

El profesorado y el desarrollo del pensamiento histórico a partir de temas controversiales: una mirada a las aulas de Historia chilenas

Teachers and the development of historical thinking based on controversial topics: a look at Chilean History classrooms

Bastían Torres Durán^{1*} / Carlos Muñoz Labraña²

^{1,2} Universidad de Concepción

Resumen

Se presentan los primeros resultados de una investigación doctoral sobre el profesorado y el desarrollo del pensamiento histórico. Este estudio ha tenido como objetivo principal caracterizar y analizar prácticas de aula que el profesorado tiene sobre la dimensión ética del pensamiento histórico, a propósito de la enseñanza de temas controversiales como la Ocupación de la Araucanía. Para ello, se aplicó el método de análisis de contenido cualitativo para el análisis e interpretación de las transcripciones de once grabaciones de clases de primer año de enseñanza media, impartidas por 3 docentes de la especialidad. Los resultados expresan, entre otros, que el profesorado realiza explicaciones de aula que permiten contextualizar el período histórico en cuestión, pero que no profundiza en los juicios éticos razonables sobre las acciones del pasado y desde una perspectiva histórica.

Palabras Clave: enseñanza de la historia, pensamiento histórico, temas controversiales, dimensión ética de la historia, currículum.

Abstract

This study presents preliminary findings from doctoral research on history teachers and their development of historical thinking. The primary objective was to characterise and analyse classroom practices that address the ethical dimension of historical thinking, particularly in relation to controversial topics such as the occupation of Araucanía. Using qualitative content analysis, eleven transcripts from first-year secondary school classes, taught by three history teachers, were examined. The findings indicate that, although teachers provide explanations that contextualise the historical period under study, they often fail to encourage the development of nuanced ethical judgments from a historical perspective regarding past actions.

Key words: history teaching, historical thinking, controversial topics, ethical dimensions of history, curriculum.

1. Introducción

La enseñanza de la historia debe abogar por significar y movilizar los conocimientos académicos sobre el pasado para comprender la realidad social actual y adquirir así habilidades ciudadanas, lejos de un modelo de aprendizaje transmisivo, basado en la

* Autor de correspondencia/corresponding author: Bastían Torres Durán, bastiantorres@udec.cl, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6853-3802>

Torres, B. y Muñoz, C. (2024). El profesorado y el desarrollo del pensamiento histórico a partir de temas controversiales: una mirada a las aulas de Historia chilenas. *Clío. History and History teaching*, 50. DOI: https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.20245010818 - / Recibido 03-07-2024 / Aceptado 20-09-2024

memorización acrítica de conceptos, datos y fechas. El razonamiento con información sobre el pasado puede capacitar al alumnado para interpretar y argumentar sobre fuentes históricas en lugar de aceptar lo que se narra sobre ellas, deliberar sobre las causas de los acontecimientos, los posibles resultados de cursos de acción alternativos o valorar su impacto en el presente (Barton y Levstik, 2004).

En las dos últimas décadas, y desde la necesidad de romper epistemológicamente con la tradición de enseñanza memorística, descriptiva y acrítica de la historia, viene proponiéndose la alternativa de orientar las prácticas pedagógicas al aprendizaje del pensamiento histórico (Levesque, 2008, 2011 y 2018; Van Boxtel y Van Drie, 2013; VanSledright, 2004; 2011; Wineburg et al., 2013). Actualmente, *pensar históricamente* es ya una expresión habitual entre las y los especialistas en didáctica de la historia, que ha implicado reflexionar sobre cuál es su aporte al desarrollo intelectual del estudiantado y sobre cuáles son las estrategias de aula óptimas para fomentarlo (Chaparro et al., 2020; Santisteban, 2017).

El concepto de pensamiento histórico incide en la idea de que aprender historia implica adquirir una serie de habilidades intelectuales, estratégicas y complejas, para razonar sobre el pasado, con procedimientos propios de la ciencia histórica útiles para interpretar las fuentes, llegar a conclusiones justificables sobre ellas y generar narrativas históricas (Wineburg, 1999, 2001). Para desarrollarlo es necesario ejercitarse, tanto en el manejo de conceptos de primer orden o sustantivos, que son el resultado final de la investigación histórica y se enseñan como “historia escrita”, como de conceptos de segundo orden o metaconceptos, que constituyen destrezas necesarias que conciernen a la naturaleza de la investigación histórica (Lee, 2005a; Lee, 2005b; Peck y Seixas, 2008). Los segundos son la base para aprender a historiar, pues permiten al alumnado a construir una interpretación sobre el documento que tiene delante, valorar la importancia de las informaciones que entrega y calibrar su proyección en las sociedades actuales (Domínguez, 2015, 2016; Gómez et al., 2014; Lee, 2011; Plá, 2005; Seixas, 2017; Stoel et al., 2015).

Al hilo de dichas reflexiones, han emergido distintos modelos teóricos para conceptualizar el pensamiento histórico y las sub-habilidades que lo componen (Chávez, 2021; Duquette, 2011; Santisteban, 2010; Van Drie y Van Boxtel, 2008), habiendo resultado el de Seixas y Morton (2013) uno de los más acabados y reconocidos a nivel internacional. Éste postula que en el pensamiento histórico operan seis conceptos claves: 1) la comprensión de la *significancia histórica* de un hecho o cómo decidimos lo que es importante sobre el pasado; 2) el uso de la *evidencia* o cómo llegamos a conocer ese pasado; 3) las nociones de *cambio y continuidad*, que dan sentido al complejo fluir de la historia; 4) la comprensión de la *causalidad*, que remite al por qué de los acontecimientos y a cuáles son sus consecuencias; 5) la *perspectiva histórica* o *empatía*, que se refiere a cómo podemos entender mejor a las personas del pasado; y 6) la *dimensión ética de la historia* o cómo puede ayudarnos el conocimiento sobre el pasado a vivir y decidir en el presente.

En específico, esta última dimensión consiste en hacer juicios éticos y valoraciones sobre acciones del pasado desde una perspectiva histórica o, en otras palabras, emitir juicios éticos razonados sobre acciones humanas realizadas en el pasado y reconocer el contexto histórico en el que operaban. Seixas y Morton (2013) han propuesto cinco indicadores para abordar la dimensión ética: Identificación de los juicios éticos latentes en las narrativas históricas; valoración de los acontecimientos atendiendo a su contexto histórico; identificación de los juicios presentistas al analizar el pasado; valoración de las contribuciones positivas, injusticias y sacrificios de los protagonistas históricos; y análisis sobre los aspectos en los que el pasado nos puede ayudar para la comprensión y actuación en el presente.

En el caso chileno, el Ministerio de Educación (en adelante MINEDUC) ha propuesto el planteamiento de situaciones de aprendizaje que invite al estudiantado a preguntarse sobre el pasado, a conocer distintas visiones e interpretaciones sobre los acontecimientos y a buscar explicaciones que le permitan reconocer el sentido de los hechos del pasado y del presente (MINEDUC, 2013). El currículo escolar, para los ciclos que van de 7º básico a 2º año medio, promueve que el estudiantado alcance progresivamente una mejor comprensión de su presente, considerando esencial que comprenda su pasado y su relación con su vida diaria, con su identidad y con su entorno (MINEDUC, 2013, 2019).

El estudio de los temas controversiales en la clase de Historia, a nuestro juicio, es un recurso más que pertinente para alcanzar los objetivos dispuestos por el MINEDUC. Si bien la expresiones controversia o controversialidad (o temas controversiales) no aparecen explícitamente en sus bases curriculares, parece ser que con el énfasis en el carácter interpretativo de las ciencias sociales se busca que el aprendiz de la historia asuma que hay diversas formas de aproximarse a la realidad social, que comprenda que la validez de las interpretaciones está sujeta a distintos criterios que buscan evitar el relativismo y se comprometa en sostener una opinión rigurosa e informada (MINEDUC, 2015).

Tal como señalan Toledo et al (2015), los temas controversiales son aquellos en los que no hay consenso; que no disponen de una única solución o respuesta, ni existe consenso científico. Se trata de temas que dividen, tanto a la comunidad científica como a los medios de comunicación y a la propia escuela. Son temas socialmente candentes (López-Facal, 2010), puesto que producen divisiones o conflictos sociales, muchas veces irreconciliables, y cuya toma de posición dependerá de los valores, las representaciones sociales, la memoria o las emociones de cada persona y que se acentúan en aquellos pueblos que han experimentado episodios traumáticos.

Pese a que la controversialidad es una característica de la mayoría de los tópicos que conforman el currículum de historia (conflictos, guerras, revoluciones, dictaduras, etc.), este modo de abordarlos no es muy habitual. Al respecto, se destacan los aportes de Salinas y Oller (2017), Veneros y Magendzo (2006), Moulian (2010), Huneus (2003), Stern (2000), Toledo et al. (2015) y Salazar et al. (2019), entre otros, quienes han

abordado temáticas que atraviesan cuestiones morales, políticas, religiosas, económicas o sociales.

Respecto de su enseñanza, esta depende del posicionamiento asumido por el profesorado frente a estas temáticas. Se identifican los siguientes tipos (Toledo et al., 2015): quienes reconocen la polémica, pero lo evitan o solo enseñan lo no polémico; quienes, si bien reconocen diversas interpretaciones, solo presentan la suya; quienes asumen una posición neutral cuando muestran distintas visiones y moderan las discusiones del estudiantado (neutral activo si no expone su opinión o neutral comprometido cuando sí lo hace); quienes asumen una posición crítica cuando presentan la visión de las y los oprimidos; y quienes adoctrinan. Esto último ocurre cuando la enseñanza se caracteriza por la transmisión de convicciones morales que deben ser asimiladas por el estudiantado; no se accede a discursos alternativos; no hay espacio al juicio crítico; solo se expone una visión de la historia; no se presentan evidencias o se transmiten como verdaderas argumentaciones no verificadas.

Una de las temáticas del currículum de historia que se puede señalar como controversial es la denominada “Ocupación de la Araucanía”, puesto que desde el origen de este proceso (segunda mitad del siglo XIX) han surgido diversas posiciones, tales como la visión de los chilenos, de los colonos extranjeros y la de los propios mapuche (Montanares, 2017). Se trata de un proceso con diversas interpretaciones historiográficas, algunas más tradicionales como la de Diego Barros Arana, Benjamín Vicuña Mackenna o Sergio Villalobos, quienes desarrollaron una narrativa que, a propósito de la necesidad de consolidar la soberanía y obtener recursos para la joven república, justificaron la expansión territorial hacia el sur del Biobío. Otras visiones, las que podrían definirse como cercanas a la perspectiva indigenista (Millalén et al., 2006), han procurado alejarse de esta visión historiográfica nacionalista del proceso y ofrecer argumentos contra las representaciones negativas sobre el mundo mapuche que se han transmitido en la sociedad chilena (Sanhueza et al., 2019).

Desde este marco, nuestra pregunta de investigación ha sido ¿de qué forma el profesorado de Historia desarrolla la dimensión ética del pensamiento histórico al abordar la enseñanza de temas controversiales? Nuestros objetivos específicos han sido: caracterizar las prácticas de aula del profesorado sobre la enseñanza de la Ocupación de la Araucanía y analizar el modo con el que el profesorado aborda el desarrollo de la dimensión ética del pensamiento histórico a propósito del mencionado tema controversial.

2. Metodología

En esta investigación se ha aplicado el paradigma de la investigación cualitativa e interpretativa, a través de un análisis de contenido como técnica (Flick, 2015; López Noguero, 2002), con el propósito de analizar e interpretar el modo en que el profesorado

desarrolla la dimensión ética del pensamiento histórico en la enseñanza de la Ocupación de la Araucanía. Se trata de una muestra intencional de tipo opinático (Ruiz, 2012). Los profesores cuyas clases fueron grabadas se desempeñan en establecimientos educacionales de diversa dependencia administrativa y ubicados en diferentes regiones del país (Región de Antofagasta, Región de Coquimbo, Región Metropolitana, Región de Ñuble y Región del Biobío).

En un primer momento se transcribieron y analizaron 77 grabaciones de clases de 24 profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales que realizan docencia a Octavo Básico, Primero y Segundo Medio, se seleccionaron aquellas clases que hayan tratado sobre la Ocupación de la Araucanía, quedando un total de 11 grabaciones de clases, correspondientes a 3 profesores de Primero Medio de establecimientos de distinta dependencia administrativa.

Las grabaciones de clases (solo audios) que componen la muestra han sido examinados a partir de la técnica de análisis del contenido (López Noguero, 2002). Se ha trabajado tomando como referencia las 6 dimensiones del pensamiento histórico propuestas por Seixas y Morton (2012). Para su análisis y caracterización se han identificado familias de códigos que incluyen la comunicación de objetivos de aprendizaje, explicaciones de aula y las dimensiones de relevancia, perspectiva y ética (ver Tabla 1 y Tabla 2). Se ha utilizado Atlas.ti para el procesamiento de la información. En esta comunicación solo se presentan los resultados para el caso de la dimensión ética.

El profesor:	Transcripciones
Hace preguntas históricas problematizadas	
Contextualiza temporal, espacial, social, etc., el acontecimiento, proceso o personas del pasado en estudio	
Explicita que las personas del pasado pensaban -o podrían pensar- distinto a como lo hacemos ahora	
Establece relaciones de causalidad (identifica causas y/o consecuencias)	
Distingue y describe aspectos de cambio y/o continuidad	
Compara fenómenos y/o períodos históricos	
Atribuye o asigna importancia histórica a personas, lugares, acontecimientos o procesos	
Reconoce múltiples perspectivas e interpretaciones	
Utiliza fuentes históricas como evidencias	

Tabla 1. Codificación inicial para analizar las explicaciones de aula del profesorado. Elaboración propia, a partir de Seixas y Morton (2013).

El profesor	Transcripciones
Explica que el pasado nos puede ayudar a comprender el presente, pero no lo explica totalmente	
Muestra que en las narrativas históricas puede haber juicios éticos explícitos o implícitos	
Explica que al estudiar el pasado se puede incurrir en juicios presentistas	
Explica que los acontecimientos, procesos o personas deben valorarse según su contexto histórico	
Explica que puede haber diversas formas de valorar las contribuciones de las personas del pasado, pero nunca en términos de buenos y malos	

Tabla 2. Codificación inicial para el análisis de la dimensión ética del pensamiento histórico. Elaboración propia, a partir de Seixas y Morton (2013).

Como se indicó, se seleccionaron las clases de primero medio sobre la Ocupación de la Araucanía. Esta temática se estudia en la tercera unidad de primero medio titulada “La conformación del territorio chileno y de sus dinámicas geográficas: caracterización e impactos de las políticas estatales de expansión”, a través del Objetivo de Aprendizaje 14 que consiste en “Explicar que la ocupación de la Araucanía fue una política de Estado que afectó profundamente a la sociedad mapuche, considerando la acción militar, la fundación de ciudades, la extensión del ferrocarril, la repartición de tierras y la reubicación de la población mapuche en reducciones” (Mineduc, 2016, p. 205).

3. Resultados

Para resguardar la identidad de los participantes, se ha optado por asignarles un número (del 1 al 3) y otro para identificar el número de la clase. Por ejemplo, cuando dice P1C3 significa que se refiere a la Clase 3 del Profesor 1. Como se señaló, para este trabajo solo se exponen los análisis de 11 grabaciones de clases de 3 profesores. Los resultados se exponen en dos grandes grupos: las explicaciones de aula y la dimensión ética.

3.1. Las explicaciones de aula

En primer lugar, nos parece relevante caracterizar algunas acciones que el profesorado lleva a cabo en el aula de historia cuando aborda una temática controvertida como la ocupación de la Araucanía. Se utilizan los descriptores de la tabla 1 para identificar las prácticas pedagógicas y didácticas que promueven la comprensión de los contenidos históricos y el desarrollo del pensamiento histórico.

Todo el profesorado participante hace preguntas históricas problematizadas o formula preguntas que invitan a la reflexión y al análisis, evitando respuestas simples o

memorísticas. Se desafía a los estudiantes a pensar críticamente sobre el pasado y su relación con el presente. Por ejemplo, algunas de las preguntas utilizadas en el estudio del tema en cuestión son: “¿Por qué los mapuches consideraron a un francés, que viene llegando y se instala, como rey?” (P1C1); ¿Qué soluciones propondrían para solucionar el conflicto con los pueblos indígenas” (P2C3); “¿Por qué es importante para los estados delimitar su territorio? y ¿Por qué son construcciones políticas los límites y no son naturales?” (P3C2).

Sin embargo, si bien se utilizan preguntas problematizadoras, en no pocos casos estas solo quedan en una formulación retórica o es el mismo profesor quien entrega las respuestas, en vez de guiar a los estudiantes a que las construyan.

El profesorado contextualiza los eventos históricos en su tiempo, espacio y sociedad, proporcionando información sobre el contexto político, económico, social y cultural. Por ejemplo, se describe la ocupación de la Araucanía en el contexto del expansionismo del Estado chileno (P2C1) o se contextualiza el siglo XIX en Chile, mencionando aspectos económicos, socioculturales y políticos (P1C3), profundizando en la economía chilena durante este siglo, mencionando la extracción de minerales y la exportación de productos a los mercados mundiales (P2C3). En ocasiones, eso sí, la contextualización se limita a la entrega de información factual sobre el acontecimiento o procesos, sin profundizar en las complejidades del contexto histórico. Por ejemplo, al comienzo de una clase, el profesor (P1C3) señala:

(...) es la unidad 3, la conformación del territorio el objetivo es explicar la ocupación, pero cómo les afecta a los mapuches, está sintetizado (...) ¿escribieron? ¿Qué son los títulos de merced? Son documentos que se le entregaron acá a los que habitaban en esta zona, los mapuches entre los años 1884 y 1929. Nosotros llegamos hasta un acontecimiento bélico que terminaba por ahí ¿se acuerdan? ¿qué pasó en 1888?

(...) ya. entonces, termina la guerra y ¿qué se hace? Porque ahí estaba el ejército en esa zona... títulos de merced, son documentos que se entregaron a los mapuches en ese periodo, y se le entregan esos documentos de tierras ¿ya? se les entrega a los mapuches para reubicarlos porque el Estado había llegado hasta ahí, pero cuando termina la guerra se vuelve a incorporar en la zona y seguir esta ocupación, pero les dice a través de estas sesiones, a estos títulos de tierra, yo a través de esto los voy a destinar a habitar a otro lugar. ¿Dónde ocurrió esto? En las provincias de Biobío, en Arauco, en Malleco, en Valdivia y en Osorno. ¿consultas?

En la misma línea, otro profesor explicita que las personas del pasado pensaban y actuaban de manera diferente a la actual, promoviendo la comprensión de las mentalidades y motivaciones de los sujetos históricos. Por ejemplo, en el caso de la Ocupación de la Araucanía, un profesor analiza la visión de Cornelio Saavedra sobre el pueblo mapuche para luego contrastarla con la actual:

Profesor: Chicos entendieron el extracto que Cornelio Saavedra hace una evidencia al Estado de la situación mapuche. Para que el Estado sepa y diga: oh, eso está ocurriendo allá. ¿Cómo ve Cornelio Saavedra al pueblo mapuche? (P3C2).

En otros casos, el profesorado destaca la diferencia de percepción de la propiedad entre los pueblos indígenas y los colonos europeos (P2C1) o se intenta explicar la visión de Ignacio Domeyko sobre los indígenas mapuche, al tratarse la Araucanía de un lugar "salvaje" pero "digno de ser visto" (P1C1).

Respecto de la contextualización llevaba a cabo por el profesorado, se podría profundizar en el análisis de las diferencias entre las mentalidades del pasado y el presente, fomentando la comprensión empática del pasado.

El profesorado, continua y expresamente, establece relaciones de causa y consecuencia, explicando cómo los acontecimientos históricos se conectan entre sí e identificando cuáles son sus efectos a corto y largo plazo. Por ejemplo, se relaciona el "darwinismo social" con la justificación de la colonización y el exterminio de los pueblos indígenas (P1C3):

Profesor: Entonces, ¿qué pasaba? Empezaron a colonizar desde 1845, se decreta una ley de migración...se decreta acá en Chile que deben venir migrantes europeos, alemanes, lo que explica hoy en día la descendencia alemana de muchas poblaciones en el sur de Chile. Eso porque había una idea detrás respecto a la idea del darwinismo social, no es que Darwin lo dijese... Darwin en ese tiempo... en el siglo XIX levanta esta teoría de la evolución de las especies ¿sí? (...) Por eso, (...) ¿Qué decía acerca de la ocupación de la Araucanía? ¿Cuál era el concepto del mapuche para el Estado?

Estudiante: que eran bárbaros

Profesor: eran bárbaros, incivilizados y ocupar la Araucanía iba a ser el triunfo de la civilización sobre la barbarie. Esa frase, esa idea es lo que está detrás de lo que plantean acá los compañeros. Queridos, de ahí se generó un proceso de exterminio del pueblo mapuche, pero del Selknam mucho antes."

En otro caso, el profesor relaciona la ocupación del territorio con la necesidad de establecer límites y ejercer la soberanía:

Pero entonces, esos conflictos son los que van a comenzar a aparecer y si se fijan en un inicio como la definición precisa de límites no va a ser tan conflictiva, lo que va a primar el reconocimiento del territorio, conocer la población y ocupar efectivamente el territorio. Ejercer la soberanía. Para reconocer el territorio, se tiene que ejercer la soberanía estatal. Los primeros años, el Estado va a tener la preocupación de ocupar ese territorio. Hacer uso de él. Establecer y poner puntos en los cuales van a haber chilenos viviendo en el territorio y esto lo va a hacer para evitar la reconquista española, por un lado, pero por el otro para evitar ocupaciones de otras potencias. En la época se

temía mucho que una vez que se hayan derrotado a los españoles, otras potencias quisieran apoderarse de los territorios de Latinoamérica. ¿ya? (P3C2).

El profesorado distingue y describe aspectos de cambio y continuidad a lo largo del tiempo, mostrando cómo la historia es un proceso dinámico donde se entrelazan transformaciones y permanencias. En las clases analizadas, el profesorado compara la economía chilena del siglo XIX con la del presente, mencionando la persistencia de la economía mono-exportadora (P1C2), compara la percepción del genocidio de los pueblos indígenas en el pasado con el presente (P2C3) o analiza la evolución de los límites territoriales de Chile desde la independencia hasta el presente (P3C4).

En algunas ocasiones, reconocen la existencia de múltiples perspectivas e interpretaciones sobre los acontecimientos históricos. Por ejemplo, se discute la diferencia entre el concepto de Pacificación y Ocupación para el caso de la expansión del Estado chileno en la Araucanía (P1C1, P2C1 y P3C1) o se analizan las diferentes perspectivas sobre la figura de Orelie Antoine (P1C2). Pese a esto, no se observa un trabajo sistemático por parte del profesorado sobre la identificación y análisis de diferentes perspectivas e interpretaciones. En varios casos se presenta una visión única del pasado, sin considerar otras posibles interpretaciones.

Todos los profesores en estudio atribuyen importancia histórica a personas, lugares, acontecimientos y procesos, explicando por qué son relevantes para comprender el pasado y el presente. Por ejemplo, destacan la importancia de Ignacio Domeyko como un científico que contribuyó al conocimiento del territorio chileno (P1C3) o mencionan la importancia de la Constitución de 1833 para la definición de los límites territoriales de Chile (P3C4). En ocasiones, no se justifica explícitamente la relevancia de ciertos acontecimientos o personas, y se da por asumida su importancia.

Todos utilizan diversas fuentes de información: mapas, imágenes, videos, textos, ejemplos de la vida cotidiana y noticias. Pese a que se observa una mayor presencia de fuentes secundarias, en algunas ocasiones se utiliza el texto de Historia para acceder a fuentes primarias. Por lo general, el profesor hace preguntas respecto de las características de la fuente:

Profesor: su cultura, recuerden que también había misiones religiosas a las que también llevaban indígenas, su idioma y la vida en muchos casos (...)

P: -ya, la primera pregunta que tienen que contestar es de qué trata la fuente. La segunda, que señala, ya sea explícita o implícitamente, la fuente sobre la relación entre los pueblos indígenas australes y el Estado chileno. La última, ¿de qué manera se comprende el genocidio de los pueblos indígenas de la zona austral en el presente? ¿Ya? revisen sus fuentes y contesten esas tres preguntas. todos los integrantes del grupo las tienen que contestar. (P3C5)

Las fuentes primarias y secundarias utilizadas por todos los profesores permitieron, entre otros, que los estudiantes comprendieran a través de mapas la ocupación de la Araucanía. Por ejemplo:

En la actividad van a ver estos conceptos, pero primero vamos a ver estos conceptos para que no les cueste hacer la actividad. Entonces, el tema de la clase es el territorio ancestral, vamos a explicar los títulos de merced porque ustedes van a hacer un trabajo de mapas, vamos a comparar cómo era (...) Al Estado, el Estado creó ciudades acá, pero le afecta a la población que recibía y ellos fueron los mapuches. ¿Qué pasó en ese territorio ancestral cuando llega el Estado con los títulos de merced? Y ¿A dónde fueron a parar esas comunidades? Vamos a ver esos conceptos y después lo vamos a llevar al mapa. ¿alguna duda? Vamos con los conceptos. Quiero que los ocupen de la misma manera, los vamos a ir definiendo. (P1C1)

Al respecto, se podría fortalecer el uso de fuentes primarias para un análisis más profundo y la construcción de una visión más crítica de la historia, pero basada en evidencia.

En general, las explicaciones de aula del profesorado se caracterizan por la búsqueda de una comprensión contextualizada y problematizada del pasado, utilizando diversas fuentes y estrategias didácticas. Sin embargo, se podrían fortalecer algunos aspectos como la inclusión de múltiples perspectivas, el uso de fuentes primarias y la reflexión sobre la naturaleza del conocimiento histórico. El desarrollo de estos aspectos permitiría a los estudiantes construir una visión más compleja, crítica y profunda de la historia.

3.2. Dimensión ética en la enseñanza de la Ocupación de la Araucanía

Al igual que en el caso anterior, hemos organizado los resultados a partir de los descriptores de la Tabla 2 sobre dimensión ética.

El profesorado explica que el pasado nos puede ayudar a comprender el presente, pero no lo explica totalmente. Se trata de una afirmación recurrente en las clases analizadas:

Si nosotros comprendemos el ayer, podemos entender lo que ocurre hoy y si entendemos lo que ocurre hoy sabiendo lo que hicimos ayer, vamos a poder proyectarnos para el mañana sin cometer los mismos errores. (P2C1)

El profesorado, aunque realiza o invita a sus estudiantes a realizar juicios éticos sobre el pasado, no explica que en las narrativas históricas utilizadas para el estudio de la historia también puede haber juicios éticos explícitos o implícitos. Lo que sí hace, las menos de las veces, es realizar preguntas a sus estudiantes sobre el por qué creen que las personas del pasado dijeron o hicieron tal cosa. Por ejemplo, en el contexto del estudio sobre la Ocupación de la Araucanía, un profesor señaló sobre Cornelio Saavedra:

Profesor: Chicos entendieron el extracto que Cornelio Saavedra hace una evidencia al Estado de la situación mapuche. Para que el Estado sepa y diga: oh, eso está ocurriendo allá. ¿Cómo ve Cornelio Saavedra al pueblo mapuche?

Estudiante: algo que no es significativo

Profesor: Él se refiere a ellos como flojos. ¡qué más dice?

Estudiante: que no trabajan

Profesor: dice que son buenos para el trago, habla mal de ellos ¿por qué habla mal de ellos?

Estudiante: para tener más razones y justificarlo y que la gente esté de su lado

Profesor: para que digan: sí, está bien, no nos vamos a ir en contra del ejército, vamos a dejar que los muevan, que funden ciudades, total el mapuche es flojo, alcohólico, etc. si yo les dijera que van a explicar a través de la ocupación ¿Por qué tu dirías que es ocupación? (P1C2).

El profesorado, si bien recurre a menudo al argumento de aprender historia para comprender el pasado, no suele explicar que al estudiar el pasado se puede incurrir en juicios presentistas. Lo que sí hace es preguntar a sus estudiantes su opinión sobre acciones del presente que buscan reparar lo ocurrido en el pasado. Por ejemplo, esto ocurrió al cierre de una clase:

Profesor: ¿Qué opinan ustedes de los actos de reparación hacia los pueblos indígenas, ya sea a pueblos indígenas que desaparecieron o pueblos indígenas que todavía perduran que aparecen en sus fuentes? ¿Qué opinan ustedes de estos actos que se intentan realizar en el presente para recordar el pasado, para tener presente lo que ocurrió, para que no vuelva a ocurrir?

(...)

P: ¿qué otras cosas creen ustedes que puede hacer el Estado para que esto nunca más vuelva a pasar? Además de lo que revisaron en sus fuentes... allá atrás, chiquillos ¿Qué creen que puede hacer el Estado para que esto no vuelva a ocurrir en Chile? Considerando que en Chile todavía siguen existiendo muchos pueblos indígenas en el presente (...). (P3C5)

Finalmente, y aunque en las clases analizadas son bastantes las ocasiones en las que los profesores instruyen a sus estudiantes para reconstruir el contexto de las personas, acontecimientos y procesos en estudio, no se explica que estos deben valorarse según su contexto histórico. Pareciera que el ejercicio de la clase busca reconstruir el pasado, pero no abordar o profundizar la valoración de ese pasado. En el mismo sentido, tampoco se explica que puede haber diversas formas de valorar las contribuciones de

las personas del pasado y que nunca aquello debe reducirse a la dicotomía de buenos y malos.

4. Discusión

El artículo analiza las prácticas de aula de profesores de Historia en Chile en relación con el desarrollo del pensamiento histórico, específicamente la dimensión ética, al abordar temas controversiales como la Ocupación de la Araucanía. La investigación, mediante el análisis de contenido de grabaciones de clases, identifica tanto fortalezas como debilidades en la implementación de prácticas que promueven el pensamiento histórico en las aulas.

Los resultados muestran que los profesores contextualizan los eventos históricos de manera consistente, lo cual es un aspecto fundamental para el desarrollo del pensamiento histórico (Barton & Levstik, 2004; Lee, 2005a; Seixas & Morton, 2013). Esto se evidencia en la descripción de eventos dentro de un marco temporal, espacial y social específico, así como en la explicitación de las diferencias entre las mentalidades del pasado y el presente.

El uso de preguntas problematizadoras (Henríquez & Ruiz, 2014), que invitan a la reflexión y el análisis, también se observa en las prácticas de aula. Esto coincide con la perspectiva del pensamiento histórico, la cual enfatiza la importancia de desafiar a los estudiantes a pensar críticamente sobre el pasado y su relación con el presente (Wineburg, 1999).

El profesorado utiliza diversas fuentes de información, incluyendo fuentes primarias y secundarias, lo cual facilita la construcción de un conocimiento histórico más complejo y basado en la evidencia (Foster & Crawford, 2006; Sáiz, 2013).

Hay algunas áreas del pensamiento histórico y de los temas controversiales que requieren mayor profundidad. La contextualización suele limitarse a información factual, sin profundizar en la complejidad del contexto histórico o en las mentalidades del pasado (Van Boxtel & Van Drie, 2013, 2018; Wineburg et al., 2013). Se observa un énfasis en la entrega de información por parte del profesor, en lugar de guiar a los estudiantes a construir su propio conocimiento.

En el mismo sentido, la investigación evidencia una limitada inclusión de perspectivas múltiples en las clases (Kropman et al., 2020). Si bien se reconoce la existencia de diferentes interpretaciones, no se observa un trabajo sistemático para analizarlas, lo que limita la construcción de una visión crítica de la historia (Seixas, 2017).

Los profesores se enfrentan a dificultades para abordar la dimensión ética del pensamiento histórico, más aún en casos relacionados con temáticas controversiales

(Toledo et al., 2015). Se observa una falta de análisis sobre los juicios éticos presentes en las narrativas históricas y los juicios presentistas que se pueden producir al interpretar el pasado, lo que limita la capacidad de los estudiantes para realizar valoraciones morales informadas (Seixas & Morton, 2013). El análisis evidencia una falta de reflexión sobre la naturaleza del conocimiento histórico y los peligros del presentismo (Lee, 2011). Los profesores tienden a usar el pasado como herramienta para comprender el presente, sin considerar las diferencias epistemológicas entre ambos.

5. Conclusiones

Este trabajo ha pretendido analizar cómo los profesores de Historia abordan el desarrollo del pensamiento histórico, específicamente la dimensión ética, al enseñar temas controversiales en las aulas chilenas. Los resultados, obtenidos del análisis de clases grabadas, muestran que se tiende a la contextualización, la problematización y la búsqueda de comprensión del pasado, pero con algunas limitaciones en la promoción del pensamiento histórico.

El profesorado contextualiza los eventos históricamente. Sin embargo, la contextualización a menudo se limita a información factual, sin profundizar en la complejidad del contexto histórico o en las mentalidades del pasado. Asimismo, formulan preguntas problematizadoras para estimular la reflexión, un elemento central en el pensamiento histórico. No obstante, en algunos casos, estas preguntas se quedan en lo retórico, sin guiar realmente a los estudiantes hacia la construcción de respuestas.

Los hallazgos destacan la dificultad de abordar la dimensión ética de la historia, especialmente al tratar temas controversiales. Si bien los profesores reconocen la importancia de contextualizar y comprender las acciones del pasado, escapan de la discusión sobre los juicios éticos que hay en las narrativas históricas o los juicios presentistas sobre el pasado. Las clases analizadas muestran un uso limitado de fuentes primarias, además de la necesidad de incluir más y variadas perspectivas, y la falta de una reflexión sistemática sobre la naturaleza del conocimiento histórico.

Es posible afirmar que los profesores de la especialidad muestran un interés por incorporar el pensamiento histórico en sus clases, pero existe una necesidad de fortalecer su desarrollo. La dimensión ética del pensamiento histórico se ve limitada por la falta de análisis sobre los juicios éticos explícitos e implícitos en las narrativas históricas, y los juicios presentistas sobre el pasado. Por último, la enseñanza de temas controversiales supone todo un desafío, ya que los profesores se inclinan por una neutralidad que puede resultar insuficiente para promover la reflexión crítica.

Abogamos por una formación docente centrada en la práctica, con énfasis en la dimensión ética del pensamiento histórico, la utilización de fuentes primarias, el análisis de perspectivas múltiples y que explicita los peligros del presentismo cuando se juzga

el pasado. Es fundamental que el profesorado avance en el diseño de estrategias de enseñanza que permitan a los estudiantes abordar la complejidad de los temas controversiales, considerando la diversidad de perspectivas, las fuentes disponibles y el análisis de los juicios éticos presentes en las narrativas históricas. Por último, es necesario incorporar a las bases curriculares un enfoque explícito sobre la dimensión ética del pensamiento histórico y las estrategias para trabajar con temas controversiales.

Por último, cabe señalar como límite de la investigación que, al tratarse de una muestra reducida, los resultados no pretenden ser generalizadores en ningún caso. No obstante, la investigación nos aporta una base analítica como punto de partida y con la que es posible seguir investigando con una muestra mayor. Se ha podido comprobar que la técnica de las grabaciones de aula, a las que pocas veces podemos acceder como investigadores, ofrece información rica y contextualizada a la hora de analizar el uso que el profesorado hace de las diferentes dimensiones del pensamiento histórico.

6. Contributor Role Taxonomy (CRediT)

1. Conceptualización: B.T; 2. Curación de datos: B.T; 3. Análisis formal: B.T; 4. Adquisición de fondos: C.M; 5. Investigación: B.T, C.M; 6. Metodología: B.T; 7. Administración del proyecto: C.M; 8. Recursos: C.M; 9. Software: B.T; 10. Supervisión: C.M; 11. Validación: B.T; 12. Visualización: B.T; 13. Redacción - borrador original: B.T; 14. Redacción - revisión y edición: B.T, C.M.

7. Agradecimientos

Este estudio es parte del Proyecto Fondecyt Regular N°1221872 “El desarrollo de habilidades de pensamiento histórico para vivir en sociedad. tensiones, desafíos y propuestas para el sistema escolar chileno”, financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID).

8. Referencias

Álvarez-Martínez-Iglesias, J. M., Molina-Saorín, J., Trigueros-Cano, F. J. y Miralles-Martínez, P. (2021). The Development of Historical Competencies in Secondary Education: A Study Based on the Analysis of Sources in Spanish and Italian History Textbooks. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20(4), 137-151. <https://doi.org/10.26803/ijlter.20.4.8>

Barca, I. (2000). *O pensamento histórico dos jovens*. Universidade do Minho.

- Barca, I. (2005). «Till new facts are discovered»: Students' ideas about objectivity in history. In R. Ashby, P. Gordon y P. Lee (Eds.), *International review of history education, Vol. 4: Understanding history: Recent research in history education* (pp. 68-82). Routledge Falmer.
- Barca, I. (2010). Narrativas e consciencia histórica dos jovens. *Enseñanza de las Ciencias Sociales, 10*, 23-29.
- Barton, K. y Levstik, L. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Lawrence Erlbau.
- Boutonnet, V. (2013). *Les ressources didactiques: typologie d'usages en lien avec la méthode historique et l'intervention éducative d'enseignants d'histoire au secondaire*. Université de Montréal, Canadá.
- Chaparro, A., Felices, M. M. y Triviño, L. (2020). La investigación en pensamiento histórico. Un estudio a través de las tesis doctorales de Ciencias Sociales (1995-2020). *Panta Rei. Revista de historia y de didáctica de la historia, 14*(2), 93-147. <https://doi.org/10.6018/pantarei.445541>
- Chávez Preisler, C. (2021). Un modelo para el desarrollo del Pensamiento Histórico, *Clío & Asociados. La historia enseñada, 33*, 51-71. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i33.10355>
- Colomer, J., Sáiz, J. y Valls, R. (2018). Competencias históricas y actividades con recursos tecnológicos en libros de texto de Historia: nuevos materiales y viejas rutinas. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 33*(1), 53-64. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v33i1.1740>
- Cooper, H. (1994). Historical thinking and cognitive development in the teaching of history. In H. Bourdillon (Ed.), *Teaching History* (pp. 101-121). Routledge.
- Dawson, I. (1989). The Schools History Project: A Study in Curriculum Development. *The History Teacher, 22*(3), 221-238.
- De La Paz, S., & Felton, M. K. (2010). Reading and writing from multiple source documents in history: Effects of strategy instruction with low to average high school writers. *Contemporary Educational Psychology, 35*(3), 174-192. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.03.001>
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Graó.
- Domínguez, J. (2016). Enseñar y evaluar el pensamiento histórico: competencias, conceptos y destrezas cognitivas. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia, 82*, 43-49.
- Duquette, C. (2011). *Le rapport entre la pensée historique et la conscience historique. Elaboration d'un modèle d'interaction lors de l'apprentissage de l'histoire chez les élèves de cinquième secondaire des écoles francophones du Québec* [Tesis doctoral]. Université Laval, Québec.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Editorial Morata.
- Foster, S. J., & Crawford, K. (2006). Introduction: The Critical Importance of History Textbook Research. In S. J. Foster, & K. Crawford (Eds.), *What Shall We Tell the Children? International Perspectives on School History Textbooks* (pp. 1-24). Greenwich.

- Godoy Vera, F. (2018). *Interpretación de fuentes históricas y desarrollo de la literacidad crítica en estudiantes chilenos de educación secundaria* [Tesis Doctoral]. Universidad autónoma de Barcelona. <https://hdl.handle.net/10803/664224>
- Gómez Carrasco, C. (2014). Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2º de la ESO. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 131-158. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v29i1.498>
- Gómez Carrasco, C. y Miralles Martínez, P. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 52-68. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.04>
- Gómez Carrasco, C. y Molina Puche, S. (2017). Narrativas nacionales y pensamiento histórico en los libros de texto de Educación Secundaria de España y Francia. Análisis a partir del tratamiento de los contenidos de la Edad Moderna, *Vinculos de Historia*, 6, 206-229.
- Gómez Carrasco, C., Ortuño Molina, J. y Molina Puche, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Tempo e Argumento*, 6(11), 5-27. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338131531002>
- Gómez Carrasco, C., Solé, G, Miralles, P. y Sánchez, R. (2020) Analysis of Cognitive Skills in History Textbook (Spain-England-Portugal). *Frontiers in Psychology*, 11, 521115. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.521115>
- González Calderón, F. y Gárate Guerrero, C. (2017). El aprendizaje histórico en la educación secundaria. Jóvenes chilenos y conciencia histórica, *Diálogo Andino*, 53, pp. 73-85. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000200073>
- Henríquez, R., & Ruiz, M. (2014). Chilean students learn to think historically: Construction of historical causation through the use of evidence in writing. *Linguistics and Education*, 25, 145-157. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2013.10.003>
- Henríquez, R. y Muñoz, Y. (2017). Leer y escribir históricamente: los desafíos pendientes de la enseñanza y del aprendizaje de la historia. *Diálogo Andino*, 53, 7-21. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000200007>
- Kropman, M., van Boxtel, C. y van Drie, J. (2020). Narratives and Multiperspectivity in Dutch Secondary School History Textbooks. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 12(1). <https://doi.org/10.3167/jemms.2020.120101>
- Lee, P. (2005a). Putting principles into practice: understanding history. En M. Donovan y J. Bransford (Eds.), *How students learn: History in the classroom* (pp. 31-77). National Academies Press.
- Lee, P. (2005b). Historical Literacy: theory and research. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 5(1), 29-40.
- Lee, P. (2011). Historical literacy and transformative history. En L. Perikleous & D. Shemilt (Eds.), *The future of the past: Why history education matters* (pp. 129-168). Association for Historical Dialogue and Research, Kailas Printers.
- Lee, P., & Ashby, R. (2000). Progression in historical understanding among students ages 7–14. En P. Stearns, P. Seixas, & S. Wineburg (Eds.), *Knowing, teaching and learning history. National and international perspectives* (pp. 199-222). New York University Press.

- Levesque, S. (2008). *Thinking historically. Educating students for the 21st century*. University of Toronto Press.
- Lévesque, S. (2011). What it means to think historically. En P. Clark (Ed.), *New possibilities for the past: Shaping history education in Canada* (pp. 115-135). UBC Press.
- Lévesque, S., & Clark, P. (2018). Historical thinking: Definitions and educational applications. En S. A. Metzger & L. M. Harris (Eds.), *The Wiley international handbook of history teaching and learning* (pp. 119-148). Wiley-Blackwell.
- López-Facal, R. (2010). *Los problemas de candente actualidad en la enseñanza de las ciencias sociales*. Ponencia presentada en las VII Jornades Internacionals de Recerca en didàctica de les ciències socials. Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història. Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación*, (4), 167-179.
- Martínez Hita, M., & Gómez Carrasco, C. J. (2017). Cognitive level and historical thinking competencies in history textbooks from Spain and England: A comparative study. *Revista de Educación*, 379, 145-159. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2017-379-364
- Millalén, J., Marimán, P., Caniuqueo, S., & Levil, R. (2006). *¡...Escucha, winka...!: Cuatro ensayos de historia nacional mapuche y un epílogo sobre el futuro* (1ª ed.). LOM Ediciones.
- MINEDUC. (2013). *Bases curriculares historia, geografía y ciencias sociales. 7° básico a 2° medio*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- MINEDUC. (2019). *Bases curriculares historia, geografía y ciencias sociales. 3° y 4° medio*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Monte-Sano, C., De la Paz, S., & Felton, M. (2014). *Reading, thinking, and writing about history*. Teachers College Press.
- Montanares, E. (2017a). Enseñanza de la historia en la Araucanía, Chile: Un estudio de las representaciones sociales del profesorado en formación. *Revista Prisma Social*, (19), 1-18.
- Montanares, E. (2017b). Estudiantes de Chile y la enseñanza de la historia en espacios de conflicto. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 1237-1250.
- Moulian, T. (2010). *El deseo de otro Chile*. Santiago: LOM.
- Muñoz, C. (2005). Ideas previas en el proceso de aprendizaje de la historia. Caso: Estudiantes de primer año de secundaria. *Geoenseñanza*, 10, 209-218. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36010207>
- Nokes, J. D., Dole, J. A., & Hacker, D. J. (2007). Teaching high school students to use heuristics while reading historical texts. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 492-504. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.492>

- Peck, C., & Seixas, P. (2008). Benchmarks of historical thinking: First steps. *Canadian Journal of Education*, 31(4), 1015-1038. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3030>
- Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente: La escritura de la historia en el bachillerato*. Colegio Madrid.
- Ramoroka, D., & Engelbrecht, A. (2015). The role of history textbooks in promoting historical thinking in South African classrooms. *Yesterday and Today*, 14, 99-124. <https://doi.org/10.17159/2223-0386/2015/nl4a5>
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Deusto.
- Sáiz, J., & Colomer, J. C. (2014). ¿Se enseña pensamiento histórico en libros de texto de Educación Primaria? Análisis de actividades de historia para alumnos de 10-12 años de edad. *Clio. History and History Teaching*, 40. <http://clio.rediris.es/n40/articulos/saizycolomer2014.pdf>
- Sáiz, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes. *Revista Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27, 43-66. <https://doi.org/10.7203/DCES.27.2648>
- Sáiz, J. (2014). Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: Una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 83-99. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v29i1.503>
- Sáiz Serrano, J., & Fuster García, C. (2014). Memorizar historia sin aprender pensamiento histórico: Las PAU de Historia de España. *Revista Investigación en la Escuela*, 84, 47-57. <https://doi.org/10.12795/IE.2014.i84.04>
- Sáiz, J., & López-Facal, R. (2015). Competencias y narrativas históricas: El pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 87-101. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81538634006>
- Salinas, J., & Oller, M. (2017). Representaciones sociales de la participación ciudadana en alumnos chilenos al final de la primaria. En R. Martínez, R. García-Morís y C. R. García (Coords.), *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 762-772).
- Salazar, R., Orellana, C., & Arias, A. (2019). Temas controversiales como herramienta en la formación ciudadana: Una propuesta didáctica para el tratamiento de la distribución de las riquezas. En C. Muñoz, & B. Torres (Eds.), *Escuela y formación ciudadana: Temas, escenarios y propuestas para su desarrollo* (pp. 119-140). Editorial Universidad de Concepción.
- Sanhueza, A., Pagès, J., & González-Monfort, N. (2019). Enseñar historia y ciencias sociales para la justicia social del Pueblo Mapuche: La memoria social sobre el malon y el awkan en tiempos de la ocupación de la Araucanía. *Perspectiva Educativa*, 58(2), 3-22.
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clio & Asociados. La Historia Enseñada*, 14, 34-56.

- Santisteban, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: Cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Diálogo Andino*, 53, 87-99. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812017000200087>
- 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., & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson.
- Stern, S. (2000). De la memoria suelta a la memoria emblemática: Hacia el recordar y el olvidar como proceso histórico. En M. Garcés (Ed.), *Memoria para un nuevo siglo: Chile, miradas a la segunda mitad del siglo XX* (pp. 11-33). LOM.
- Stoel, G., Van Drie, J., & Van Boxtel, C. (2015). Teaching towards historical expertise: Developing a pedagogy for fostering causal reasoning in history. *Journal of Curriculum Studies*, 47(1), 1-25. <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.968212>
- Stoel, G., Van Drie, J., & Van Boxtel, C. (2016). The effects of explicit teaching of strategies, second-order concepts, and epistemological underpinnings on students' ability to reason causally in history. *Journal of Educational Psychology*, 109(3), 321-333. <https://doi.org/10.1037/edu0000143>
- Toledo, M., Magendzo, A., Gutiérrez, V., Iglesias, R., & López-Facal, R. (2015). Enseñanza de "temas controversiales" en el curso de historia, desde la perspectiva de los estudiantes chilenos. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 119-133.
- Valls, R. (1999). Sobre la elección y usos de las imágenes de los manuales escolares de historia: Un ejemplo español (1900-1998). *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 4, 77-100.
- Valls, R. (2001). Los estudios sobre manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 15, 23-36.
- Van Drie, J., & Van Boxtel, C. (2008). Historical reasoning: Towards a framework for analysing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20(2), 87-110.
- Van Boxtel, C., & Van Drie, J. (2013). Historical reasoning in the classroom: What does it look like and how can we enhance it? *Teaching History*, 150, 44-52.
- Van Boxtel, C., & Van Drie, J. (2018). Historical reasoning: Conceptualizations and educational applications. En S. A. Metzger & L. McArthur Harris (Eds.), *The Wiley international handbook of history teaching and learning* (pp. 149-176). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119100812.ch6>
- VanSledright, B. A. (2004). What does it mean to think historically? And how do you teach it? En W. S. Parker (Ed.), *Social studies today. Research and practice* (pp. 113-120). Taylor & Francis.
- VanSledright, B. A. (2011). *The challenge of rethinking history education: On practice, theories, and policy*. Routledge.

- Voet, M., & De Wever, B. (2016). History teachers' conceptions of inquiry-based learning, beliefs about the nature of history, and their relation to the classroom context. *Teaching and Teacher Education*, 55, 57-67.
- Wansink, B. G.-J., Akkerman, S., & Wubbels, T. (2016). The certainty paradox of student history teachers: Balancing between historical facts and interpretation. *Teaching and Teacher Education*, 56, 94-105.
- Wineburg, S. (1999). Historical thinking and other unnatural acts. *The Phi Delta Kappan*, 80(7), 488-499.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.
- Wineburg, S., Martin, D., & Monte-Sano, C. (2013). *Reading like a historian: Teaching literacy in middle & high school history classrooms*. Teachers College Press.
- Yilmaz, K. (2010). Social studies teachers' conceptions of history: Calling on historiography. *Journal of Educational Research*, 101(3), 37-41.

Publicado bajo licencia internacional Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike4.0. Se permite copiar, usar, distribuir, transmitir y exhibir públicamente, siempre que: i) se reconozca la autoría y la fuente original de publicación (revista, editorial y URL del trabajo); ii) no se utilice con fines comerciales; iii) se mencione la existencia y especificaciones de esta licencia.

