

Desarrollo del pensamiento histórico a través del trabajo con temas controversiales

Development of historical thinking through work with controversial issues

Recibido: 24-05-2023

Aceptado: 28-11-2023

Publicado: 20-01-2024

Elizabeth Montanares-Vargas 

Universidad Católica de Temuco, Chile.

Autora de correspondencia: emontanares@uct.cl

Daniel Llancavil-Llancavil 

Universidad Católica de Temuco, Chile.

Teresita Barría-Asenjo 

Universidad Católica de Temuco, Chile.

Resumen

Objetivo: esta investigación buscó analizar el impacto de la enseñanza de temas controversiales en el desarrollo del pensamiento histórico en estudiantes de un colegio particular subvencionado de Chile. La temática seleccionada fue la ocupación de la Araucanía ocurrida durante la segunda mitad del siglo XIX. El tema, de naturaleza controversial, es relevante para comprender el conflicto actual en ese territorio y se hace necesario su abordaje desde la escuela. **Metodología:** es un estudio cualitativo, desde la investigación acción. Como instrumentos de recogida de información se utilizaron: cuaderno de campo, cuestionario metacognitivo, lista de cotejo y guías de trabajo de los estudiantes. El análisis de los resultados se realizó a través de un análisis de contenido, levantándose cuatro categorías de análisis: prácticas pedagógicas, trabajo con fuentes históricas, temas controversiales y desempeño de los estudiantes. **Resultados:** los resultados evidencian que promover estrategias como la discusión guiada, el debate y el trabajo con fuentes históricas, a partir de temas controversiales, favorecen el desarrollo del pensamiento histórico en los educandos. **Conclusiones:** estudios como este, permiten la comprensión de los desafíos educativos existentes en espacios similares a la Araucanía al momento de enseñar historia.

Palabras clave: enseñanza de la historia, investigación acción, pensamiento histórico, temas controversiales.

How to cite this article (APA): Montanares-Vargas, E., Llancavil-Llancavil, D. & Barría-Asenjo, T. (2024). Desarrollo del pensamiento histórico a través del trabajo con temas controversiales. *Educación y Humanismo*, 26(46), 1-22. <https://doi.org/10.17081/eduhum.26.46.6611>.



Abstract

Objective: this research aimed to analyze the impact of the teaching of controversial topics on the development of historical thinking in students of a private school in Chile. The selected topic was the occupation of Araucanía during the second half of the 19th century. The topic, of a controversial nature, is relevant to understand the current conflict in that territory and needs to be approached from the school. **Methodology:** it is a qualitative study, based on action research. The following instruments were used to collect information: field notebook, metacognitive questionnaire, checklist and students' work guides. The analysis of the results was carried out by means of a content analysis, and four categories of analysis were raised: pedagogical practices, work with historical sources, controversial topics and students' performance. **Results:** the results show that promoting strategies such as guided discussion, debate and work with historical sources, based on controversial topics, favor the development of historical thinking in students. **Conclusions:** studies such as this one allow the understanding of the educational challenges existing in areas similar to Araucanía at the time of teaching history.

Key words: history teaching, action research, historical thinking, controversial topics.

Introducción

La enseñanza de la historia en Chile, se imparte en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (HGCS). Esta se estructura desde un trabajo de carácter multidisciplinar, que busca desarrollar en los estudiantes, los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para comprender la realidad que les rodea. Se declara la importancia que tiene esta para formar personas con herramientas que les permitan comprender mejor el presente, conocer el pasado, trazar planes a futuro, y generar conciencia histórica. Se coloca especial énfasis en el desarrollo del pensamiento histórico ([Ministerio de Educación de Chile \[MINEDUC\], 2015](#)).

A partir de lo declarado en los documentos curriculares, se percibe como una problemática de enseñanza, un escaso trabajo del pensamiento histórico al interior de las aulas, sobre todo en espacios donde el conflicto y la controversia están instalados, como la región chilena de la Araucanía. El contexto cultural de este territorio es un antecedente relevante de esta problemática. Este espacio es el resultado de la convivencia de una multiplicidad de culturas. A la población originaria mapuche, que representa el 34% en la región ([Instituto Nacional de Estadísticas \[INE\], 2017](#)), se han incorporado desde el siglo XIX hasta la actualidad, colonos, población chilena y nuevos migrantes convirtiéndola en un espacio multicultural. Es además, un espacio marcado por el denominado conflicto mapuche el cual sigue afectando a la sociedad regional con diversos episodios de violencia ([Montanares, 2017](#)). Su origen se remonta a finales del siglo XIX cuando el estado chileno ocupó el territorio y despojo de sus tierras a la población originaria mapuche.

Por lo anterior, considerando la complejidad histórica que posee la Araucanía, es esencial que un estudiante que reside en ella comprenda las controversias que subsisten al interior del territorio, asumiendo una visión personal, crítica y argumentada. Es por esto que el desarrollo del pensamiento histórico resulta relevante para estos fines.

El concepto de pensamiento histórico no es nuevo. A finales del siglo XIX en Estados Unidos ya existía una referencia de este en la American Historical Association (Lévesque, 2011). Este, corresponde a una corriente histórica interpretativa, que da cabida a un estudio y análisis de la historia desde una perspectiva opuesta a la tradicional, alejado de la mera enunciación de datos pretéritos que poco aportan a una conciencia histórica-temporal. Fue el historiador francés Pierre Vilar el precursor de este concepto (Mejia et al., 2018) y diversos autores en los últimos años han apostado por su desarrollo (Henríquez, 2011; Barton, 2010; Levesqué, 2008; Santisteban, 2010; Seixas y Morton, 2013; Wineburg, 2001).

Según Seixas y Morton (2013), el pensamiento histórico es un proceso creativo que permite a los historiadores interpretar las fuentes del pasado y generar nuevas narrativas. Este permite dotar al estudiantado de instrumentos de análisis, comprensión e interpretación para abordar su estudio con autonomía. A partir de aquello, los estudiantes van construyendo su propia representación del pasado, a través del uso deliberado de estrategias como el tiempo histórico, la causalidad, la objetividad y la intertextualidad, siendo capaces de contextualizar o juzgar los hechos históricos, mostrándose conscientes de la distancia que los separa del presente (Henríquez, 2011; Santisteban, 2010).

Para que los estudiantes piensen históricamente, se debe propiciar la simulación de la actividad del historiador y el aprendizaje profundo en la construcción de conceptos. De este modo los alumnos elaboran hipótesis, clasifican fuentes históricas, distinguen la credibilidad y autenticidad de las mismas, aprenden sobre la multicausalidad y, por último, se inician en la comprensión de la temporalidad histórica (Prats, 2001). Para Barton (2010), estas habilidades son aprendidas y han de explicitarse por medio del método histórico, así su enseñanza les permitirá ser pensadores reflexivos capaces de intervenir con conocimiento de causa en la construcción de su mundo. Por su parte el MINEDUC (2016), plantea que un estudiante que piensa históricamente debe preguntarse sobre el pasado, conocer distintas visiones e interpretaciones sobre los acontecimientos, buscar explicaciones que le permitan reconocer el sentido de los hechos del pasado y presente del acontecer humano, reconocer las relaciones dinámicas de continuidad y cambio a través del tiempo, identificar los múltiples antecedentes y causas que explican el devenir de la sociedad, y comprender que la historia es una construcción humana que se relaciona con el tiempo y el espacio.

Van Sledright (2004, 2011) y Wineburg (2001), destacan que el uso de fuentes es central para el desarrollo del pensamiento histórico y el entendimiento de sus procesos, independiente de cuán lejanos parezcan. Estas se constituyen en la materia prima para el conocimiento y comprensión de la historia, por lo que el docente debe seleccionar estrategias cuya utilización sea primordial y donde su enseñanza implique profundizar más en problemáticas y cuestionamientos que lleven a la reflexión (Montanares y Llancavil, 2016; Montanares et al., 2020; Valle, 2018).

Por otra parte, se ha demostrado que los debates y el uso de fuentes primarias mejoran la calidad de los aprendizajes (Santisteban, 2019). Esto se logra extrayendo información de varias fuentes que presenten perspectivas disímiles sobre un tema, así como también a través del cruce de la misma. De esta forma se identifican las coincidencias y discrepancias presentes, para luego evaluar cuán razonables, complementarios u opuestos son los argumentos presentados (Savich, 2008). Las fuentes primarias aportan información que es

necesario evaluar en función de quién, cuándo, cómo o por qué fueron creadas. Estas proporcionan el conocimiento sobre diferentes formas de vida siendo un puente entre el pasado y el presente, y contribuyen a que los estudiantes sean capaces de imaginar un mundo con un marco moral distinto al de hoy (Wineburg, 2001).

Los diversos conflictos y demandas sociales que se viven tanto en Chile como en el mundo, muestran la necesidad de tratar en las aulas aquellos temas que muchas veces generan controversia, marcan a la opinión pública y dividen a la sociedad (Toledo et al., 2015a). Diariamente los medios de comunicación presentan noticias que invitan a tomar posicionamiento sobre diversos temas, en los cuales tener una mirada única se hace complejo. La Araucanía es un ejemplo, su historia en sí genera controversia, de allí la importancia que los estudiantes que habitan en el territorio, desarrollen un juicio personal nutrido de fuentes históricas documentadas, evitando la parcialización de las concepciones oficiales y lo que muestra la prensa o la visión de sus propias familias.

Los temas controversiales habitualmente se describen como tópicos sobre los cuales diferentes grupos han construido argumentaciones irreconciliables. Son vistos como conflictos o problemas de diverso orden que hacen aflorar emociones intensas, opiniones contrapuestas, explicaciones y soluciones conflictivas, basadas muchas veces en creencias, valores o intereses encontrados, y que tienden a dividir a la sociedad. Son temas históricos silenciados pero latentes, complejos de tratar, que varían en tiempo y lugar, de un carácter local o global, muy arraigados en una sociedad, por lo que no se resuelven recurriendo a un solo punto de vista (López-Facal y Santidrián, 2011; Santisteban, 2019; The European Wegeland Centre, 2020; Toledo et al., 2015b; Tutiaux-Guillon, 2011).

A pesar de lo conflictivo de su naturaleza, los temas controversiales forman parte de la convivencia, por lo que no trabajarlos ni debatirlos en las aulas supone dejar una importante laguna en la experiencia educativa de los jóvenes (López-Facal y Santidrián, 2011). Su importancia radica en que estos le permiten al estudiantado relacionar la escuela con la vida, rompiendo con aquella creencia de que lo aprendido en ella no tiene relación con su cotidianidad (Santisteban, 2019). Estos temas les permiten a su vez, adquirir mayor sensibilidad ante lo que ocurre a su alrededor y utilizar las diversas inteligencias emocionales para aprender nuevos conocimientos (Valdés y Oller, 2017). Estas temáticas resultan de gran utilidad para generar debates en el aula. Les enseña a los estudiantes a respetar las diferencias de pensamiento y argumentar sus puntos de vista de forma respetuosa y responsable. Además, permite la autorreflexión, la capacidad de escucha, da voz a las minorías, establece mayor tolerancia y respeto por el otro (The European Wegeland Centre, 2020). Debido a su facilidad para captar el interés e implicarlos emocionalmente asegura una mayor participación, estableciendo así mejores condiciones para el logro de aprendizajes significativos (López-Facal y Santidrián, 2011; López-Facal, 2011; Ocampo y Valencia, 2019 y Valdés y Oller, 2017).

Estudios en el ámbito de la didáctica de la historia en regiones en conflicto valoran su enseñanza (Montanares, 2017), ya que su desarrollo permite la formación de una identidad individual y comunitaria, especialmente cuando las visiones sobre procesos históricos son fuente de división social y grupos con experiencias históricas distintas entran en conflicto (Barton y Mc Cully, 2012; Mc Cully y Emerson, 2014; Mc Cully y Clarke, 2016).

El gran desafío a la hora de tratar temas controversiales lo tiene el docente quien es el encargado de llevarlos al aula, considerando la carga emocional que puede significar su tratamiento. Existe consenso en que los temas más polémicos son los menos tratados, lo cual refleja su temor al conflicto y a cuestionar las estructuras sociales vigentes (Ocampo y Valencia, 2019). Se ha demostrado que muchos profesores no presentan las diversas interpretaciones sobre temas controversiales y asumen una postura única (Toledo et al., 2015a). Otros los enseñan, pero evitando lo polémico del mismo y algunos simplemente no los consideran en su planificación, evidenciándose con ello un vacío pedagógico en la forma de enfrentarlos (Toledo et al., 2015a).

A partir de lo expuesto se establecen los siguientes objetivos:

Objetivo general

- Analizar cómo impacta la enseñanza de temas controversiales en el desarrollo del pensamiento histórico en la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales en estudiantes de octavo básico.

Objetivos específicos

- Determinar las prácticas pedagógicas que favorecen el desarrollo de pensamiento histórico en el aula.
- Evaluar el desempeño de los estudiantes durante la implementación de estrategias para trabajar temas controversiales que favorezcan el pensamiento histórico.

Método

Diseño y tipo de estudio

El presente estudio corresponde a un tipo de investigación cualitativa, que tiene como característica lograr acercarse a la realidad que rodea al individuo, siendo capaz de entender, describir y explicar fenómenos sociales. Es un enfoque de investigación que parte de la construcción social de las realidades que serán sometidas a estudio y se interesa por la perspectiva de los participantes, en sus prácticas y conocimiento cotidiano (Flick, 2015).

La metodología es coherente con el problema de investigación ya que proporciona herramientas que permiten describir e interpretar los fenómenos sociales en un contexto específico, en este caso el aula. En ella la docente investigadora cumple un rol cercano con el objeto de estudio, es decir, sus propios estudiantes, con el fin de transformar las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

El diseño de este estudio se realizó utilizando la metodología de investigación acción. Esta corresponde a una forma de indagación, llevada a cabo por un docente, con el objetivo de mejorar su propia práctica para la transformación. Esto lo hace a la luz de las evidencias obtenidas de su propia reflexión y el juicio crítico de otros colegas. Se constituye en un espiral de ciclos de investigación constante considerando cuatro momentos esenciales, la planificación, acción, observación y reflexión, siendo una modalidad pedagógica de innovación y cambio social (Latorre, 2005). Para desarrollar estos momentos se diseñó un plan de acción por parte de la docente investigadora.

Plan de acción

El plan de acción se diseñó con el objetivo de trabajar la habilidad de pensamiento histórico con estudiantes de octavo básico de un colegio de la comuna de Temuco, a través del trabajo con temas controversiales. Para abordar los objetivos de esta investigación se construyó una secuencia de enseñanza-aprendizaje de 10 clases. Se escogió la unidad 2 de octavo básico titulada “¿Qué impacto tuvo la colonización española en América y Chile?”, incluyendo además parte de la lección 3 de primero medio titulada “Ocupación de la Araucanía y las relaciones con los pueblos originarios”. Ambas temáticas suscitan controversia hasta el día de hoy y por tanto pueden contribuir al desarrollo de pensamiento histórico en los estudiantes.

A continuación en la figura 1, se presenta la secuencia didáctica que tiene este plan de acción:

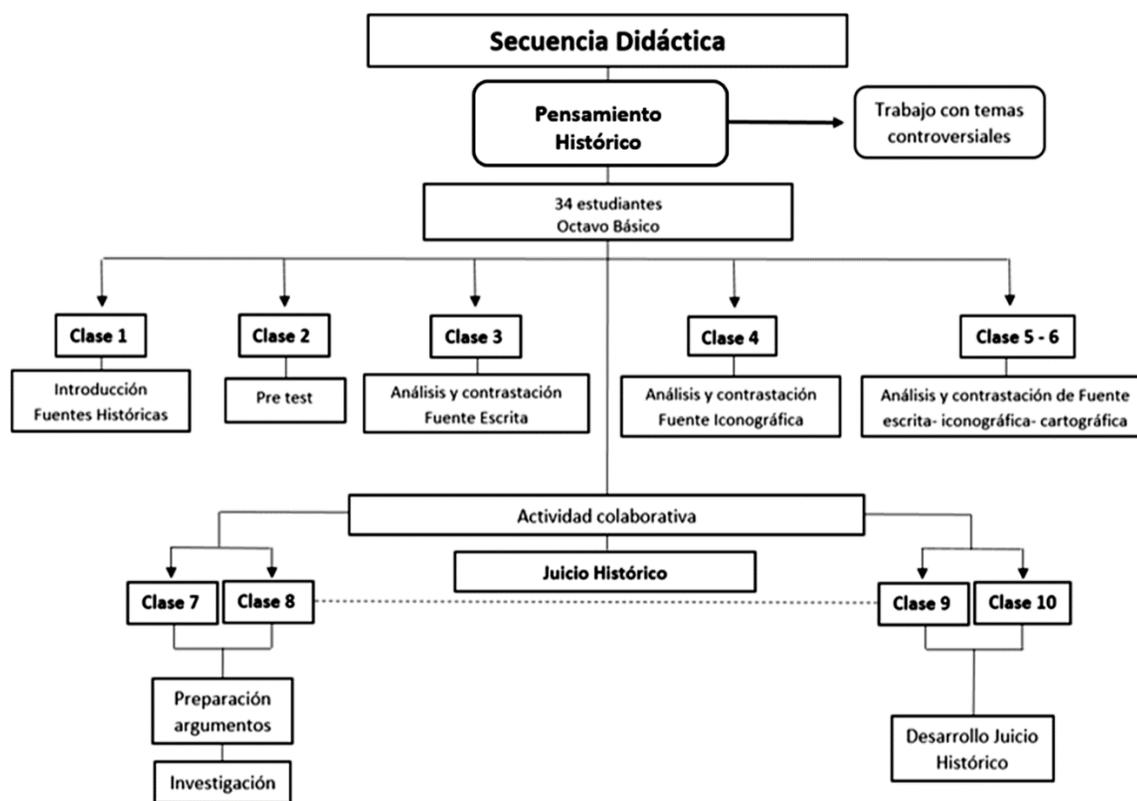


Figura 1.
Secuencia didáctica.

En la primera clase se realizó una introducción al trabajo con fuentes históricas y se explicó el valor que estas poseen en la comprensión de la historia. Además, se entregaron los lineamientos del trabajo. En la segunda clase se aplicó un pre test con dos fuentes escritas que abordaron la llegada de los europeos al continente americano. Este tuvo como objetivo diagnosticar el nivel de pensamiento histórico de los estudiantes. Las clases tres y cuatro se dividieron en dos momentos de cuarenta minutos cada una. En el primer bloque se desarrollaron, a través de una clase expositiva dialogada, los contenidos curriculares. En

el segundo bloque, se desarrolló un trabajo en parejas donde los estudiantes contrastaron fuentes históricas y respondieron las preguntas de las guías de aprendizaje. En la quinta clase, cada grupo recibió una fuente la cual analizó para luego presentar las conclusiones al curso en la sexta clase. Posteriormente en las clases siete y ocho se entregó el espacio para que los estudiantes, colaborativamente, preparasen los argumentos para defender una postura en el juicio histórico, lo cual se realizó con el apoyo de la profesora. En las clases nueve y diez los estudiantes participaron de un Juicio histórico sobre las siguientes premisas: 1) Rol de la Corona española durante el período de Conquista y Colonia en América y Chile; 2) Rol de la Iglesia Católica durante el período de Conquista y Colonia en América y Chile; y 3) Rol del Estado de Chile durante el proceso de ocupación de la Araucanía. Los jóvenes asumieron posiciones a favor o en contra.

Participantes

Se seleccionó un curso de octavo básico de un colegio particular subvencionado de la región de la Araucanía, Chile. Estaba compuesto por 34 estudiantes, cuyas edades fluctuaban entre los 13 y 14 años, de los cuales 16 eran mujeres y 18 hombres. Por tratarse de menores de edad se redactaron los consentimientos y asentimientos que fueron firmados por apoderados y estudiantes respectivamente.

Además, participó la docente investigadora, profesora de enseñanza media, quien imparte la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en el curso seleccionado. La educadora lleva 9 años en el colegio realizando clases desde séptimo básico hasta cuarto medio.

Técnica de recolección de información

Para recoger información sobre el trabajo de la docente y su actuación en la implementación del plan de acción se utilizó, en primer lugar, el cuaderno de campo. Este corresponde a un registro escrito y sistemático de las acciones realizadas por el investigador, en este caso la docente. En el se toma nota de aspectos que se consideran fundamentales y se interpreta la información que está recogiendo sobre su propia práctica (Latorre, 2005). En segundo lugar, se diseñó un cuestionario metacognitivo que permitió a la docente analizar y reflexionar sobre su ejercicio pedagógico. En tercer lugar, se utilizó una lista de cotejo para identificar los aspectos logrados y no logrados en cada clase. Cada uno de estos instrumentos se constituye en una muestra. De este modo, los cuadernos de campo son identificados como la muestra 1 (M1), con un total de 10 unidades de análisis, el cuestionario corresponde a la muestra 2 (M2) y la pauta de cotejo a la muestra 3 (M3), con un total de 8 unidades de análisis.

Para recoger información sobre los estudiantes, se consideraron las Guías de Aprendizaje, con un total de 136 unidades de análisis. Estas constituyen la muestra 4 (M4) y son un importante recurso para fomentar un trabajo autónomo de los estudiantes y conocer sobre el logro de los objetivos propuestos para la clase y reforzar aquello que se observó más débil tras su revisión (Romero y Crisol, 2012).

Procedimiento de análisis de información

El análisis de los resultados se llevó a cabo a través de un análisis de contenido considerando las cuatro muestras obtenidas de la investigación. Posteriormente se procedió a realizar una síntesis y agrupamiento de la información en categorías para hacerla más manejable, ya que conforme a lo propuesto por [Miles y Huberman \(1994\)](#) el investigador necesita ver una serie reducida de datos para poder reflexionar sobre su significado. A partir de lo anterior, se diseñaron de forma manual códigos con su correspondiente evidencia. Al momento de presentar los resultados estas consignarán la unidad (U) y el párrafo (P) de donde fueron extraídas.

Esta reducción de datos se realizó considerando los objetivos de la investigación, estableciéndose categorías de análisis asociadas a prácticas pedagógicas, trabajo con fuentes históricas, temas controversiales, desempeño de los estudiantes durante el desarrollo del plan de acción. De estas, se desprendieron subcategorías emergentes considerándose para su construcción los elementos que más trascienden de las muestras revisadas y analizadas.

Resultados

Prácticas pedagógicas

En la tabla 1 se presentan los resultados correspondientes a la categoría *prácticas pedagógicas*. Esta permite dar respuesta al primer objetivo de la investigación acción. De esta se desprenden cuatro subcategorías: cambios guía de aprendizaje, reorientación de la clase, manejo de la participación estudiantil y uso de la clase expositiva. Las evidencias que se presentan son extraídas de los cuadernos de campo.

La primera subcategoría evidencia el rediseño de la guía de aprendizaje que permitió al estudiantado reconocer el valor y la limitación de las fuentes históricas además de identificar el propósito del autor. La segunda subcategoría permite apreciar la reorientación de la clase, que realizó la docente, debido a la discusión que se generó por parte de los estudiantes. La tercera subcategoría da cuenta del manejo de la participación estudiantil y la necesidad que esta expresa de estar mejor preparada para conducir el debate que se genera durante el desarrollo de la clase. La última subcategoría permite apreciar la importancia de la clase expositiva como estrategia para la presentación y contextualización de los temas y contenidos a trabajar con los estudiantes.

En la figura 2 se presentan los niveles de logro alcanzados por la docente con respecto a siete prácticas pedagógicas que favorecen el desarrollo del pensamiento histórico. Se consideraron ocho de las diez clases del plan de acción, ya que las sesiones siete y ocho consideraron el trabajo autónomo de los estudiantes con la guía del profesor. Las evidencias fueron extraídas de la pauta de cotejo creada por la docente para evaluar sus prácticas pedagógicas. Esta consideró tres niveles de logro: No se evidencia (1), se evidencia parcialmente (2) y se evidencia totalmente (3).

Tabla 1.
Prácticas pedagógicas de la docente.

Categoría	Subcategoría	Evidencias
Prácticas pedagógicas de la docente	Modificación guía de aprendizaje	U1P2. En la guía se agregó el valor y limitación de la fuente, además de solicitarle a los estudiantes el propósito del autor a la hora de escribir o presentar una idea, elementos que antes no se solicitaban y que ayudaron a una mayor comprensión.
	Reorientación de la clase	U1P12. A raíz de la discusión generada se les solicito a los estudiantes responder las preguntas ubicadas al final de la guía de aprendizaje. Algo que se pensaba hacer más adelante pero que se modificó debido a la gran participación de los estudiantes.
	Manejo de la participación estudiantil	U1P4. No estaba preparada para tal nivel de debate, considerando que en las clases anteriores no se había evidenciado tanta participación e interés por parte de los estudiantes en relación al tema a tratar, Siento que faltó direccionar mejor la discusión.
	Uso de la clase expositiva	U4P1. Al comienzo de la clase realicé una exposición sobre el rol de la Iglesia durante la etapa colonial. Se presentaron imágenes que generaron discusión por parte de los estudiantes. U5P3. Se expuso a los estudiantes la temática a trabajar y se les presentó una contextualización de los procesos ocurridos en la zona de la Araucanía durante la segunda mitad del siglo XIX.

Se aprecia que las prácticas pedagógicas “el tema tratado en clase generó participación y debate” y “las fuentes escogidas generaron reflexión crítica” presentan un aumento en sus niveles de logro a lo largo del transcurso de las ocho clases, alcanzando el nivel máximo desde la clase seis. La práctica “los recursos utilizados fueron adecuados y permitieron desarrollar una clase más dinámica” muestra resultados más variados, aunque logra llegar al nivel máximo en la clase cuatro y desde la sesión seis en adelante. En relación a la práctica pedagógica relativa a si “el tiempo asignado permitió terminar las actividades propuestas”, se logró el nivel máximo desde la primera clase, aunque experimenta una disminución en la clase cuatro, siete y ocho. La práctica pedagógica “la clase generó comentarios fuera una vez finalizada” fue uno de las menos logradas manteniéndose en el nivel 1, y solo experimentando un alza hasta el nivel máximo en las clases siete y ocho. Las prácticas “la actividad le permitió a los estudiantes comprender las fuentes trabajadas y su aporte en el desarrollo de pensamiento histórico crítico” y “las preguntas planteadas fueron adecuadas, generaron

debate y reflexión crítica”, fueron experimentando un alza constante a medida que avanzaba el plan de acción.

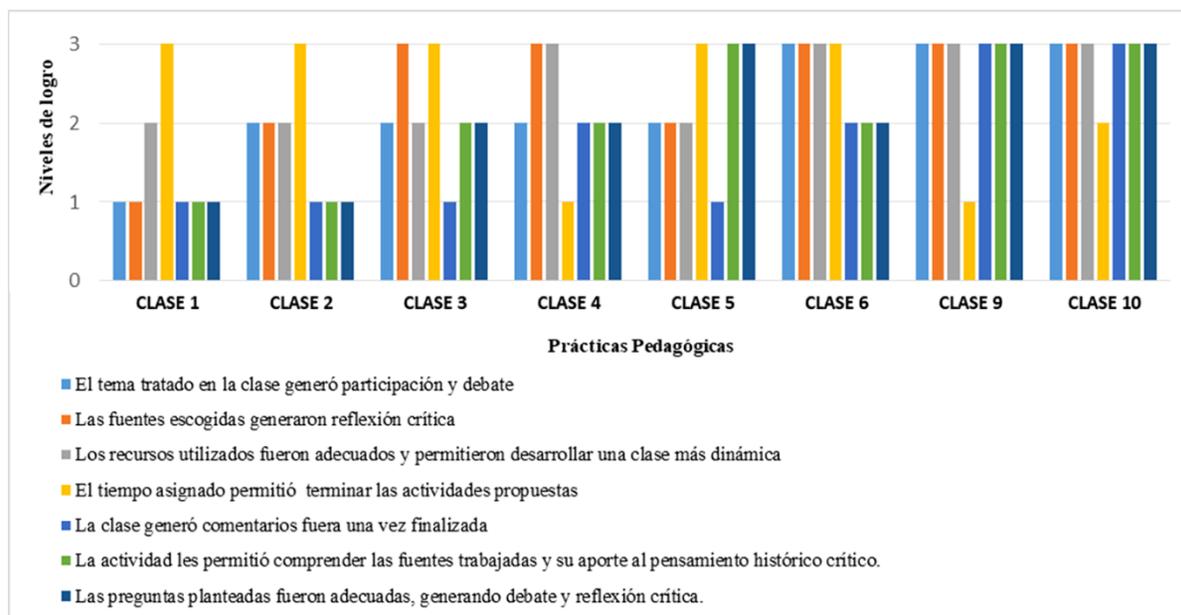


Figura 2.
Prácticas pedagógicas que favorecen el pensamiento histórico.

Trabajo con fuentes históricas

En la tabla 2 se muestran los resultados correspondientes a la categoría *trabajo con fuentes históricas* y que evidencia la labor que llevó a cabo la docente durante el desarrollo del plan de acción. De esta se desprenden cuatro subcategorías: presentación de fuentes históricas, análisis de fuentes, uso de fuentes iconográficas y dificultades en el trabajo con fuentes. Las evidencias que se presentan en esta tabla fueron extraídas de los cuadernos de campo y de un cuestionario creado por la docente para registrar y evaluar el desempeño del mismo durante el desarrollo del plan de acción.

La primera subcategoría permite apreciar como la docente presentó las fuentes históricas a sus estudiantes, buscando que estos fuesen capaces de identificar su clasificación y de reconocer la importancia de estas para la comprensión del pasado. La segunda subcategoría da cuenta del análisis de las fuentes que hallaron los estudiantes, y de los comentarios que se desprendieron a partir de la lectura realizada. La tercera subcategoría evidencia las oportunidades que ofreció el trabajo con fuentes históricas iconográficas. Estas permitieron al estudiantado realizar interesantes conclusiones y ampliar su punto de vista. La cuarta subcategoría se relaciona con las dificultades que presentó el trabajo con fuentes, evidenciándose problemas en la comprensión de textos largos, la identificación de las ideas centrales del documento y la omisión de estas en el discurso de los estudiantes, quienes optaron por mantener sus propias creencias.

Tabla 2.
Trabajo con fuentes históricas.

Categoría	Subcategoría	Evidencias
Trabajo con fuentes históricas	Presentación de fuentes históricas	<p>U1P3. Se les presenta la definición de fuentes históricas y se les comenta que su libro de octavo básico está lleno de fuentes que ayudan a recopilar la historia del pasado.</p> <p>U1P4. Un estudiante se detiene en una imagen de la página 47 de su texto la cual es una ilustración del año 1644 donde le llama la atención alguien que está siendo castigado. La profesora le comenta que esa imagen es una fuente primaria ya que fue elaborada en el momento en que ocurrieron los hechos.</p> <p>U1P6. La profesora les muestra un esquema donde aparece la explicación de fuente primaria y secundaria además de los tipos de fuentes.</p>
	Análisis de fuentes	<p>U2P7. Una estudiante comenta que está de acuerdo en llamarlo encuentro, pero consideraría más el primer texto ya que también fue conquista. Una compañera dice estar de acuerdo con esa opinión y también enfatiza en que prefiere el primer texto ya que, como vimos en clases, la conquista fue dura.</p> <p>U5P11. Posteriormente se muestra una fuente de Sergio Villalobos. Se les solicita que busquen información del autor y varios comienzan a entregar datos. Un estudiante plantea que es más confiable porque es un historiador, por tanto, ha investigado sobre el tema.</p> <p>U6P6. Un estudiante comenta que la fuente trabajada en clases, busca mostrar la visión de los mapuche. Otro alumno señala que busca mostrar una visión verdadera, pero una que no muchas veces revisamos o por lo menos, él había visto tanto.</p>
	Uso de fuentes iconográficas	<p>U4P2. Fue muy interesante el uso de la imagen como recurso ya que permitió generar conclusiones e inferencias muy interesantes por parte de los estudiantes.</p> <p>U4P3. En el trabajo con fuentes iconográficas, en una primera instancia, les costó identificar algunos elementos de estas, en particular los mapas.</p> <p>U4P9 Los estudiantes utilizan con mayor detalle las imágenes entregadas, son capaces de contrastar las fuentes y logran realizar interesantes inferencias.</p>

Dificultades en el trabajo con fuentes	<p>U2P8. Al ser un texto más largo se observa que los estudiantes no identifican todas las ideas, sino que solo se quedan con lo que el autor plantea de forma inicial.</p> <p>U2P2. El segundo texto fue muy largo y además dificultoso en su lectura por tanto para la próxima estos deben ser acotados para una mayor comprensión.</p> <p>M2U2P4. Los estudiantes que entregaron su opinión lo hicieron utilizando solo su punto de vista. No utilizaron la visión de los autores para fundamentarlas, solo lo hicieron desde sus propias creencias.</p>
--	---

Trabajo con temas controversiales

En la tabla 3, se muestra el trabajo con *temas controversiales*, información que fue obtenida de los cuadernos de campo y que permiten reforzar el segundo objetivo específico de esta investigación. De esta se desprenden tres subcategorías: debate, proyección al presente y comentarios fuera de la clase.

Se evidencia como el trabajo con temas controversiales, utilizando diversas estrategias, permitió que se generaran debates entre los estudiantes constituyéndose estos en una instancia de reflexión. Asimismo, se aprecia como el tema se proyecta a los procesos que ocurren actualmente en la región, con comentarios que se extienden más allá del término de la clase y que no solo consideran las creencias de los estudiantes, sino también las de sus propias familias.

Desempeño de los estudiantes

En la figura 3 se presenta el porcentaje de logro alcanzado por los estudiantes durante el desarrollo del plan de acción, en relación a los elementos del pensamiento histórico, lo cual permite dar cuenta del tercer objetivo de la investigación. La evidencia fue extraída de las guías de aprendizaje y los cuadernos de campo.

Se puede observar un alza progresiva en todos los criterios presentados. Es así como “preguntarse sobre el pasado”, se ubica por sobre el 60% de logro, mientras que “conocer distintas visiones e interpretaciones sobre los acontecimientos” es el que obtiene mejores resultados llegando casi al 90%. El criterio “buscar explicaciones que permitan reconocer el sentido de los hechos del pasado y presente del acontecer humano” alcanza un 60%. Por su parte “reconocer las relaciones dinámicas de continuidad y cambio a través del tiempo” llega al 80%. El criterio “identificar los múltiples antecedentes y causas que explican el devenir de la sociedad”, logra sobrepasar el 70% de logro. Mientras que “comprender que la historia es una construcción humana que se relaciona con el tiempo y el espacio”, si bien sobrepasa el 60% en la Guía N° 3, en la actividad de cierre experimenta una baja ubicándose en el 40%. Finalmente “clasificar fuentes históricas, distinguiendo su credibilidad y autenticidad”, es el criterio mejor logrado llegando al 90% en el Juicio Histórico.

Tabla 3.
Trabajo con temas controversiales.

Categoría	Subcategoría	Evidencia
Temas controversiales		U5P5. Se les presenta las consecuencias del proceso de ocupación de la Araucanía. Una estudiante plantea que no todas las familias mapuche fueron reubicadas, ya que algunas pudieron mantener sus tierras, a lo cual otro estudiante responde que solo fueron unas pocas ya que muchas fueron expulsadas y que él conoce mucho casos.
	Debate	U5P13. Se les plantea a los estudiantes la pregunta ¿Cómo evalúan las acciones del Estado chileno? Esta pregunta genera mucho debate entre quienes están a favor y en contra de lo realizado por el Estado. Se debe solicitar en varias oportunidades que levanten la mano ya que tienden a atropellarse.
		U4P12. Se les plantea a los estudiantes la pregunta ¿Las imágenes reflejan fielmente la acción de la Iglesia Católica en América? las opiniones también se muestran dispares y se genera un mayor debate. Varios estudiantes plantean su punto de vista y son capaces de responder a aquellos compañeros que plantean algo contrario a lo que ellos creen o saben.
	Proyección al presente	U5P4. Se comienza a plantear el proceso de ocupación desde la perspectiva histórica y las estrategias utilizadas por el Estado. Al presentar algunas imágenes del proceso, varios estudiantes comienzan hacer comentarios espontáneos sobre la quema de camiones y fundos en la región (aunque las imágenes son del siglo XIX y no actuales).
	Comentarios fuera de clase	U0P30 Se termina la clase y los estudiantes se acercan a la profesora con muchos comentarios de la actividad, sobre los argumentos de sus compañeros, de aquellos que ellos mismos piensan e incluso, sobre los que tienen sus familias.

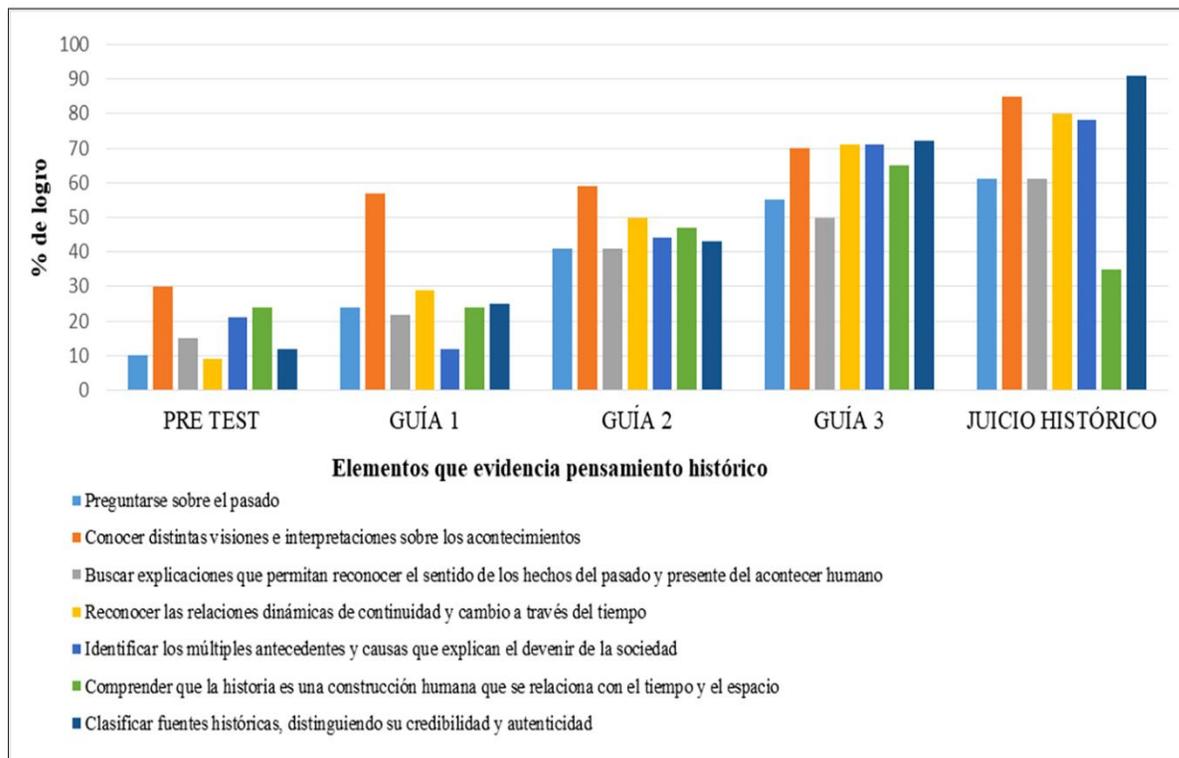


Figura 3.
Porcentaje de logro de los estudiantes en relación a los elementos del Pensamiento Histórico.

Por otra parte, la figura 4 evidencia el desempeño alcanzado por los estudiantes durante la ejecución del plan de acción. La evidencia fue extraída de la pauta de cotejo utilizada por la profesora para evaluar sus prácticas pedagógicas y a su vez el desempeño de los estudiantes durante la clase. Esta cuenta con tres niveles de logro: No se evidencia (1), se evidencia parcialmente (2) y se evidencia totalmente (3). En esta no se representan las clases siete y ocho ya que corresponden al trabajo autónomo realizado por los estudiantes con apoyo de la docente.

Se aprecia un alza en todos los indicadores a lo largo de las ocho clases. En relación al desempeño relacionado con “los estudiantes entregaron su opinión de forma espontánea” si bien se experimentan algunas bajas en las clases dos y tres, va aumentando hasta llegar al nivel máximo en la clase ocho. El criterio “cuando entregaron sus opiniones lo hicieron de forma respetuosa” fue el que se mantuvo en el nivel superior durante las ocho clases. El ítem “trabajaron con motivación en la actividad de cierre de la clase”, logra llegar al nivel máximo solo en las clases seis y siete, aunque vuelve a descender en la clase ocho. Finalmente, el criterio “fueron capaces de comprender los elementos de la fuente y utilizar sus datos en el desarrollo de argumentos” también va experimentando un alza a lo largo de las ocho clases, llegando al máximo en la cuarta clase y desde allí, manteniéndose constante hasta la octava clase.

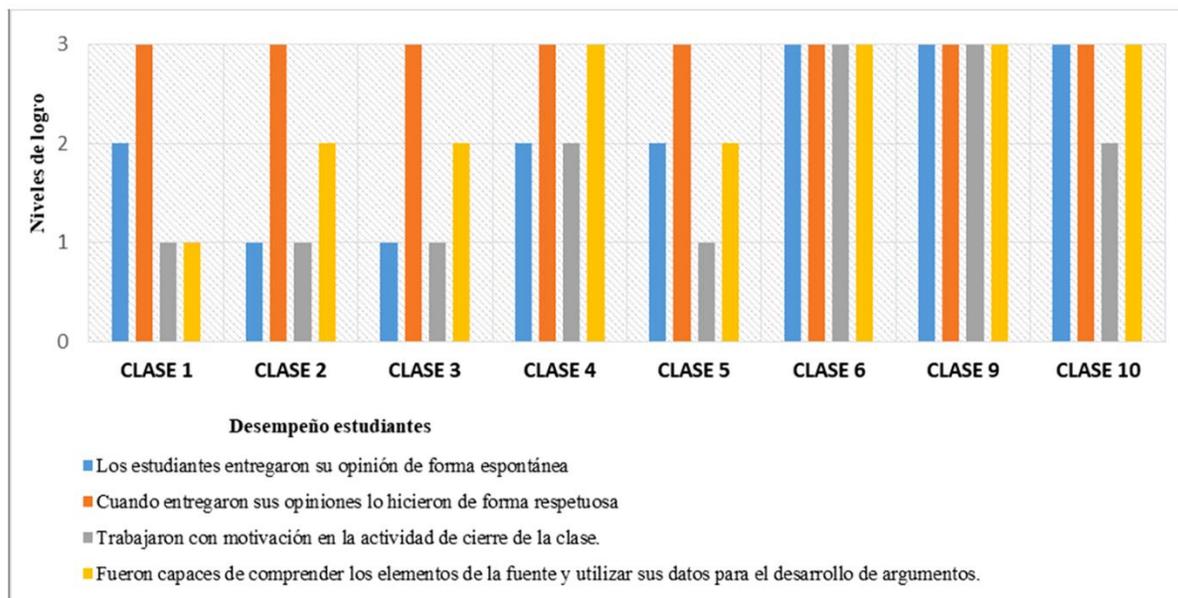


Figura 4.
Desempeño de los estudiantes en el Plan de Acción.

Discusión y conclusiones

El rol docente en el desarrollo del pensamiento histórico del estudiantado es fundamental. El diseño de las clases y la elección de las estrategias podrían hacer la diferencia entre una enseñanza memorística y una enfocada en la comprensión del pasado. En el caso de esta investigación, se constató la importancia del trabajo con fuentes históricas, coincidiendo con autores como Wineburg (2001) y Van Sledright (2011), quienes destacan que su uso es central para el desarrollo del pensamiento histórico. En este sentido, es muy importante destacar las orientaciones que la docente entrega al inicio de la secuencia de clases y al presentar conceptos centrales sobre lo que se entiende por fuentes históricas, entregando ejemplos de estas. Como indican Montanares y Llancavil (2016), el uso de fuentes en las aulas tiene un elevado potencial cognitivo, por lo que es una habilidad que debe ser aprendida.

Considerando lo anterior, el enseñar a pensar históricamente las fuentes históricas, tanto primarias como secundarias, se posiciona como un recurso clave e insustituible, de manera que el profesorado debe reconocer su importancia, y a la vez poseer el conocimiento para trabajarlas en el aula. En este punto, hay que tener en consideración la necesidad de diseñar con detalle esta enseñanza con fuentes históricas, ya que es un proceso lento y que requiere de mucho acompañamiento por parte del profesor tal como sostienen Montanares et al., (2020). Es fundamental que el docente organice sus clases de manera tal que, en primer lugar, pueda explicar en detalle el valor del trabajo con fuentes, su significado y los pasos que involucra el trabajo con estas tal como lo hizo la profesora de esta investigación. Este trabajo previo de reconocimiento permitió a los estudiantes realizar el trabajo de mejor manera. En segundo lugar, la guía de la docente a sus estudiantes en la elaboración de la argumentación o narrativas, que surgen del análisis de fuentes resulta clave, como también considerar el factor tiempo, ya sea para la preparación de la actividad o para su ejecución.

Las dificultades que se le presentaron a la docente en el trabajo con fuentes históricas, a lo largo de esta investigación, son aspectos relevantes para la mejora de las prácticas pedagógicas del profesorado al momento de trabajar temas controversiales en el aula. En las primeras clases, los estudiantes demostraron tener dificultades en el trabajo que incluía textos largos, en la comprensión de su lenguaje, en la identificación de la idea central del autor, en el reconocimiento del tipo de fuentes y en el análisis de estas. Por lo anterior, es necesario tener en cuenta el lenguaje que estas presentan y guiar al estudiantado para que sea capaz de entender lo que estas comunican y discriminar si lo expuesto le sirve a la hora de desarrollar una argumentación personal. En este sentido, las fuentes históricas entregan un contexto real y concreto a los estudiantes, lo cual permite reforzar sus propias creencias o inclusive cambiar su punto de vista inicial. Con respecto a esto, algunos estudiantes entregaron sus opiniones considerando sus propias creencias sin tomar en cuenta las de sus compañeros y la de los autores de las fuentes trabajadas, siendo ello concordante con la investigación de [López-Facal y Santidrián \(2011\)](#), donde los estudiantes mantuvieron su punto de vista inicial e inclusive lo reforzaron. Si bien, reconocieron que sus compañeros presentaron buenos argumentos, señalaron que es difícil romper con sus propias creencias. A partir de lo expuesto, queda en evidencia que, si queremos que nuestros estudiantes levanten argumentos con el respaldo de fuentes, se requiere que estos conozcan los temas y se familiaricen con las fuentes históricas, las cuales son esenciales en la construcción de su propia argumentación.

Además, los resultados permiten apreciar que la docente propicia la clase expositiva dialogada, la cual, se utiliza para presentar el contenido de la clase y establecer el contexto de la temática a abordar. [Toledo et al., \(2015a\)](#), en su investigación, también reportan esta situación y plantean que su utilización no ayuda a generar debate, lo cual se contradice con este estudio. Para lograr que esta se constituya en un aporte, la docente la utilizó no solo para presentar el contenido, sino que propuso preguntas motivadoras e imágenes que instaron la discusión, relacionando los temas de forma directa con los contenidos a enseñar, tal como lo plantea [Santisteban \(2019\)](#). Para lograr ese resultado se requiere tiempo y constancia por parte del docente, ya que inicialmente la respuesta de los estudiantes no es instantánea, pero a medida que se avanza y ellos se acostumbran a una dinámica en la cual su opinión se valora y escucha, se produce una mayor discusión y participación.

En esta investigación fue posible evidenciar cómo el trabajo de temas controversiales, con fuentes históricas, se constituye en una instancia fundamental para la reflexión, el contraste de opiniones, la apertura a nuevas visiones, no oficiales, y el debate, contribuyendo al desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes. En este sentido, las fuentes escogidas por la docente buscaron presentar diversos puntos de vista, incorporando visiones contrapuestas e incluyendo testimonios del mundo indígena, fomentando así el análisis y contraste de posiciones, el debate y la reflexión de los estudiantes. Esto coincide con lo propuesto por [Salinas y Oller \(2017\)](#), quienes consideran que el trabajo con temas controversiales es una instancia que le permite al alumnado aprender a buscar y seleccionar información, contrastar fuentes de conocimiento y los impulsa a valorar de forma crítica la comunicación de ideas y saberes.

Por otra parte, es posible evidenciar cómo la inclusión de debates, en la sala de clases, se constituyó en una instancia de reflexión que favoreció el desarrollo del pensamiento

histórico. Estos se produjeron tanto en las clases expositivas participativas como en los juicios históricos, realizados al final del diseño didáctico, que propusieron temáticas controversiales para fomentarlos. Estas estrategias impulsaron al estudiante a repensar sus propias creencias y buscar elementos para defenderlas o cambiarlas. Lo anterior coincide con lo propuesto por [Santisteban \(2019\)](#), quien considera que promover discusiones en la clase resulta central para que el trabajo con estos temas sea realmente efectivo, también, les ayuda a comprender otros puntos de vista y respetar a aquellos compañeros que plantean una posición diferente a la propia. Esto coincide con [The European Wegeland Centre \(2020\)](#), quienes manifiestan como la inclusión de temas conflictivos, les enseña a debatir respetando las diferencias de pensamiento y les entrega herramientas para argumentar de forma responsable y tolerante.

La participación de los jóvenes en las clases, confirma lo planteado por [López-Facal y Santidrián \(2011\)](#), [Ocampo y Valencia \(2019\)](#) y [Salinas y Oller \(2017\)](#), quienes consideran que estas temáticas tienen la facilidad de captar el interés de los estudiantes e implicarse emocionalmente, lo cual asegura una mayor participación, estableciendo así mejores condiciones para el logro de aprendizajes significativos. Lo anterior, se vio reflejado en las elaboradas opiniones que algunos estudiantes entregaron, dando cuenta de su capacidad de construir narraciones históricas tras el trabajo con fuentes e intercambio de opiniones con sus compañeros. Lo expuesto, viene a reforzar las múltiples ventajas que proporciona el tratar estos temas en el aula, ya no solo desde el desarrollo de un tipo de pensamiento más complejo, sino desde el fomento de una comunicación en base al respeto y la tolerancia, lo que muchas veces permitió alcanzar consensos entre los mismos jóvenes.

Como se señaló, la participación de los estudiantes en las clases se fue intensificando a medida que avanzaba el plan de acción y en este sentido, el posicionamiento de temas controversiales como estrategia de enseñanza jugó un rol clave, estimulando este aspecto. El estudio de [López-Facal y Santidrián \(2011\)](#) refuerza esta idea, la cual coincide con [Salinas y Oller \(2017\)](#), quienes consideran que la mejor forma de tratar estos tópicos es a través del uso de estrategias activas, participativas y dialógicas, alejadas del modelo de enseñanza tradicional.

Durante el desarrollo del plan de acción, fue posible apreciar los avances y dificultades que fueron experimentando los estudiantes en las clases y actividades ejecutadas. A medida que estas fueron transcurriendo, el estudiantado logró reconocer las diferentes fuentes históricas que la docente presentaba, siendo capaces de contrastarlas y a partir de aquello realizar análisis, inferencias y conclusiones sobre la ocupación de la Araucanía. Lo mencionado, les permitió fundamentar sus posiciones frente a las temáticas trabajadas en clases y en el juicio histórico. Lo anterior es coincidente con los resultados del estudio de [Toledo et al., \(2015\)](#), el cual sostiene que, al dar confianza al alumnado, valorando su opinión y entregando las herramientas para la construcción de su propio pensamiento, estos se convierten en sujetos activos. Con esto mejoran su desempeño en expresión oral, argumentan sus opiniones con evidencia, y logran formular preguntas sobre los temas revisados. También fue posible ratificar lo expuesto por [Ocampo y Valencia \(2019\)](#), quienes plantean que para trabajar temas controversiales es necesario enseñar a los estudiantes a dudar de sus propias convicciones, utilizando datos y hechos contrastables, a través del análisis crítico de las fuentes.

Un descubrimiento importante fue constatar las dificultades que para el estudiantado representó el uso de fuentes iconográficas, en particular los mapas históricos. Les costó comprenderlos e interpretar la información que estos contenían. A partir de sus expresiones y actitudes fue posible evidenciar que gran parte de los jóvenes no lograron comprender el valor del mapa como fuente histórica. Lo anterior se explica en parte, porque tradicionalmente cuando se habla de fuentes históricas se recurre preferentemente al documento escrito, dejando relegado a un segundo orden, el uso de fuentes iconográficas y cartográficas. En este sentido, los mapas contribuyen a complementar el conocimiento y análisis de procesos históricos. De ahí la importancia de la Cartografía Histórica para el estudio y la investigación de la historia (Montanares, 2017).

Es importante que en el futuro se realicen adecuaciones al diseño del plan de acción, generando mayores instancias para la reflexión individual por parte de los estudiantes, algo pendiente en este estudio. Se requiere revisar las fuentes seleccionadas en cuanto a su extensión y complejidad en el lenguaje. Asimismo, se hace necesario potenciar el uso de fuentes iconográficas y cartográficas en las clases.

Se constata en esta investigación acción que promover en el aula estrategias como la discusión guiada, el debate y el trabajo con fuentes históricas sobre temas controversiales, favorecen el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes. Estas, constituyen una instancia fundamental para la reflexión, el contraste de opiniones y la apertura a nuevas visiones no oficiales, abriendo el aula a las narrativas de los estudiantes. Sin embargo, su uso requiere de un cambio en la enseñanza tradicional, ya que implica diversificar las estrategias utilizadas por el profesorado para hacerlas más activas, dinámicas y dialógicas, con el fin de promover visiones diversas acerca de los temas que se abordan en el aula.

El uso de fuentes históricas es fundamental para que el estudiantado logre comprender los procesos históricos y valore su uso para construir sus propias narrativas históricas. Sin embargo, desarrollar pensamiento histórico es un proceso lento por lo cual se recomienda que el docente diseñe el proceso de enseñanza aprendizaje en etapas progresivas. A partir de esto, es recomendable iniciar con el reconocimiento de las fuentes para familiarizarse con ellas y diferenciarlas en cuanto a su naturaleza, valor y limitaciones. Asimismo, utilizar fuentes que proporcionen diversos puntos de vista para favorecer un aprendizaje de la historia que involucre diferentes miradas y voces para desarrollar en el estudiantado la capacidad de distanciarse de los relatos establecidos y analizar críticamente las diferentes versiones.

Los resultados obtenidos durante la implementación del plan de acción permiten sostener que efectivamente el trabajo con temas controversiales, a partir del uso de fuentes históricas, impacta en el desarrollo del pensamiento histórico en estudiantes de octavo básico. Además, permite al estudiantado aprender a buscar, seleccionar y contrastar fuentes y a valorar de forma crítica la comunicación de ideas y con base a aquello realizar análisis, inferencias y conclusiones sobre temas complejos como la ocupación de la Araucanía. Así, el acompañamiento del docente es determinante para la mejora sustantiva en el trabajo de los estudiantes. Por lo anterior, es trascendental empoderar a los profesores frente a temáticas que muchas veces rehúyen por las características que presentan, pero que,

trabajadas correctamente, pueden generar una discusión desde el respeto, la tolerancia y la empatía, valores fundamentales dentro de una sociedad democrática.

Finalmente, desde una perspectiva más amplia, los resultados alcanzados en esta investigación no solo ayudan a comprender el abordaje de la ocupación de la Araucanía, en Chile, sino que también permiten pavimentar el camino hacia una comprensión más acabada de los desafíos educativos existentes en espacios similares a la Araucanía, donde la historia sigue viva, recordando las diferencias culturales e identitarias de quienes conviven en aquellos territorios. En efecto, las fuentes históricas no solo pueden ser consideradas únicamente como recursos de enseñanza y aprendizaje de la historia, sino que también como estrategias para el reencuentro, pues su misma naturaleza sesgada o subjetiva puede servir para que los estudiantes encuentren puntos en común entre las distintas interpretaciones, desarrollando así la multiperspectiva histórica. En este sentido, el caso de esta profesora puede ser visto como un ejemplo de lo complejo que resulta la enseñanza de la historia en espacios multiculturales e interétnicos que hoy distingue a numerosos lugares del mundo y de los esfuerzos que se pueden hacer para lograr el entendimiento, el diálogo y la paz social.

Agradecimientos

Este artículo es resultado del Proyecto Fondecyt Regular 1201154, “Creencias sobre el proceso de Ocupación Militar ocurrido a fines del siglo XIX en la Araucanía, de profesores de Historia y Ciencias Sociales de primer año de Enseñanza Media, en liceos municipales y subvencionados de esta región”, financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID).

Referencias

- Barton, K. C. (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la Historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, 97-114. <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/191362>
- Barton, K., & McCully, A. (2012). Trying to “See Things Differently”: Northern Ireland Students’ Struggle to Understand Alternative Historical Perspectives. *Theory & Research in Social Education*, 40(4), 371-408. <https://doi.org/10.1080/00933104.2012.710928>
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Henríquez, S. (2011). Un balance provisional de la investigación en enseñanza y aprendizaje de la historia en Chile en los últimos 30 años. *Clio & Asociados*, (15), 9-26. <https://doi.org/10.14409/cya.v1i15.1691>
- Instituto Nacional de Estadística. (2017). *CENSO 2017*. <http://www.censo2017.cl/>
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking historically. Educating students for the twenty-first century*. Universidad de Toronto.

- Lévesque, S. (2011). What it Means to Think Historically. En Clark, P. (Ed.). *New Possibilities for the Past: Shaping History Education in Canada*, pp. 115-35. UBC Press.
- López-Facal, R. (2011). Conflictos sociales candentes en el aula. En J. Pagés y A. Santisteban (Eds.), *Les qüestions socialment vives y l'ensenyament de les ciències socials* (pp. 65-76). Sevei de Publicacions UAB.
- López-Facal, R., & Santidrian, V. (2011). Los «conflictos sociales candentes» en el aula. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69, 8-20. https://www.edu.xunta.gal/centros/cfrferrol/aulavirtual/pluginfile.php/6238/mod_resource/content/0/Conflictos-RLF_VSA2011.pdf
- Mejia, L., Restrepo, A., & Suárez, C. (2018). *El pensamiento histórico en la escuela: un acercamiento a las clases de ciencias sociales en la institución educativa San Juan Bosco* [Tesis de Licenciatura], Universidad Antioquia. Repositorio Institucional - Universidad de Antioquia.
- Mc Cully, A., & Emerson, L. (2014). Teaching controversial issues in Northern Ireland. En T. Misco & J. de Groof (eds.). *Crosscultural Case-studies in Controversial Issues: pathways and challenges in democratic citizenship education*, (pp. 11-274). Tilberg: Legal Wolf Publishers.
- McCully, A., & Clarke, L. (2016). A place for fundamental (British) values in teacher education in Northern Ireland? *Journal of Education for Teaching*, 42(3), 354-368. <https://doi.org/10.1080/02607476.2016.1184465>
- Miles, M., & Huberman, A. M. (1994). Data management and analysis methods. En Denzin y Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research*. Sage Publication.
- Ministerio de Educación de Chile (2015). *Bases curriculares 7° básico a 2° medio*. <https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2017/07/Bases-Curriculares-7%C2%BA-b%C3%A1sico-a-2%C2%BA-medio.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile (2016). *Historia, geografía y ciencias sociales: Programa de estudio primero medio*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/249/MONO-195.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Montanares-Vargas, E., & Llancavil-Llancavil, D. (2016). Uso de fuentes históricas en formación inicial de profesores. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(17), 85-98. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m8-17.ufhf>
- Montanares, E., Llancavil, D., & Mansilla, J. (2020). Método histórico en la formación inicial de profesores, el caso de la Araucanía, Chile. *Sophia Austral*, (26), 51-68. <https://www.sophiaaustral.cl/index.php/shopiaaustral/article/view/339/138>
- Montanares-Vargas, E. G. (2017). 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. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1523015072016>
- Ocampo, L., & Valencia, S. (2019). Los problemas sociales relevantes: enfoque interdisciplinar para la enseñanza integrada de las ciencias sociales. *REIDICS: Revista de*

- Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (4), 60-75.
<https://doi.org/10.17398/2531-0968.04.60>
- Prats, J. (2001). Enseñar historia: Notas para una didáctica renovadora. Junta de Extremadura.
- Romero, M., & Crisol, E. (2012). Las guías de aprendizaje autónomo como herramienta didáctica de apoyo a la docencia. *Escuela Abierta*, 15, 9-31.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4078711>
- Salinas, J., & Oller, M. (2017). Debatiendo temas controversiales para formar ciudadanos. Una experiencia con alumnos de secundario. *Praxis educativa*, 21(3), 40-48.
<https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/2171/2154>
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clio & Asociados*, (14), 34-56.
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf
- 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. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000200087>
- Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, 57-79. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>
- Savich, C. (2008). Improving critical thinking Skills in History. *Education Resources Information Center*. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED501311.pdf>.
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson Education.
- The European Wegeland Centre (2020). *Vivir con la controversia. Cómo enseñar temas controvertidos mediante la educación para la ciudadanía y los derechos humanos*. The European Wegeland Centre.
- Toledo, M., Magendzo, A., Gutiérrez, V., Iglesias, R., & López-Facal, R. (2015a). Enseñanza de “temas controversiales” en el curso de historia, desde la perspectiva de los estudiantes chilenos. *Revista de Estudios Sociales*, (52), 119-133.
<https://doi.org/10.7440/res52.2015.08>
- Toledo, M., Magendzo, A., Gutiérrez, V., & Iglesias R. (2015b). Enseñanza de “temas controversiales” en la asignatura de historia y ciencias sociales desde la perspectiva de los profesores. *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 275-292. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000100016>
- Tutiaux-Guillon, N. (2011). Les qüestions socialment vives, un repte per a la història i la geografia escolars. En J. Pagès & A. Santisteban (Eds.), *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials* (pp. 25-39). Servei de Publicacions UAB.
- Valdés, J., & Oller, M. (2017). Debatiendo temas controversiales para formar ciudadanos. Una experiencia con alumnos de secundaria. *Práxis Educativa*, 21(3), 40-48.
<https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210305>

- Valle, A. (2018). Desafíos del uso de fuentes para el desarrollo del pensamiento histórico. *Revista de Pedagogía*, 39(104), 245-263.
http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ped/article/view/15711
- Van-Sledright, B. (2004). What Does It Mean to Think Historically... and How Do You Teach It? *Social Education*, 68(3), 230-233.
https://www.socialstudies.org/system/files/publications/articles/se_6803230.pdf
- Van-Sledright, B. (2011). *The Challenge of Rethinking History Education. On Practice, Theories, and Policy*. Routledge.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Temple University Press.