

NOTAS HISTÓRICAS Y GEOGRÁFICAS

Artículos

Desarrollo del pensamiento histórico en estudiantes de Coquimbo-Chile: avances y desafíos.

Development of historical thinking in students from Coquimbo-Chile: advances and challenges.

Fabián Araya Palacios

Universidad de La Serena, Chile.

faraya@userena.cl

<https://orcid.org/0000-0002-6083-1661>

Sandra Álvarez Barahona

Universidad de La Serena, Chile.

salvarez@userena.cl

<https://orcid.org/0000-0001-5357-767X>

Recibido el 12 de diciembre del 2024 Aceptado el 18 de marzo del 2025

Páginas 188-211

Financiamiento: Este artículo se desarrolló con el apoyo del Proyecto Fondecyt regular N° 1221872, titulado “El desarrollo de habilidades de pensamiento histórico para vivir en sociedad. Tensiones, desafíos y propuestas para el sistema escolar chileno”.

Conflictos de interés: Los autores declaran no presentar conflicto de interés.

Resumen: Actualmente, es fundamental desarrollar el pensamiento histórico en los estudiantes, priorizando el dominio de conceptos de segundo orden. Esta investigación evalúa cualitativa y cuantitativa el nivel de desarrollo del pensamiento histórico que posee el estudiantado de 8° básico, 1° y 2° medio, en dos Colegios de distinta administración en la región de Coquimbo, Chile. Los resultados indican que independientemente del nivel educativo e institución, los estudiantes utilizan un mayor número de conceptos de primer orden que de segundo orden y que, los conceptos mejor logrados son Significancia histórica y Cambio - continuidad, mientras que los menos desarrollados son Evidencia Histórica y Dimensión ética de la historia. Estos resultados representan un desafío para redefinir o reorientar el rol de la historia en el currículo escolar adaptando y fortaleciendo las habilidades de pensamiento histórico de los estudiantes con un carácter crítico, interpretativo y reflexivo con el objetivo de mejorar la educación histórica.

Palabras Claves: Pensamiento histórico, educación histórica, conceptualización

histórica, enseñanza-aprendizaje de la historia.

Abstract: Currently, it is essential to develop historical thinking in students, prioritizing the mastery of second-order concepts. This research qualitatively and quantitatively evaluates the level of development of historical thinking among 8th grade, 1st and 2nd grade students in two schools of different administration in the region of Coquimbo, Chile. The results indicate that regardless of the educational level and institution, students use a greater number of first-order concepts than second-order concepts and that the best achieved concepts are Historical Significance and Change - continuity, while the least developed are Historical Evidence and Ethical dimension of history. These results represent a challenge to redefine or reorient the role of history in the school curriculum by adapting and strengthening students' historical thinking skills with a critical, interpretative and reflective character in order to improve historical education.

Key words: Historical thinking, historical education, historical conceptualization, teaching-learning of history

1. Introducción

La enseñanza de la historia ha experimentado cambios significativos en los últimos tiempos, afectando tanto las prácticas docentes en el aula como las metas relacionadas con el aprendizaje de los estudiantes. Como resultado, surge una necesidad creciente en los educadores de desarrollar un conjunto de herramientas que permitan a los estudiantes abordar el estudio de la historia con mayor autonomía y mejorar su capacidad de análisis crítico y estructurado.

Actualmente, la enseñanza de la historia ha adoptado un enfoque emergente que busca transformar el aprendizaje histórico en un proceso más pertinente, realista, emotivo y de razonamiento de alto nivel para los estudiantes. Este enfoque se centra en el desarrollo del Pensamiento Histórico, entendido como la sistematización, organización y conceptualización de la historia para hacerla más accesible. Se valora como un proceso que articula lo individual y lo social, resaltando la dimensión personal en el aprendizaje de la historia.¹

Este cambio ha implicado destacar prácticas pedagógicas orientadas a la construcción de aprendizajes, al desarrollo de habilidades de pensamiento y a la formación de actitudes en los estudiantes. Además, ha subrayado la necesidad de que el profesorado reconozca la importancia de estos elementos para desarrollar el pensamiento histórico en sus alumnos y de esta manera, construir sus representaciones del pasado, contextualizar o juzgar hechos históricos con mayor conciencia temporal.²

Este nuevo enfoque está revolucionando el statu quo en las aulas de historia, brindando a docentes y estudiantes la oportunidad de experimentar la historia como un proceso creativo. Al apoyarse en meta conceptos claves como significancia y evidencia histórica, cambio y continuidad, causas y consecuencias, y perspectiva histórica, entre

¹ Carolina Chávez, “Un modelo para el desarrollo del pensamiento histórico” Clío & Asociados, n.33 (2021): 1-15. Recuperado de: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.13824/pr.13824.pdf
Este trabajo enfatiza en como la didáctica se ha vinculado con el Pensamiento Histórico a través del proceso de enseñanza y aprendizaje y en su contribución a desarrollar modelos conceptuales para la comprensión pedagógica del lenguaje historiográfico.

² Antoni Santiesteban, Neus González y Joan Pagés. Libro: “Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. España, (2010):1-10. Este trabajo, desarrollado por el grupo GREDICS (Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials) de la Universidad Autónoma de Barcelona, enfatiza el análisis crítico tanto de la formación como de la práctica docente en la enseñanza de la historia, con especial atención a la labor del profesorado en las aulas.

otros, se fomenta el aprendizaje histórico, donde se interpretan las fuentes del pasado para construir narrativas históricas que conectan el presente con el pasado y viceversa.³

Ante tal panorama el presente trabajo, busca profundizar en la manera y el estado actual en que se está llevando a cabo el importante proceso de razonamiento histórico en los estudiantes. La pregunta central que guió la investigación fue: ¿cuál es el nivel de desarrollo del pensamiento histórico que posee el estudiantado en escuelas de la Región de Coquimbo, Chile?

Su objetivo general se enfoca en evaluar el nivel de desarrollo del pensamiento histórico que posee el estudiantado de 8° básico, 1° y 2° medio, en dos establecimientos educacionales con diferente dependencia administrativa, ubicados en la Región de Coquimbo. Para lograr este objetivo, se plantearon los siguientes objetivos específicos: a) Analizar la predominancia de conceptos históricos de primer y segundo orden utilizados por los estudiantes a medida que avanza su nivel educacional y b) Determinar el nivel de conocimiento comprensivo de la historia que presentan los estudiantes, en sus narrativas históricas, utilizando metaconceptos o conceptos de segundo orden.

La novedad de esta investigación radica en que, por primera vez en la Región de Coquimbo (Chile), se evaluó el nivel de logro alcanzado por los escolares en el desarrollo del pensamiento histórico, utilizando categorías de primer y segundo orden de comprensión. Así mismo, este estudio incluyó a establecimientos educativos, lo que representa un avance significativo en destacar la importancia de considerar al sistema escolar como fuente relevante para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la historia, promoviendo de esta manera, una formación con pertinencia social.

Finalmente, las implicancias del estudio son de carácter multidimensional, ya que sus resultados podrían constituir un insumo valioso para la redefinición de los planes curriculares actuales y futuros de la asignatura de Historia impartida en las escuelas. Asimismo, permitirá resignificar el impacto de la disciplina en la sociedad, poniendo énfasis en la memoria histórica, la experiencia y la empatía o emocionalidad inherentes a su aprendizaje.

³ Peter Seixas y Tom Morton, *The big six historical thinking concepts* (Toronto, Canadá: Nelson Education 2013), 4. El desarrollo del pensamiento histórico se concibe además como una construcción cultural en el tiempo y en el espacio altamente creativo para generar las narrativas históricas. Según los autores, el desarrollo del pensamiento histórico se fundamenta en seis grandes conceptos, que constituyen un valioso apoyo para los docentes al replantear la enseñanza de la historia con un enfoque centrado en las habilidades de pensamiento.

Marco Referencial

Desarrollo del Pensamiento Histórico: un proceso creativo y progresivo.

Las investigaciones sobre el pensamiento histórico demuestran que, durante mucho tiempo, su enseñanza se ha centrado en la adquisición de conocimientos sobre hechos, anécdotas y personajes y escasa comprensión histórica de los estudiantes en su aprendizaje. Además, este enfoque ha privilegiado, predominantemente, la figura del profesor, sin presentar una articulación y pertinencia clara para los estudiantes.

Desarrollar el pensamiento histórico implica ampliar la comprensión de lo que significa pensar históricamente y en qué consiste dicho proceso⁴. Este proceso se ve como una serie articulada y jerarquizable de operaciones, ejes y principios propios de la historia, cuyo objetivo es comprender la realidad a través de la interpretación de las fuentes⁵. A su vez, es un proceso hipotético-deductivo ya que aborda la historia desde la problematización, formulando preguntas basadas en diversas fuentes y desarrollando argumentaciones históricas.⁶

El desarrollo del pensamiento histórico también es progresivo, ya que cada estudiante, dependiendo de su edad, formación y contexto, mostrará diversas formas de comprensión de los hechos históricos, demostrando niveles de desarrollo únicos en cuanto a las operaciones propias de la historia. En este proceso de razonamiento intervienen factores como la identidad, la memoria, la experiencia y la emocionalidad de quien aborda la historia, ya sea para comprenderla o para enseñarla.⁷

El proceso creativo que se genera al desarrollar el pensamiento histórico emula el trabajo de los historiadores, ya que permite al interpretar fuentes del pasado y generar narrativas históricas en el presente, fortalecer la capacidad de abordar el aprendizaje de la

⁴ Humberto Álvarez, "Evaluación del pensamiento histórico de estudiantes de secundaria a través de la construcción de narrativas históricas sobre los pueblos originarios de Chile," *Anos 90* 28 (enero-junio 2021):3 (Porto Alegre, Brasil)

⁵ Carolina Chávez, "Un modelo para el desarrollo del pensamiento histórico," *Clío & Asociados*, 33 (2021): 1-15.

⁶ Catalina Duquette, "Le rapport entre la pensée historique et la conscience historique. Élaboration 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, 2011).

⁷ Mario Carretero y César López, "Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y la alfabetización histórica", *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (2009): 79-83. La mayoría de los estudios sobre el razonamiento histórico abarcan un aspecto específico y si bien, entregan muchas perspectivas importantes, deben ser abordados con enfoques multifactoriales y actividades más interrelacionadas en beneficio de quien la enseña y de quien la aprende.

historia bajo el prisma de la significancia y la evidencia histórica, el cambio y la continuidad, las causas y las consecuencias y la perspectiva histórica.⁸

Este enfoque facilita la capacidad de niños y adolescentes para desarrollar un pensamiento esencial para su integración y pleno desarrollo en la sociedad, ya que el pensamiento histórico fomenta habilidades intelectuales que permiten valorar la importancia de los datos e informaciones del pasado mediante métodos propios de la ciencia histórica.⁹ Esto no solo facilita la comprensión del presente, sino también la proyección futura de la sociedad¹⁰ y con ello, otorgar relevancia histórica para diferenciar “lo significativo” con “lo interesante para mí”.¹¹

Al mismo tiempo, el desarrollo del pensamiento histórico ayuda a los estudiantes a valorar el rol de las fuentes de información para reconocer la subjetividad histórica¹², a distinguir entre causa y consecuencia, entre relato e interpretación, y entre cambio y continuidad, fortaleciendo al mismo tiempo las perspectivas éticas necesarias para la vida.¹³

Por lo anterior, en los últimos diez años, el término "pensar históricamente" ha ganado popularidad entre especialistas en didáctica de la historia, tanto en Canadá, Estados Unidos, España, entre otros¹⁴. Este enfoque en el aprendizaje y enseñanza del pensamiento histórico invita a explorar su profundo significado, incluyendo su impacto en el desarrollo

⁸ Peter Seixas y Tom Morton, *The big six historical thinking concepts* (Nelson Education, 2013).

⁹ Pam Grossman, Sam Wineburg y Stephen Woolworth, “Toward a theory of teacher community. *Teachers College Record*,” 103, n.6, (2001):942–1012; Robert Martineau, *L’histoire à l’école: Matière à penser*. (L’Harmattan,1999); Sebastián Plá, *Aprender a pensar históricamente: La escritura de la historia en el bachillerato* (México: Plaza y Valdés, 2005).

¹⁰ Sergio Domínguez-Lara, “Inteligencia emocional y estrategias cognitivas de regulación emocional en universitarios de Lima: un análisis preliminar”, *Revista del Hospital Psiquiátrico de La Habana*, 13, n.2, (2016): 1-13.

¹¹ Marcos López, María Véliz y Rolando Márquez, “El pensamiento histórico y la enseñanza de la historia. *Transformación*”, 19, n.3, (septiembre, 2023): 566-585.

¹² Elizabeth Montanares y Daniel Llancavil, “Uso de fuentes históricas en formación inicial de profesores”, *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8, n.17 (marzo, 2016): 85-98.

¹³ Peter Seixas y Tom Morton, *The big Six historical thinking concepts* (Nelson Education, 2013).

¹⁴ Stéphane Lévesque, “Thinking historically: Educating students for the twenty-first century”, (University of Toronto Press,2008); Antoni Santisteban, “La formación de competencias de pensamiento histórico “ *Clio & Asociados*, 14(2010): 34-56; Cosme Gómez , Jorge Ortuño y Sebastián Molina, “Aprender a pensar históricamente: retos para la historia en el siglo XXI” , *Revista Tempo e Argumento*, 6, n.11, (2014): 5-27; Jorge Serrano, Cosme Gómez y Ramón López ,”Historical thinking, causal explanation and narrative discourse in trainee teachers in Spain”, *Historical Encounters: A Journal of Historical Consciousness, Historical Cultures, and History Education*, 5, n.1, (2018): 16-30; Jesús Domínguez, *Pensamiento histórico y evaluación de competencias* (Graó, 2015). Estos trabajos comparten la visión que la historia en la escuela no es solo un contenido a memorizar, sino una disciplina que desarrolla el pensamiento crítico y la capacidad de reflexionar sobre el pasado y el presente.

intelectual de los estudiantes y las diversas estrategias empleadas en el aula para fomentar el pensamiento histórico.

Para avanzar en el desarrollo de este enfoque, es necesario que la escuela también supere años de tradición escolar y promueva conscientemente un cambio epistemológico en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. Superar esta tradición no significa eliminar la memorización, que es tan propia de la enseñanza y aprendizaje de la Historia, sino más bien convertirla en una condición para la comprensión profunda.¹⁵

Finalmente, los hallazgos en el área también demuestran que aquellos niños y niñas que desarrollan su pensamiento histórico son más tolerantes frente a la diversidad de opiniones que existen sobre un determinado hecho, acontecimiento o proceso histórico, puesto que entienden que esas perspectivas permiten dar sentido al pasado. Además, son lectores críticos, están informados y saben debatir con argumentos y evidencias.¹⁶

Conceptos históricos de primer y segundo orden.

El currículo escolar chileno, promueve que el estudiante 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.¹⁷ Lo anterior fundamenta el desarrollo del pensamiento histórico, porque se entiende que es necesario que el estudiantado comprenda que la experiencia de vivir en sociedad está contextualizada en el tiempo y que nuestra existencia se desenvuelve en el devenir de la Historia.

¹⁵ John Biggs, *Calidad del aprendizaje universitario* (Madrid: Narcea S.A. Ediciones, 2015). El autor propone la taxonomía Structure of Observed Learning Outcome (SOLO) como una herramienta versátil que sirve tanto para evaluar los desempeños clínicos de los estudiantes como para clasificar los resultados de ensayos históricos.

¹⁶ Bruce Vansledright, "What does it mean to teach historically and how do you teach it?", *Social Education*, 68 (2004):230-233.

¹⁷ Ministerio de Educación, *Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Educación Media* (Santiago, Chile: Ministerio de Educación, 2021),73. Actualmente, el Ministerio de Educación chileno está llevando a cabo un proceso de actualización de las bases curriculares para los niveles de 1° año básico a 2° año medio en todas las asignaturas. Este proceso tiene como objetivo desarrollar un currículo flexible que facilite su contextualización en diversas realidades, sin comprometer la calidad de la experiencia formativa en el aula.

De lo anterior, se desprende la necesidad de poner énfasis en el pensamiento histórico, lo que implica desarrollar una serie de habilidades que deben ser fortalecidas en los estudiantes para que adquieran un sentido temporal de los hechos del pasado en relación con su presente. Esto se logra a través del desarrollo de destrezas cognitivas, procedimentales y actitudinales, que permiten al estudiante comprender el acontecer histórico con una visión crítica y argumentada de la realidad. Mediante el abordaje de conceptos como el tiempo, el espacio y la causalidad, entre otros, los estudiantes pueden obtener una comprensión más profunda de la Historia.

En esta transición hacia un enfoque que busca desarrollar el pensamiento histórico en los estudiantes, surge la necesidad de definir el nivel de comprensión que se espera que alcancen, por lo que es necesario desarrollar conceptos complejos que permitan al estudiante adquirir un conocimiento funcional y contextual de la Historia. Esto asegura que los estudiantes reciban los estímulos necesarios para responder con el nivel de desarrollo cognitivo requerido por los objetivos de la asignatura.¹⁸

Así, surge la necesidad de transitar desde un modelo centrado en el aprendizaje de conceptos de primer orden hacia uno que incorpora conceptos de segundo orden. Los primeros son superficiales, mientras que los segundos son de carácter profundo. Para algunos investigadores, este cambio implica el nacimiento de una nueva didáctica,¹⁹ sin embargo, muchos estudiantes todavía perciben la enseñanza de la Historia como un proceso asociado más con la memorización de conceptos y largas listas de hechos, fechas, nombres y lugares, que con el desarrollo del pensamiento crítico.²⁰

Las investigaciones realizadas en los últimos treinta años en el Reino Unido, sobre la manera en que los niños y niñas piensan la Historia han dejado de ocuparse de los conceptos sustantivos de “primer orden”, como rey, campesino, fábrica y revolución, y se han concentrado en analizar cómo los niños comprenden conceptos estructurales de “segundo orden”, como evidencia, causa y empatía.²¹ El mismo autor, señala que, los conceptos de “segundo orden” no se pueden considerar solo como un orden superior de

¹⁸ John Biggs, *Calidad del aprendizaje universitario* (Narcea S.A. Ediciones, 2015); Cosme Gómez, “Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto: un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2º de la ESO,” *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29, n.1(2014): 131-158.

¹⁹ Jesús Estepa, 2017, *Otra didáctica de la historia para otra escuela* (España: Editorial Universidad de Huelva, 2017).

²⁰ Alicia Muñoz, “La familia como contexto de desarrollo infantil: Dimensiones de análisis relevantes para la intervención educativa y social”, *Portularia V*, n. 2 (2005): 147-163; Keith Barton, “Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia”, *Enseñanza de las ciencias sociales*, 9 (2010): 97-113.

²¹ Peter Lee, “Historical literacy and transformative history”, en *The future of the past: Why history education matters*, coords. Lukas Perikleous y Denis Shemilt (Nicosia: Association for Historical Dialogue and Research, 2011), 129-168.

conceptos, puesto que ellos organizan otros conceptos sustantivos, dentro del campo al que hace referencia, transformándolo en un metaconcepto, en función del cual la disciplina cobra forma epistemológica.

El pensamiento histórico implica el dominio de dos tipos de contenido histórico: a) Contenido sustantivo o de primer orden, que hace referencia al conocimiento de la Historia, es decir, fechas, hechos, acontecimientos y procesos históricos; y b) Contenido metodológico o de segundo orden, referido al conocimiento sobre la Historia, es decir, conceptos, reglas y métodos de la disciplina histórica. Este enfoque requiere que los estudiantes sean capaces de “adquirir destrezas cognitivas o de pensamiento propias de la disciplina, es decir, aprender (y aprehender) los conceptos metodológicos necesarios para comprender los datos e informaciones que nos entrega el pasado a través de la evidencia histórica”²².

Este nuevo enfoque permite a los estudiantes desarrollar un conocimiento comprensivo de la Historia y muestra de aquello es que sienten la necesidad de saber cada vez más, de centrarse en el significado, en las ideas principales, y asegurarse que comprenden los hechos del pasado o un contenido metodológico (o de segundo orden) constituidos por metaconceptos. Estos últimos facilitadores de la construcción de una variedad de redes conceptuales, factuales, procedimentales y actitudinales con significativas repercusiones sociales, tal como lo plantea.²³

Se identifican dos tipos de conceptos de primer orden: ²⁴ 1) cronología: hace alusión a saber las fechas en las que ocurrieron determinados hechos del pasado o vivieron algunas personas. 2) conceptual/factual: relativo al conocimiento de un concepto o hecho del pasado.

Por otro lado, se diferencian seis metaconceptos de segundo orden del pensamiento histórico: ²⁵ 1) *Relevancia histórica*: consiste en ser capaz de explicar la importancia de determinados hechos y personajes del pasado. 2) *Evidencia histórica*: hace alusión a la evaluación de las evidencias para obtener interpretaciones del pasado lo más precisas posibles que permitan elaborar narraciones históricas propias. 3) *Cambio y continuidad*: es

²² Cosme Gómez y Pedro Miralles, “¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España,” *Revista de Estudios Sociales*, 52 (2015): 46.

²³ Cosme Gómez, Jorge Ortuño y Pedro Miralles, *Enseñar ciencias sociales con métodos activos de aprendizaje*. (Barcelona: Octaedro, 2018).

²⁴ Jesús Domínguez, *Pensamiento histórico y evaluación de competencias* (España: Graó, 2015).

²⁵ Peter Seixas y Tom Morton, *The big Six historical thinking concepts* (Nelson Education, 2013). Según los autores, a medida que la disciplina histórica ha ido evolucionando, también lo han hecho ciertos principios de pensamiento histórico. En este contexto, proponen seis meta conceptos que contribuirán a fortalecer la educación histórica.

la capacidad para reconocer los aspectos que se transforman y aquellos invariables con el paso del tiempo. 4) *Causas y consecuencias*: hace referencia a examinar un hecho del pasado identificando qué lo originó y cuáles son sus repercusiones. 5) *Perspectiva histórica*: se refiere a la necesidad de comprender las acciones y actitudes del pasado teniendo presente el contexto de la época, el cual difiere del actual. 6) *Dimensión ética de la historia*: consistente en hacer juicios éticos y valoraciones sobre acciones del pasado desde una perspectiva histórica.

Finalmente, para verificar el nivel de logro alcanzado por los estudiantes mediante el abordaje de conceptos de primer y segundo orden permitirá que los alumnos utilicen el conocimiento histórico de una forma más organizada, permitiéndoles construir cognitivamente los significados históricos y de esta manera generar un cambio conceptual y no solo la adquisición de información histórica. En este sentido, la enseñanza eficaz y aspectos de la actuación docente adquieren vital importancia.

Metodología

La investigación emplea una metodología que combina enfoques cualitativos y cuantitativos de manera secuencial. Al combinar las perspectivas cuantitativa y cualitativa ante preguntas de investigación complejas, se logra una mayor profundidad en el análisis.²⁶ Esta combinación permite obtener una comprensión más profunda de los niveles de aprendizaje en Historia, expresados en conceptos de primer y segundo orden, elementos claves para verificar el grado en que se sitúa el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes.

La investigación se llevó a cabo en dos fases. La primera fase consistió en la recopilación de datos mediante un cuestionario dirigido a escolares, validado por pares externos internacionales cuyo objetivo fue recoger información sobre el nivel en que los Conceptos de primer y segundo orden están desarrollados en estudiantes del sistema escolar.²⁷

El cuestionario se estructuró en nueve (9) preguntas, de las cuales siete (7) de ellas fueron preguntas de desarrollo, una (1) de secuencia y una (1) de selección múltiple y cuyo contenido evaluado fue el *Proceso de formación de la sociedad colonial americana* y

²⁶ Alicia Hamui-Sutton, "Un acercamiento a los métodos mixtos de investigación en educación médica" *Investigación en educación médica*, 2, n.8, (2013): 211-216.

²⁷ Jesús Domínguez, *Pensamiento histórico y evaluación de competencias* (España: Graó, 2015). Peter Seixas y Tom Morton, *The big Six historical thinking concepts* (Nelson Education, 2013). Se tomó en cuenta la conceptualización aportada por ambos trabajos en relación con conceptos de primer y segundo orden.

chilena, según el currículo escolar chileno. Este instrumento se aplicó a dos cursos de 8° básico, 1° y 2° medio en dos establecimientos educacionales de la región de Coquimbo, Chile, abarcando un total de 120 estudiantes. Se utilizó una técnica de muestreo no probabilístico por conveniencia²⁸, ya que se seleccionaron estudiantes que estuvieran matriculados en los cursos mencionados.

El primer Colegio (de ahora en adelante C1) es un Establecimiento de enseñanza básica y media que recibe apoyo financiero del estado, mientras que el segundo Colegio (de ahora en adelante C2), es un Establecimiento de enseñanza básica y media, privado con gestión y financiamiento completamente particular. El propósito de consultar a los dos Colegios con distinta dependencia administrativa fue obtener una visión más amplia del aprendizaje escolar en Historia, considerando diversas influencias y contextos.

Con base en la literatura existente, se elaboró una matriz que definió los conceptos de primer y segundo orden, para evaluar el nivel de desarrollo alcanzado por los estudiantes (Tabla 1). A continuación, se cuantificaron y analizaron las respuestas de los estudiantes mediante un análisis de frecuencia, considerando cada uno de los cursos encuestados y los establecimientos educativos, con énfasis en la predominancia de conceptos de primer y segundo orden.

Tabla 1

Definición de conceptos de primer y segundo orden

Concepto	Significado
Primer Orden	Contenido sustantivo o de primer orden, que hace referencia al conocimiento de la historia, es decir, fechas, hechos, acontecimientos y procesos históricos. ²⁹
Cronología	Se exige conocimiento sobre las fechas en las que ocurrieron los procesos históricos o saber colocarlas de forma correcta
Conceptual /Factual	Se exige conocimiento de un concepto o un hecho concreto en el pasado.
Segundo Orden	Corresponden a “conocimiento sobre la historia, es decir, conceptos, reglas y métodos de la disciplina histórica, que implican que estudiantes sean capaces de “adquirir destrezas

²⁸ Roberto Hernández, Carlos Fernández y Pilar Baptista, Metodología de la investigación (México: McGraw-Hill Interamericana Editores S.A., 2014).

²⁹ Jesús Domínguez, Pensamiento histórico y evaluación de competencias (España: Graó, 2015):46.

cognitivas o de pensamiento propias de la disciplina, es decir, aprender (y aprehender) los conceptos metodológicos necesarios para comprender los datos e informaciones que nos entrega el pasado a través de la evidencia histórica”.³⁰

Significancia histórica	Explicar la relevancia histórica de un evento o persona en particular utilizando criterios apropiados
Evidencia Histórica	Entender cómo la historia es una interpretación basada en inferencias a partir de fuentes primarias
Cambio y continuidad	Ver el cambio en el pasado como un proceso, con diferentes ritmos y patrones. identificar los patrones complejos de progreso y decadencia en los diferentes pueblos o sociedades
Causas y consecuencias	Reconocer múltiples causas y consecuencias a corto y largo plazos. Ver la consecuencia de un hecho o persona concreta en las actividades humanas y las estructuras y las condiciones actuales.
Perspectiva histórica	Reconocer las diferencias entre las creencias, los valores y motivaciones actuales (visión del mundo) y los de los pueblos y sociedades anteriores. Explicar las perspectivas de las personas en el pasado en su contexto histórico.
Dimensión ética	Realizar juicios éticos razonados sobre acciones de la gente en el pasado, reconociendo el contexto histórico en el que operaban. Evaluar las implicaciones para hoy de los sacrificios y las injusticias del pasado.

Fuente: Elaboración propia.

La segunda fase de la investigación se centró en el análisis e interpretación de los datos recopilados en la fase anterior, utilizando técnicas cualitativas como el análisis de contenido. En esta etapa, se enfatizó la interpretación de los conceptos de segundo orden, desarrollados a partir de las narrativas y argumentaciones históricas proporcionadas por los estudiantes participantes (a quienes se les asignó un número identificador, por ejemplo: E1). Esto permitió evaluar el grado de desarrollo en las habilidades de pensamiento

³⁰ Ibidem

histórico propuestas, tales como Cambio y Continuidad, Significancia Histórica, Causas y Consecuencias, Perspectiva o Empatía Histórica, Evidencia Histórica y Dimensión Ética de la Historia.

Finalmente, cabe destacar que la presente investigación ha sido revisada por el Comité de Ética, Bioética y Bioseguridad de la Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo de la Universidad de Concepción- Chile, comprobando que cumple con las normas y procedimientos éticos y bioéticos requeridos.

Resultados

Primeramente y a modo de ejemplo, se presenta la Tabla 2 que muestra los resultados cuantitativos de la pregunta N°2 del cuestionario "¿Qué diferencias existían entre un esclavo y un indio encomendado en los inicios del Chile Colonial?", en la que se puede observar que, existe una tendencia hacia el dominio de conceptos de primer orden como también ciertos indicios del uso de conceptos de segundo orden a medida que los estudiantes progresan en nivel, donde el Colegio 1 utiliza más conceptos de primer orden y de segundo orden que el Colegio 2 (539/405 y 437/385 respectivamente).

Tabla 2

Frecuencia de Conceptos de primer y segundo orden de pregunta 2, según Nivel y Establecimiento educativo.

Preguntas Totales	Primer orden			Segundo Orden			Media del Total	Desviació n Estándar del Total	Total Prime r Orden	Total Segund o Orden
	8° Básic o	1° medi o	2° medi o	8° Básic o	1° medi o	2° medio				
Nivel	f_i	f_i	f_i	f_i	f_i	f_i	$\bar{x}$	σ		
E. Educativo:										
Colegio 1 (Con aporte estatal)	198	171	170	139	135	131	157,3 3	26,57	539	405
Colegio 2 (particular pagado)	132	186	119	111	145	129	137	26,66	437	385

Fuente: Elaboración propia.

En el Colegio 1, la cantidad de conceptos de primer orden disminuye ligeramente de 8° Básico a 2° Medio (198 a 170), mientras que los conceptos de segundo orden también disminuyen levemente (139 a 131). En el Colegio 2, la cantidad de conceptos de primer orden varía (132 en 8° Básico, 186 en 1° Medio y 119 en 2° Medio), mientras que los conceptos de segundo orden siguen un patrón parecido (111 en 8° Básico, 145 en 1° Medio y 129 en 2° Medio). La desviación estándar para los conceptos de primer y segundo orden es similar en ambos colegios (26,57 y 26,66 respectivamente), lo que indica una consistencia en la variabilidad del uso de conceptos, independiente del tipo de establecimiento educativo.

En relación con el uso de conceptos de segundo orden, se observa en la Tabla 3 una diferenciación significativa. Esta diferencia refleja que no todos los estudiantes muestran el mismo nivel de desarrollo en cada uno de los cursos, como tampoco a nivel de Establecimiento Educativo.

Tabla 3

Porcentaje de predominio de conceptos de segundo orden o metaconceptos, según Nivel y Establecimiento Educativo.

Conceptos Segundo Orden	Cambio - continuidad			Significancia histórica			Causas y consecuencias			Evidencia histórica			Perspectiva o empatía Histórica			Dimensión ética de la historia		
	8° B.	1° M.	2° M.	8° B.	1° M.	2° M.	8° B.	1° M.	2° M.	8° B.	1° M.	2° M.	8° B.	1° M.	2° M.	8° B.	1° M.	2° M.
E. Educativo																		
Colegio 1																		
(Con aporte estatal)	30 %	27 %	27 %	45 %	56 %	47 %	15 %	7%	11%	1 %	1 %	2 %	6 %	8%	8%	1%	0 %	5 %
Colegio 2																		
(Particular pagado)	31 %	25 %	31 %	44 %	47 %	41 %	10 %	15 %	13 %	4 %	3 %	4 %	2 %	4%	6%	10 %	6 %	4 %

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a la tabla precedente los conceptos de mayor predominio son los de Significancia histórica y Cambio -continuidad. Éstos últimos, son relativamente similares en los tres niveles, en ambos colegios, mientras que, en *Significancia histórica*, se observa un incremento desde 8° a 1° medio en Colegio 1, seguido de una ligera disminución (47%) mientras que en Colegio 2 registra una disminución en 2° medio (41%).

En el caso de *Causas y Consecuencias* se observa una baja en todos los niveles, en comparación a los dos anteriores. En Colegio 1 (8° con 15%, 1° medio con 7% y 2° medio con 11%), mientras que el Colegio 2 observa mejor dominio desde 8 a 1° medio (8° con 10%, 1° medio con 15% y 2° medio con 13%). Con respecto a *Evidencia Histórica* los porcentajes son significativamente más bajos en todos los niveles y en ambos Colegios, así por ejemplo en el Colegio 1 solamente alcanza el 2% en 2° medio, mientras que en el Colegio 2, las cifras varían entre el 3% y 4%.

En *Perspectiva histórica*, los resultados también son bajos en ambos Colegios, pero relativamente constantes en todos los niveles con una leve variación en Colegio 2 entre 2% y 6%. Finalmente, en *Dimensión Ética de la Historia*, los porcentajes son muy bajos en Colegio 1, con 0% de logro en 1° medio, mejorando levemente en 2° medio (5%), mientras que en Colegio 2, se observa un mayor logro en 8° básico y declinando en 2° medio con solo un 4%.

Para profundizar cualitativamente en estos resultados, se presentan ejemplos de relatos junto con sus respectivas interpretaciones:

Para un análisis más detallado de la pregunta N°2 del cuestionario: "¿Qué diferencias existían entre un esclavo y un indio encomendado en los inicios del Chile Colonial?", se ofrece a continuación un relato proporcionado por un estudiante:

Una gran diferencia entre un esclavo y un indio encomendado era que el indio le trabajaba a un español, el español lo alimentaba y le daba hogar en la hacienda y se dedicaba a cumplir las órdenes del español, en cambio los esclavos se encargaban de todos los trabajos pesados y estaban abajo en la pirámide de estatus social (E. 2, 8° Básico. C1).

Este relato permite identificar que el estudiante alude a conceptos de primer orden como "Esclavo", "indio encomendado" y "español" y a conceptos de segundo orden como: "... (los esclavos), estaban abajo en la pirámide de estatus social ". De esto último, se puede inferir que el estudiante al comparar adecuadamente la situación de los esclavos y los indios encomendados, es capaz de dar *Significación histórica* al acontecimiento, al aludir

adecuadamente las condiciones de vida y contexto socio-económico de la época desde sus actores relevantes.

Por otro lado, se presentan dos ejemplos de respuestas proporcionadas por estudiantes de 1° medio de ambos colegios. En sus relatos, es posible evaluar la *Perspectiva o Empatía Histórica*, que obtuvo un desempeño menor según la tabla N°3, y el tercer menor desempeño del nivel. Las respuestas corresponden a la pregunta N°8 del cuestionario: “Imagina que eres un cronista de la época colonial y debes narrar la Guerra de Arauco y las motivaciones que tuvo el pueblo mapuche para oponer resistencia al conquistador español ¿Cómo narrarías los hechos? Elabora una breve crónica”.

Una motivación era que quisieron dar sus tierras ya que era de ellos y se hacían fuertes (E.51. 1° medio. C1)

Los mapuches querían defender sus terrenos, por eso lo defendían (E.32. 1° medio. C2)

Ambas respuestas reflejan una aproximación inicial a la *Perspectiva histórica*, ya que si bien, se reconoce que la defensa de la tierra fue una motivación de los mapuches, estos relatos pueden ser enriquecidos con mayores antecedentes acerca del contexto que rodearon dichas motivaciones como las políticas coloniales, y las tradiciones culturales que influían en su cosmovisión. En resumen, los estudiantes al no apropiarse del rol de cronista, demuestran solo una aproximación inicial a la perspectiva histórica.

Por otra parte, el Concepto *Causas y Consecuencias* (con un nivel de logro regular) es posible apreciarlo a través de las siguientes respuestas proporcionadas por estudiantes de 2° medio de ambos colegios. Las respuestas corresponden a la pregunta N°7 del cuestionario: ¿Qué causas y consecuencias tuvo el conflicto sostenido entre españoles y mapuches durante el Chile colonial?

Los españoles querían expandir su territorio y explotar muchas tierras por eso tiene importancia la llegada de Pedro de Valdivia para colonizar Chile. Entre las consecuencias hubo muchas muertes y guerra comenzando el período de independencia ...Por eso ahora hay mestizos y diversidad. (E. 20, 2°medio. C1).

Como causa fue la expansión territorial de los españoles en el país y como consecuencia el descontento del pueblo mapuche y subsiguientes conflictos (E. 1, 2°medio. C2).

Los relatos indican que estos estudiantes tienen una comprensión básica de los hechos históricos de la época, sin una profundización del acontecimiento. Aunque se mencionan algunas causas y consecuencias del proceso, no se evalúan de manera completa y crítica los antecedentes e impactos del encuentro entre dos culturas. Por ejemplo, se mencionan conceptos válidos de segundo orden como 'Los españoles querían expandir su territorio y explotar muchas tierras' (causa del conflicto) o 'Por eso ahora hay mestizos y diversidad' (consecuencia a largo plazo de la colonización), sin embargo, su desarrollo del pensamiento histórico se traduce únicamente en el manejo de datos aislados, sin una comprensión más profunda del acontecimiento en su contexto histórico en cuanto sus causas y consecuencias.

Esto también se refleja en que la *Dimensión Ética de la Historia*, fue la menos lograda. Relatos de estudiantes permiten interpretar este resultado en la pregunta N° 9: ¿A partir de tus conocimientos sobre las relaciones entre españoles e indígenas en el Chile colonial ¿crees que son justas las demandas territoriales actuales del pueblo mapuche?

En mi opinión no, ya que son territorios que ellos mismos no disputaron desde un principio (cada uno por su lado). (E. 81, 2°medio. C1).

Los mapuches se deben encasillar en las leyes chilenas y aprender a vivir así (E. 51, 2°medio. C2).

Ambas respuestas denotan una visión limitada de la dimensión ética de la historia, en las que no se reconocen la complejidad de las relaciones en la sociedad colonial y sus repercusiones en la sociedad actual. Tampoco se aprecia una postura y reflexión profunda sobre cómo remediar posibles injusticias sociales de la época que han influido en acontecimientos de la historia reciente del país, como, por ejemplo, el conflicto mapuche.

En resumen, estos relatos sugieren que, si bien los estudiantes enuncian respuestas contextualizadas, demuestran una comprensión básica de los hechos históricos de la época, careciendo de una profundización y un entendimiento profundo de los acontecimientos que les permitan contactar de mejor manera el pasado con su presente.

Discusión

A través de los resultados estadísticos y los relatos, es posible discutir varias ideas sobre el nivel de desarrollo del pensamiento histórico de los estudiantes consultados. Se

puede establecer que los conceptos de primer y segundo orden permiten inferir dicho nivel en los estudiantes, ya que facilitan la comprensión sobre su estructuración y profundización de los hechos del pasado.³¹

De igual modo, centrarse en el desarrollo de conceptos de segundo orden como Cambio y Continuidad, Significancia Histórica, Causas y Consecuencias, Perspectiva Histórica, Evidencia Histórica y Dimensión Ética— permite examinar su capacidad para utilizar diversas fuentes, secuenciar hechos históricos, analizar los acontecimientos desde diversas perspectivas sociales, así como comprender cuales son los significados que ellos le atribuyen al pasado para entender su presente, lo cual está muy articulado con poner especial atención al valor pedagógico de las fuentes para la comprensión histórica.³²

Los resultados muestran que, en ambos colegios y en todos los niveles educativos analizados, los estudiantes utilizan un mayor número de conceptos de primer orden en comparación con los de segundo orden. Esto puede deberse a que, por tradición, las escuelas del país han priorizado las actividades académicas y la memorización³³ en la asignatura de Historia por sobre el desarrollo de habilidades de pensamiento y la comprensión de los hechos históricos como medios para entender el presente, según lo plantea el nuevo enfoque de desarrollo del pensamiento histórico.

Por otro lado, “...el peso significativo que posee la memorización de contenidos y la reproducción sistemática de información indican un tipo de enseñanza tradicional y academicista, alejada del pensamiento histórico y de habilidades cognitivas complejas sobre Historia”³⁴. Lo anterior explica y sustenta que el estudiantado participante en el estudio posee carencias en el uso de herramientas analíticas y abstractas relacionadas al desarrollo del pensamiento histórico, en el cual se prioriza la reproducción de conceptos de primer orden más cercanos a la enseñanza academicista.

También se observa que, a medida que aumenta el nivel educativo de los estudiantes, disminuye la diferencia entre el uso de conceptos de primer y segundo orden. Esto puede asociarse al desarrollo de habilidades analíticas cada vez más complejas conforme avanza el nivel educativo en ambos colegios. Esta situación puede vincularse con la idea de que el nivel de desarrollo cognitivo del estudiante influye en su pensamiento histórico, es decir a mayor etapa evolutiva y cognitiva, más desarrollado es dicho

³¹ Jesús Domínguez, *Pensamiento histórico y evaluación de competencias* (España: Graó, 2015): 46.

³² Elizabeth Montanares y Daniel Llancavil, “Uso de fuentes históricas en formación inicial de profesores”, *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8, n.17 (marzo, 2016): 85-98.

³³ John Biggs, *Calidad del aprendizaje universitario* (Narcea S.A., 2015).

³⁴ Cosme Gómez, Jorge Ortuño y Sebastián Molina, “Aprender a pensar históricamente: retos para la historia en el siglo XXI”, *Revista Tempo e Argumento*, 6, n.11 (2014): 4.

pensamiento. Los estudiantes tienden a ser más tolerantes frente a la diversidad, lo que los hace más empáticos ante los hechos históricos, además de mostrarse más críticos e informados.³⁵

En esta misma línea, un agente importante para visualizar este cambio de enfoque en las escuelas del país, es el Ministerio de Educación de Chile³⁶, el que ha promovido en los últimos años, mediante ajustes curriculares, una enseñanza de la Historia basada en una mejor comprensión de los hechos históricos. Este enfoque, centrado en el desarrollo del pensamiento histórico, está siendo promovido desde otras ciencias sociales y de la formación ciudadana, permitiendo que los estudiantes comprendan que vivir en sociedad implica entender los hechos del pasado como un devenir permanente de las sociedades, en el cual ellos son protagonistas.

Un hallazgo importante es el alto logro en *Significación histórica* en ambos colegios y en los diferentes niveles educativos del estudiantado. En segundo lugar, se destaca *Cambio - continuidad*, y en tercer lugar *Causas y consecuencias*. Esto es de gran importancia ya que estas habilidades implican el principio de relevancia histórica, habilidad fundamental para que el estudiante pueda diferenciar "lo significativo" de "lo interesante para mí", además de comprender mejor un hecho histórico.³⁷

Por otro lado, los hallazgos de la investigación, que evidencian un bajo predominio en el uso de conceptos como *Evidencia histórica* y *Dimensión ética de la historia*, permiten subrayar la importancia de iniciar el trabajo con fuentes históricas desde la formación inicial de los futuros profesores, y reconocen la necesidad de mejorar la preparación docente en este ámbito.³⁸ De esta manera, la enseñanza de la historia se limita a ser enunciativa, lo que impide que los estudiantes a cargo desarrollen la capacidad de contrastar información histórica. Esta carencia afecta el desarrollo del pensamiento crítico y limita la habilidad de los estudiantes para emitir juicios éticos fundamentados sobre su propio devenir histórico.

En síntesis, estas discusiones sobre los hallazgos nos brindan una perspectiva positiva y constructiva de que los estudiantes pueden alcanzar niveles adecuados en su

³⁵ Bruce Vansledright, "What does it mean to teach historically and how do you teach it?", *Social Education*, 68 (2004): 230-233.

³⁶ Ministerio de Educación, *Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Educación Media* (Santiago, Chile: Ministerio de Educación, 2021), 73.

³⁷ Marcos López, María Véliz y Rolando Márquez, "El pensamiento histórico y la enseñanza de la historia. Transformación", 19, n.3, (septiembre, 2023): 566-585.

³⁸ Elizabeth Montanares y Daniel Llancavil, "Uso de fuentes históricas en formación inicial de profesores." *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8, n.17 (marzo, 2016): 85-98.

desarrollo del pensamiento histórico si se les refuerza en ello y se les ayuda a conocer y valorar lo que cambia y permanece a lo largo del tiempo histórico.

6. Conclusiones

Preliminarmente, se puede concluir que los estudiantes, independientemente de su nivel educativo e institución de proveniencia, utilizan un mayor número de conceptos de primer orden que de segundo orden, aunque ello tiende a aumentar a medida que avanzan en nivel. Esto se puede explicar, entre otras razones, por una posible carencia de herramientas analíticas desarrolladas en el contexto del pensamiento histórico y la preferencia por la memorización y reproducción de conceptos de primer orden en el aprendizaje y la enseñanza de la Historia.

Lo anterior lleva a los estudiantes a manejar únicamente datos aislados y les impide avanzar desde aprendizajes superficiales a aprendizajes profundos, donde abarquen las múltiples dimensiones y escalas de la Historia, tanto a nivel local, regional como mundial. La transición hacia un aprendizaje más profundo se lograría mediante la formulación de preguntas históricas, el uso de fuentes, la contextualización, la argumentación, así como el empleo de meta-conceptos.

Es interesante observar que, a pesar de realizar la encuesta en diferentes colegios y niveles educativos, se identifican fenómenos similares en el uso de las habilidades del pensamiento histórico, especialmente en el empleo de conceptos de segundo orden por parte de los estudiantes. En ambos colegios, los estudiantes muestran una tendencia a utilizar más los conceptos de segundo orden relacionados con la *Significancia histórica*, independientemente de su nivel educativo o institución. Esto puede deberse a que los estudiantes encuentran más fácil recordar y comprender los hechos históricos que están más cercanos a su cotidianidad o contexto cultural, como, por ejemplo, la Historia local o regional, lo que les otorga una mayor significancia.

Le sigue en un mayor dominio, los conceptos de *Cambio - continuidad* y luego los de *Causas y consecuencias*. Esta tendencia puede explicarse por la necesidad de los estudiantes de preguntarse por qué ocurrió un determinado suceso y cuál es la importancia de su legado en la actualidad. Si bien, los recientes ajustes al currículo nacional han incentivado la capacidad de cuestionarse sobre la Historia reciente del país, aún, es necesario avanzar significativamente para que los estudiantes comprendan los hechos del pasado con una conexión más profunda y reflexiva respecto a cómo estos inciden en sus vidas actuales.

La investigación también deja de manifiesto un importante desafío: enfocar el desarrollo de conceptos relacionados con la *Evidencia histórica* y la *Dimensión ética*, que fueron las áreas menos logradas en el estudio. La falta de atención a estos aspectos puede llevar a que los estudiantes desarrollen una visión sesgada y distorsionada de los hechos históricos, sin base en evidencias pertinentes, así como problemas en sus valores personales y cívicos. Esto podría dificultar su capacidad para participar de manera adecuada y activa en la sociedad y una dificultad no solo para reconocer que la Historia es una interpretación basada en inferencias a partir de diversidad de fuentes, sino además una incapacidad para debatir con argumentos sólidos, acerca de su propia realidad.

En síntesis, los resultados y hallazgos de esta investigación pueden contribuir a redefinir o reorientar el rol de la Historia en el currículo escolar, adaptando y fortaleciendo las habilidades de pensamiento histórico de los estudiantes con un enfoque crítico, interpretativo y reflexivo, con el objetivo de mejorar la educación histórica. Las escuelas desempeñan un papel crucial en la preparación de estudiantes para convertirse en ciudadanos activos e informados, y en este contexto, el desarrollo del pensamiento histórico es fundamental.

Este enfoque permite ir más allá de la mera transmisión de conocimientos, superando años de tradición escolar al fomentar el desarrollo de complejas estructuras de pensamiento, imprescindibles para una sociedad en constante complejidad, otorgando a los estudiantes la posibilidad de construir representaciones del pasado, juzgando los hechos históricos con mayor conciencia temporal.

Bibliografía

- Álvarez, Humberto. 2021. Evaluación del pensamiento histórico de estudiantes de secundaria a través de la construcción de narrativas históricas sobre los pueblos originarios de Chile. *Anos 90*, 28 (enero-junio): 1–18. Porto Alegre, Brasil. [Fecha de consulta: 27 de abril de 2025]. ISSN: 1579-2617. DOI: 10.22456/1983-201X.111650
- Barton, Keith. 2010. Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia. *Enseñanza de las ciencias sociales* (9): 97–113. España. [Fecha de consulta: 27 de abril de 2025]. ISSN: 1579-2617. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324127609010>
- Biggs, John. 2015. *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid, España: Narcea S.A. Ediciones.
- Carretero, Mario y César López. 2009. Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y la alfabetización histórica. *Enseñanza de las Ciencias Sociales* 9: 79-83. España. [fecha de Consulta 27 de abril de 2025]. ISSN: 1579-2617. Recuperado

- de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324127628009>
- Chávez, Carolina. 2021. Un modelo para el desarrollo del pensamiento histórico. *Clio & Asociados*, 33: 1-15. Argentina. [Fecha de consulta: 27 de abril de 2025]. ISSN: 1579-2617. Recuperado de: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.13824/pr.13824.pdf
- Domínguez, Jesús. 2015. Pensamiento histórico y evaluación de competencias. España: Graó.
- Domínguez-Lara, Sergio. 2016. Inteligencia emocional y estrategias cognitivas de regulación emocional en universitarios de Lima: un análisis preliminar. *Revista del Hospital Psiquiátrico de La Habana*, 13, n.2: 1-13. Cuba. [Fecha de consulta: 25 de abril de 2025]. Recuperado de: <http://www.revistahph.sld.cu/2016/Nro%202/inteligencia%20emocional.html>
- Duquette, Catalina. 2011. Le rapport entre la pensée historique et la conscience historique. Élaboration 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. Canadá.
- Estepa, Jesús. 2017. Otra didáctica de la historia para otra escuela. España: Editorial Universidad de Huelva. España.
- Gómez, Cosme. 2014. Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto: un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2º de la ESO. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29, n.1: 131-158. España. [Fecha de consulta: 26 de abril de 2025]. Recuperado de: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- _____, Jorge Ortuño y Sebastián Molina. 2014. Aprender a pensar históricamente: retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, 6, n.11: 5-27. Brasil. [Fecha de consulta: 26 de abril de 2025]. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338131531002>
- _____, y Pedro Miralles. 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. Bogotá. DOI: <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.04>
- _____, Jorge Ortuño y Pedro Miralles. 2018. Enseñar ciencias sociales con métodos activos de aprendizaje. Barcelona: Octaedro.
- Grossman, Pam, Sam Wineburg y Stephen Woolworth. 2001. Toward a theory of teacher community. *Teachers College Record* 103, n.6 (septiembre): 942-1012. Estados Unidos. DOI: [10.1177/016146810110300603](https://doi.org/10.1177/016146810110300603)
- Hamui-Sutton, Alicia. 2013. Un acercamiento a los métodos mixtos de investigación en educación médica. *Investigación en educación médica*, 2, n.8: 211-216. México. [Fecha de consulta: 26 de abril de 2025]. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000400006&lng=es&tlng=es
- Hernández, Roberto, Carlos Fernández y Pilar Baptista. 2014. Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill Interamericana Editores S.A.
- Lee, Peter. 2011. Historical literacy and transformative history. En *The future of the past: Why history education matters*, 129-168. México: Porrúa.
- Lévesque, Stephane. 2008. Thinking historically: Educating students for the twenty-first century. Canadá: University of Toronto Press.
- López, Marcos, María Véliz y Rolando Márquez. 2023. El pensamiento histórico y la enseñanza de la historia. *Transformación* 19, n.3, (septiembre): 566-585. Cuba. [Fecha de consulta: 26 de abril de 2025].

Recuperado

de: https://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S207729552023000300566&lng=pt&tlng=es.

- Martineau, Robert. 1999. *L'histoire à l'école: Matière à penser*. Francia: L'Harmattan.
- Ministerio de Educación. 2021. *Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. Educación Media. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Montanares, Elizabeth y Daniel Llancavil. 2016. Uso de fuentes históricas en formación inicial de profesores. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación* 8, n.17 (marzo): 85–98. Colombia. [Fecha de consulta: 26 de abril de 2025]. Recuperado de: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS>
- Muñoz, Alicia. 2005. La familia como contexto de desarrollo infantil: Dimensiones de análisis relevantes para la intervención educativa y social. *Portularia* V, n. 2: 147-163. España. [Fecha de consulta: 26 de abril de 2025]. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/60630894.pdf>
- Plá, Sebastián. 2005. *Aprender a pensar históricamente: La escritura de la historia en el bachillerato*. México: Plaza y Valdés.
- Santisteban, Antoni. 2010. La formación de competencias de pensamiento histórico, *Clío & Asociados* 14: 34-56. Argentina [Fecha de consulta: 26 de abril de 2025]. Recuperado de: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019
- _____, Neus González y Joan Pagés. 2010. Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En *Metodología de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, coords., Rosa Ávila, M.^a Pilar Rivero & Pedro Domínguez, 115-128. España. [Fecha de consulta: 26 de abril de 2025]. Recuperado de: https://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/29/71/_ebook.pdf
- Seixas, Peter y Tom Morton. 2013. *The big six historical thinking concepts*. Toronto: Nelson Education.
- Serrano, Jorge, Gómez, Cosme y López, Ramón. 2018. Historical thinking, causal explanation and narrative discourse in trainee teachers in Spain. *Historical Encounters: A Journal of Historical Consciousness, Historical Cultures, and History Education* 5, n.1:16-30. Australia. [Fecha de consulta: 26 de abril de 2025]. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/326391634_Historical_thinking_causal_explanation_and_narrative_discourse_in_trainee_teachers_in_Spain
- Vansledright, Bruce. 2004. What does it mean to teach historically and how do you teach it? *Social Education* 68: 230-233. Estados Unidos [Fecha de consulta: 26 de abril de 2025]. Recuperado de: https://www.socialstudies.org/system/files/publications/articles/se_6803230.pdf