis y la interpretación crítica de la realidad social. Así, la práctica docente se consolida como un espacio para la formación de ciudadanos capaces de comprender el pasado en su complejidad, situarse críticamente en el presente y proyectar acciones conscientes hacia el futuro.



Lo que no es Promover el Pensamiento Histórico desde la Comprensión Temporal, Contextual y Multicausal

- Reducir la enseñanza de la historia a la memorización de fechas y nombres, por ejemplo, enseñar el pasado como una sucesión de datos aislados (fechas, personajes, batallas) sin análisis de procesos, contextos ni relaciones causales.
- Tratar el tiempo histórico como equivalente al tiempo cotidiano, ello implica que el docente limita el trabajo temporal a “antes y después” sin avanzar hacia nociones de proceso, duración, simultaneidad, periodización o ritmo histórico.
- Explicar fenómenos complejos atribuyéndolos a una sola causa (“la guerra ocurrió solo por...”, “la independencia se produjo porque...”), sin reconocer la interacción de factores sociales, económicos, políticos y culturales.
- Analizar el pasado desde categorías y valores actuales (presentismo). Promover en las clases actividades en las cuales los estudiantes y/o docente juzga acciones, normas o decisiones del pasado con criterios del presente sin considerar los marcos culturales, sociales y materiales de su época.
- Estudiar hechos sin situarlos en su tiempo, espacio y entorno social, omitiendo las condiciones históricas que los hacen comprensibles, provocando una descontextualización de la historia.
- Usar fuentes históricas solo como ilustración o adorno. Ello implica, incorporar imágenes, textos o artefactos sin analizarlos críticamente, sin considerar su origen, intencionalidad, contexto o perspectiva.
- Confundir narración histórica con relato único y cerrado, lo que muchas veces se traduce en presentar la historia como una verdad absoluta, sin dar espacio a interpretaciones múltiples, actores diversos o escalas distintas (local, nacional, global).

- Simplificar la multicausalidad a listas de causas sin relaciones lo que generalmente se evidencia al enumerar causas sin jerarquizarlas, relacionarlas ni analizar consecuencias, impidiendo la comprensión de redes explicativas.
- Usar líneas de tiempo solo como orden cronológico mecánico, por ejemplo, elaborar líneas de tiempo sin reflexión sobre simultaneidad, duración, comparación de procesos o relaciones entre hechos.
- Enseñar procesos históricos sin vincularlos con preguntas problematizadoras, por ejemplo, transmitir contenidos sin promover el “por qué”, el “cómo” y el “para qué” de los fenómenos sociales.
- Confundir comparación histórica con simple contraste valorativo, por ejemplo, comparar pasado y presente solo para señalar “avances” o “atrasos”, sin comprender las lógicas propias de cada época.



Estrategias

- **Progresar en el uso de categorías temporales, avanzando desde nociones cotidianas (antes/ahora) hacia conceptos más elaborados como siglo, periodo y proceso histórico, tanto en la oralidad como en la producción escrita.** Por ejemplo, pedir a los estudiantes que ordenen su propia historia de vida usando “antes/ahora” y luego transformarla en una línea de tiempo que incluya años, décadas y eventos relevantes de su comunidad. En el caso de la Educación Parvularia, pedir que los niños y niñas secuencien actividades del día (“primero, después, al final”) o que ordenen fotografías familiares (bebé, ahora) para construir su historia personal de manera simple, usando vocabulario de tiempo
- **Construir líneas de tiempo comparativas que permitan visualizar simultáneamente distintos procesos, actores o espacios.** Por ejemplo, comparar en una misma línea la

Independencia de Chile y procesos paralelos en América Latina, identificando similitudes y diferencias entre los procesos emancipatorios.

- **Identificar cambios y continuidades mediante el análisis de distintos momentos temporales.** Por ejemplo, analizar fotografías antiguas y actuales de un barrio para identificar qué elementos se han mantenido y cuáles han cambiado. En el caso de la Educación Parvulario, pedir a los niños y niñas que analicen fotografías de su sala, casa o jardín infantil de años anteriores para identificar qué elementos se han mantenido (juegos, rutinas) y cuáles han cambiado (compañeros, decoración).
- **Reconocer diversos ritmos temporales —acontecimientos, procesos y estructuras de larga duración— para comprender la complejidad histórica.** Por ejemplo, a partir del estudio de un periodo histórico, distinguir entre un evento puntual (firma de un tratado), un proceso (migraciones internas) y una estructura (modelos económicos de larga vigencia) para luego elaborar relaciones entre ellas.
- **Utilizar evidencias para secuenciar hechos, justificando la organización cronológica a partir del análisis crítico de fuentes.** Por ejemplo, entregar fragmentos de noticias, cartas o imágenes desordenadas y pedir que reconstruyan la secuencia de un suceso histórico explicando por qué eligieron ese orden.
- **Analizar fuentes históricas diversas, considerando su origen, intencionalidad y contexto territorial y cultural.** Por ejemplo, comparar un decreto oficial, un diario de la época y una fotografía para comprender distintas miradas sobre un mismo acontecimiento regional. En el caso de la Educación Parvularia, utilizar artefactos antiguos del hogar o comunidad (herramientas, ropa, fotos) como "fuentes" para que los niños y niñas pregunten a sus familias sobre su origen, uso y quién las usaba, desarrollando así la idea de fuente simple.
- **Elaborar líneas de tiempo georreferenciadas que integren información temporal y espacial.** Por ejemplo, usar un mapa digital para situar simultáneamente migraciones, cambios fronterizos y procesos económicos durante un mismo periodo.
- **Reconstruir relatos históricos múltiples, incorporando distintas escalas (local, nacional, global) y actores sociales.** Por ejemplo, relatar un proceso como la Industrialización desde la perspectiva de una obrera local, del Estado, de alguna

ONG, de la Iglesia católica y de actores internacionales que hayan estado involucrado en los sucesos.

- **Desarrollar debates interpretativos sobre el rol de los espacios, estructuras sociales y dinámicas de poder en la historia.** Por ejemplo, discutir por qué ciertos territorios se convirtieron en centros económicos y otros en abastecedoras, usando mapas, datos y testimonios o bien cuestionar las denominaciones que se utilizan para referirse a relaciones geopolíticas tales como “Medio Oriente”, “Extremo Oriente” “Centro” “Periferia” “Desarrollo” o “Subdesarrollo”.
- **Orientar el análisis mediante preguntas problematizadoras** (“¿qué valores predominaban?”, “¿cómo era la vida cotidiana?”). Por ejemplo, al estudiar un pueblo indígena, guiar el análisis preguntando por sus formas de organización, prácticas culturales y creencias como también las tensiones y legados hasta nuestros días. En el nivel de Educación Parvularia (en el Núcleo Convivencia y Ciudadanía), guiar la reflexión sobre normas y costumbres con preguntas como: “¿Por qué celebramos esto?”, “¿Quién tomó esa decisión?” o “¿Cómo lo hacían antes?”, vinculando el presente con el pasado inmediato de la comunidad.
- **Realizar comparaciones entre pasado y presente sin caer en presentismo,** reconociendo los contextos propios de cada época. Por ejemplo, comparar normas escolares antiguas y actuales, explicando por qué ciertas reglas tenían sentido en su tiempo y cómo reflejaban valores distintos.
- **Uso de mapas conceptuales para organizar procesos históricos complejos.** Ello permite que los estudiantes puedan conectar actores, causas, hechos, consecuencias y contextos, fomentando la estructuración visual del pensamiento histórico. Por ejemplo, mapear la Revolución Industrial con nodos para “innovaciones tecnológicas”, “transformaciones laborales”, “cambios sociales”, “impactos ambientales” y “relaciones globales”.
- **Elaborar líneas de tiempo multimodales** que integren imágenes, símbolos, palabras clave y colores para distinguir categorías (política, economía, cultura, territorio). Por ejemplo, elabora una línea de tiempo donde hechos políticos se representen en azul, culturales en verde y económicos en rojo, complementada con imágenes y breves descripciones.

- **Utilizar cuadros de doble entrada para comparar qué estaba ocurriendo en distintos territorios o dimensiones durante un mismo periodo histórico.** Por ejemplo, comparar el siglo XIX en Chile, América Latina y Europa usando una tabla con filas por ámbito (político, económico, social) y columnas por región.
- **Diagramas de causa-efecto para la multicausalidad** las que permiten representar visualmente redes de causas y consecuencias mediante diagramas en espina de pescado o esquemas radiales. Por ejemplo, un diagrama de espina de pescado para analizar las causas de la Primera Guerra Mundial agrupadas en categorías: militarismo, alianzas, imperialismo, nacionalismo y detonante
- **Uso de diagramas Venn para análisis comparado histórico** lo que permite estudiar actores, culturas, procesos o periodos mediante intersecciones visuales. Por ejemplo, realizar una comparación entre civilizaciones Maya, Inca y Azteca destacando elementos políticos, económicos y religiosos compartidos y exclusivos.



Bibliografía

- Bruce VanSledright. (2011). The challenge of rethinking history education: On practices, theories, and policy. Routledge.
- Jan van Boxtel, J., & Carla van Drie, C. (2012). "That's in the time of the Romans!" Knowledge and strategies students use to contextualize historical images and documents. *Cognition and Instruction*, 30(2), 113–145.
- Bruce Lesh. (2011). Why won't you just tell us the answer? Teaching historical thinking in grades 7–12. Stenhouse Publishers.
- Ministerio de Educación de Chile. (2009). Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y media: Actualización curricular. Ministerio de Educación.

- Ministerio de Educación de Chile. (2018). Bases curriculares de la Educación Parvularia. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación de Chile. (2019). Bases curriculares: 3° y 4° medio. Ministerio de Educación.
- Pagès, J. (2011). Enseñar historia, enseñar a construir el futuro. ¿Qué nos enseña la historia acerca de cómo intervenir en el futuro? Ponencia presentada en ISCHE 33, San Luis Potosí, México.
- Pagès, J., & Santisteban, A. (2011). Didáctica de las ciencias sociales: Currículum, conocimiento y formación del profesorado. Graó.
- Peter Seixas, P. (2017). A model of historical thinking. The Historical Thinking Project.
- Peter Seixas, P., & Tom Morton, T. (2013). The big six: Historical thinking concepts. Nelson Education.
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. Clío & Asociados. La Historia Enseñada, 14, 34–56.
- Valledor, L. (2013). La comprensión del tiempo histórico en estudiantes chilenos. Enseñanza de las Ciencias Sociales, 12, 3–12.
- Sam Wineburg, S. (2001). Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past. Temple University Press.