



ISSN: 0124-2121

E-ISSN: 2665-2420

<http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion>  
*Educación y Humanismo* 26(46): pp. 23-41. Enero-Junio, 2024  
<https://doi.org/10.17081/eduhum.26.46.6648>

## Transformando las representaciones sociales sobre la historia y los historiadores en estudiantes de enseñanza básica: una investigación-acción

Transforming social representations about history and historians  
in elementary school students: An action research

Recibido: 03-08-2023      Aceptado: 28-11-2023      Publicado: 20-01-2024

Francesca Grez-Cook 

Universidad del Desarrollo, Chile.

Autor de correspondencia: francescagrez@gmail.com

### Resumen

En este artículo se presenta un ciclo de investigación-acción desarrollada en base a una secuencia didáctica en la que se trabajaron las representaciones sociales que poseen los estudiantes de enseñanza básica respecto de la labor de los historiadores/as y la Historia. El objetivo fue diseñar una estrategia para modificar las concepciones epistemológicas de estos sobre el quehacer histórico mediante la indagación histórica y la reflexión sobre sus propias vidas. La muestra la componen 51 estudiantes cuyas edades fluctúan entre los 12 a 13 años en la asignatura de Historia de un colegio chileno. Las representaciones sociales de la población participante, fue levantada, tanto al inicio como al cierre, a través de encuestas y un test de dibujo inspirado en el DAST (Draw A Scientist Test).

Los principales resultados muestran un cambio en la imagen respecto de la labor de historiadores e historiadoras. Además, se identificó una disminución en los estereotipos de género. A modo de conclusión, se logró modificar la concepción que poseen los estudiantes sobre el saber histórico, complejizándolo y diversificando la idea original monolítica y universal. Finalmente, se analizan los nudos críticos detectados referidos a la concepción lineal de la historia y las proyecciones de dicha experiencia.

**Palabras clave:** enseñanza de la Historia, representaciones sociales, estereotipos, innovación

**How to cite this article (APA):** Grez-Cook, F. (2024). Transformando las representaciones sociales sobre la historia y los historiadores en estudiantes de enseñanza básica: una investigación-acción. *Educación y Humanismo*, 26(46), 23-41. <https://doi.org/10.17081/eduhum.26.46.6648>



## **Abstract**

This article presents an action-research cycle based on a didactic sequence that focused on the social representations held by elementary school students regarding the work of historians and history. The objective was to design a strategy to modify the students' epistemological conceptions about historical work through historical inquiry and reflection on their own lives. The sample consisted of 51 students, aged between 12 and 13 years old, enrolled in a History course in a Chilean school. The students' social representations were collected at the beginning and end of the innovation through surveys and a drawing test inspired by the DAST (Draw A Scientist Test). The main results show a change in the image of historians' work among the students, as well as a decrease in gender stereotypes. Furthermore, the students' conception of historical knowledge was modified, making it more complex and diverse, challenging the original monolithic and universal idea. Finally, the critical knots detected related to the linear conception of history and the future implications of this experience are analyzed.

**Keywords:** History Teaching, Social Representations, Stereotypes, Innovation

## **Introducción**

Tanto a nivel internacional como nacional el constructivismo sigue siendo uno de los marcos referenciales de tipo teórico-práctico para las prácticas pedagógicas y el sistema educativo. Uno de sus pilares fundamentales hace referencia al proceso de reconstrucción personal de cada uno de los nuevos aprendizajes y de cada contenido inédito, a partir de los saberes previos. Este proceso lo debe materializar toda persona que aprende, mediante un aprendizaje significativo que se contrapone al aprendizaje mecánico (Vera, 2020). Ello implica que el aprendizaje se da en la medida en que los estudiantes pueden incorporar, expandir, modificar y reestructurar los conocimientos nuevos con sus percepciones, ideas, categorías y experiencias previas. Pues, “cuando el alumno se enfrenta a un nuevo contenido a aprender, lo hace siempre armado con una serie de conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos, adquiridos en el transcurso de sus experiencias previas, que utiliza como instrumentos de lectura e interpretación y que determinan en buena parte qué informaciones seleccionará, cómo las organizará y qué tipos de relaciones establecerá entre ellas” (López, 2009). A veces las concepciones previas de los estudiantes poseen errores conceptuales y/o procedimentales por falta de precisión, sin embargo, en otras oportunidades dichos fallos se deben a la configuración epistemológica errada.

Esta situación, siguiendo a Gómez, Rodríguez y Mirete (2018), ocurre principalmente porque los docentes no tienden a utilizar estrategias o actividades didácticas innovadoras, que ayuden a los y las estudiantes a comprender la estructura epistemológica y los rasgos propios de la disciplina histórica en los contenidos enseñados. Por tal motivo, el alumnado no reconoce la historia como una ciencia social, sino como un saber irrelevante que únicamente consiste en memorizar efemérides, personajes y lugares, para rendir en exámenes estandarizados. Para contrarrestar este problema, resulta fundamental incorporar propuestas didácticas, lúdicas y constructivistas que posibiliten el desarrollo de aprendizajes significativos como la capacidad crítica (Madariaga y Schaffernicht, 2013; Cortes, Daza y Castañeda, 2019).

En la actualidad, como sostienen Sáiz, Gómez y López (2018), la enseñanza de la historia tiene la urgente necesidad de transitar desde un paradigma tradicional a un modelo constructivista, donde el profesor asuma el rol de guía o mediador de un aprendizaje significativo para sus alumnos. El objetivo de este proceso de transición es que los estudiantes puedan valorar la utilidad de la historia en la vida cotidiana y comprender sus fundamentos epistémicos como ciencia social, evitando, de este modo, la adopción de visiones erróneas o sesgadas que puedan dificultar la enseñanza de la asignatura.

Por todo lo antes expuesto, el objetivo de este artículo consiste en diseñar una secuencia didáctica que permita modificar las representaciones sociales erróneas que poseen los estudiantes de enseñanza básica respecto de la labor de los historiadores/as y la construcción del quehacer histórico. Esto surge de la necesidad de evitar la construcción de saberes monolíticos, lineales, universales y estereotipados de la disciplina histórica para avanzar hacia una visión más renovada y adecuada a las necesidades del siglo XXI. Diversos autores han promovido que el conocimiento histórico debe ser enseñado y aprendido a través de la indagación y de métodos de análisis social que superen la memorización de fechas y datos (Gómez y Rodríguez, 2014, Prats y Santacana, 2011). Para lograr lo anterior, se hace imperioso un cambio metodológico y epistemológico.

La pregunta de investigación que se propuso fue: ¿Cómo desarrollar en estudiantes de Educación Básica una concepción sobre los historiadores/as y el quehacer histórico sin estereotipos sociales ni visiones monolíticas, universales y lineales? Específicamente, se consideraron para el estudio los siguientes componentes axiales: primero, el uso de la indagación histórica como estrategia para aprender a pensar históricamente. Segundo, las representaciones sociales que poseen los estudiantes sobre el saber histórico y los historiadores.

En el presente escrito se exponen los resultados de un ciclo de investigación-acción referida al uso de la indagación histórica como estrategia para desarrollar una concepción más compleja y menos estereotipada de los historiadores y la construcción del saber histórico. De acuerdo a ello, se parte de la contextualización de la propuesta y se explicitan los fundamentos teóricos referidos a teorías implícitas, representaciones sociales y enseñanza de la Historia. Le siguen los aspectos metodológicos y la descripción de la investigación-acción aplicada. Finalmente, se presentan los resultados y se brindan algunas reflexiones respecto de desafíos y proyecciones que pueden ser desarrolladas en un futuro.

### **Teorías implícitas y representaciones sociales.**

Santa Cruz et al. (2011), afirman que

El aprendizaje se ve influenciado por el tipo de representaciones simbólicas previamente construidas por el sujeto, puesto que éste activa una serie de procesos cognitivos al aprender, que le permiten elaborar representaciones simbólicas internas de lo que percibe. Por lo tanto, los límites conformados por lo que ya conocemos y su modo de organización, son un factor de selectividad respecto a la información nueva, así como también a la forma de interpretación de esta. (p. 1)

Debido a lo anterior, en el proceso de aprendizaje basado en el constructivismo se deben incorporar los errores de los estudiantes para construir nuevos conocimientos, modificar

precepciones erróneas y/o profundizar lo que ya saben. Los errores cometidos por escolares han sido estudiados por diversos investigadores quienes, en términos generales, han podido identificar dos grandes grupos: Por un lado, los errores referidos a un aprendizaje impreciso o incompleto (Pochlulu, 2005 y Chi, 2008 citados en [Santa Cruz, 2011](#)), los cuales no necesitan una modificación conceptual o de concepción por parte de los estudiantes y que pueden ser trabajados didácticamente por medio del enriquecimiento conceptual o procedimental, para así rellenar los vacíos existentes o profundizar con aspectos nuevos. Por otro lado, existen los errores referidos a la comprensión equivocada de un conocimiento o procedimiento, vinculados fuertemente con las concepciones implícitas de los estudiantes.

Según Rebe (citado en [Santa Cruz et al., 2011](#)),

Las creencias implícitas, a diferencia de los saberes explícitos, se adquieren en buena medida por procesos de aprendizaje implícito que tienen lugar con independencia de los intentos conscientes por aprender y en ausencia de conocimientos explícitos sobre lo que se adquiere. (p. 3)

Dichos errores se explican según la llamada Teoría Implícita (TI), que se refiere a “constelaciones complejas de conocimientos y creencias intuitivas, difíciles de explicitar, que se elaboran con fines pragmáticos de utilidad y que tienen como fuente de abastecimiento la suma de experiencias personales dentro de determinados contextos culturales” ([Cossio, 2016, p.1139](#)).

Estas construcciones cognitivas se forman de manera intuitiva a partir de las experiencias individuales en determinados contextos culturales. Son el resultado de un proceso de aprendizaje que ocurre de manera inconsciente y que se basa en la interpretación y significación personal de las experiencias vividas. Estas teorías influyen de manera significativa en el proceso de aprendizaje, ya que determinan la forma en que se selecciona, organiza e interpreta la información nueva. En este sentido, reconocer y abordar las teorías implícitas de los estudiantes es crucial para modificar concepciones erróneas y promover un aprendizaje más profundo y significativo. Dichas concepciones son aprendidas por estos a lo largo de su vida, en situaciones escolares y familiares como también son transmitidas por los docentes por medio de sus decisiones y acciones didácticas.

Como proponen [Pozo et al. \(2006\)](#) “los procesos y las representaciones implícitas suelen tener primacía o prioridad funcional con respecto a los procesos y representaciones explícitas” (p.137). Incluso, pese a que los profesores son conscientes y explicitan una teoría educativa y posicionamiento epistemológico sobre la disciplina que enseñan, “subyacen en ellos/as teorías implícitas que suelen determinar sus acciones pedagógicas. Incluso cuando son capaces de explicitar de manera clara un posicionamiento teórico, este puede verse opacado en la ejecución de sus clases” ([Tenorio, 2022, p.170](#)).

Los errores referidos a la concepción de la historia, el trabajo de los historiadores y el proceso de construcción del conocimiento histórico están influidos por las teorías implícitas de docentes y estudiantes. Existen varios ejemplos de errores relacionados con las concepciones implícitas que pueden afectar el proceso de aprendizaje. Por ejemplo, algunos escolares pueden tener la concepción implícita de que la historia sigue una línea de tiempo lineal y progresiva, en la que cada evento es un paso hacia el progreso mientras que otros

poseen la concepción de que los eventos históricos están determinados por fuerzas externas y no por las acciones de las personas. Estos errores muchas veces están ligados con las llamadas representaciones sociales (RS) las que, según Morera et al. (2015) citado en [Calixto-Flores \(2021\)](#),

Corresponden a una red de conceptos e imágenes interactivas, porque condensan significados y constituyen sistemas de referencia que permiten interpretar y clasificar una realidad, dotando de un sentido a las acciones cotidianas. Los significados de las representaciones sociales se comparten a través de las prácticas sociales, las cuales son consideradas modos de acción, que pueden ser formas espontáneas u organizadas, individuales o grupales; formales e informales. (p. 4)

### **Representaciones sociales en la clase de Historia**

Las investigaciones centradas en las representaciones sociales presentes en las clases de Historia han revelado que las estrategias utilizadas por los docentes para impartir sus lecciones refuerzan un tipo de conocimiento y enfoque epistemológico sobre la Historia y su construcción. Estas estrategias, que incluyen la selección de contenidos, los métodos de enseñanza y las interacciones en el aula, influyen en la forma en que los estudiantes comprenden y perciben la disciplina histórica. Por ejemplo, los estudios realizados por [Gómez, et al. \(2018\)](#), [Sáiz y Fuster \(2014\)](#) y [Suárez \(2013\)](#) han revelado que algunos docentes tienden a enfatizar ciertos aspectos de la Historia, como eventos y personajes destacados, mientras descuidan otros aspectos, como los procesos históricos, las múltiples perspectivas y las fuentes de información. Esta clasificación selectiva de contenidos puede llevar a una visión sesgada y simplificada de la Historia, limitando la comprensión profunda y crítica de los estudiantes. Tal como demuestran [Gómez et al. \(2018\)](#), algunos profesores en formación siguen teniendo una visión muy tradicional de la historia, dada esta como, “una sucesión de hechos “inamovibles”, confusión entre historia y pasado” (p. 12).

Otros estudios han documentado cómo los recursos didácticos, las interacciones en el aula y/o las dinámicas de enseñanza también influyen en la formación de representaciones sociales en los estudiantes. Por ejemplo, cuando los docentes presentan la Historia como una narración lineal y unidimensional, sin espacio para la reflexión crítica o el cuestionamiento de las fuentes históricas, se refuerza una visión simplista y superficial de la disciplina. Del mismo modo, las interacciones en el aula que promueven estereotipos de género o excluyen voces y perspectivas diversas pueden contribuir a la reproducción de representaciones sociales limitadas y sesgadas. Un ejemplo de ello es el estudio realizado por [Gómez y Gallegos \(2016\)](#) quienes documentaron el desequilibrio existente en los libros de textos respecto de la representación del género masculino y femenino y las imágenes asociadas a ellos. También, existen estudios que se han centrado en las consecuencias negativas que han provocado los medios de comunicación masiva sobre la concepción liviana, lineal y estereotipada de la Historia ([Fornis, 2011](#); [Mugueta y Tobalina, 2015](#)).

De este modo, tanto en el ejercicio de planeación como en la selección de materiales didácticos, los docentes son actores claves que, muchas veces, reproducen inconscientemente sus propias teorías implícitas sobre la historia y su enseñanza en el aula. Estas creencias pueden estar arraigadas en su formación académica, experiencias personales y concepciones previas sobre la disciplina histórica ([Gómez et al., 2018](#)). Como resultado, los

docentes pueden enfocarse en ciertos aspectos de la historia, como eventos y personajes destacados, y descuidar otros aspectos esenciales, como los procesos históricos, las múltiples perspectivas y el análisis crítico de las fuentes. Estas prácticas pedagógicas pueden perpetuar una visión simplista y estática de la historia, limitando el desarrollo del pensamiento histórico y la comprensión profunda por parte de los estudiantes.

Cuestionar el porqué de estas representaciones sobre el historiador/a en el contexto educativo es un ejercicio esencial para comprender cómo se ha construido históricamente la figura del profesional de la historia y cómo esta imagen influye en la percepción que los estudiantes tienen de la disciplina. Las representaciones sociales en el aula pueden ser moldeadas por una variedad de factores, incluyendo la tradición histórica dominante, los estereotipos culturales arraigados y las influencias mediáticas. Al reflexionar sobre su impacto en la construcción del conocimiento histórico por parte de los estudiantes, se revela que estas representaciones pueden limitar el alcance y la profundidad de su comprensión.

Dichas "percepciones erróneas" no siempre son adecuadas y representativas de la diversidad y complejidad de la disciplina histórica. En muchos casos, estas pueden estar sesgadas o basarse en versiones simplificadas y estereotipadas de los historiadores y su quehacer. Por lo tanto, es necesario cuestionar si estas representaciones reflejan una comprensión completa y matizada de la labor del historiador/a y si permiten a los estudiantes abordar la historia desde diferentes perspectivas y enfoques.

La modificación o expansión de estas representaciones puede resultar clave para incluir una comprensión más completa de la disciplina histórica. Al presentar a los estudiantes una imagen realista y diversa del trabajo del historiador/a, se les brinda la oportunidad de apreciar la pluralidad de enfoques y metodologías en la investigación histórica. Asimismo, esto puede fomentar un pensamiento más crítico y reflexivo sobre el pasado, alentándolos a cuestionar las narrativas históricas establecidas y a buscar nuevas perspectivas que enriquezcan su conocimiento histórico. El presente trabajo se propuso abordar estas concepciones erróneas relacionadas con la noción epistemológica del conocimiento histórico mediante una innovación didáctica basada en un enfoque de cambio conceptual.

### **Enseñanza de la Historia**

En las últimas décadas, se ha generado un amplio debate acerca de los propósitos y objetivos de la enseñanza de la Historia a nivel escolar. Muchos trabajos han enfatizado sobre la importancia de desarrollar el pensamiento histórico en los estudiantes, lo cual implica enseñar habilidades propias de la disciplina y conectarlas con el trabajo del historiador. Estas prácticas incluyen el uso de la temporalidad, la espacialidad, la indagación histórica, la explicación histórica, la contextualización y la empatía (Gómez y Miralles, 2017; Gómez, Ortuño y Molina, 2014; Ibagón y Miralles, 2019; Lévesque, 2008; Peck y Seixas, 2008; Wineburg S., Martín D. y Monte-Sano C., 2012).

Tanto en el mundo anglosajón como hispanohablante, se ha destacado la importancia de cuestionar la utilidad de los contenidos históricos enseñados en relación con la vida cotidiana de los estudiantes. Se ha argumentado que estos contenidos están poco relacionados con las necesidades, problemáticas y complejidades de la realidad social de las personas. Autores como Pagés (2004), Santisteban (2010) y Benejam (1997) han propuesto

que la enseñanza de la Historia debe orientarse hacia el desarrollo de habilidades que permitan a los estudiantes comprender críticamente la realidad social.

En esta investigación-acción, se busca profundizar la comprensión de los estudiantes acerca de la Historia y su proceso de producción. Para ello, se ha adoptado como estrategia metodológica el uso de fuentes históricas en el aula, con el objetivo de fomentar la reflexión sobre las concepciones erróneas que se tienen sobre la Historia como un conocimiento universal, monolítico y lineal. Se ha seleccionado el modelo propuesto por Sam Wineburg y [Stanford Education Group \(2021\)](#) para trabajar las fuentes históricas. Esta propuesta permite a los escolares “ver la historia como abierta a la interpretación y acercarse a las fuentes históricas como piezas de evidencias que deben ser interrogadas y corroboradas” ([Reisman, 2012, p. 88](#)).

El [Stanford History Education Group \(2021\)](#) propone una serie de heurísticas o habilidades que guían el trabajo con las fuentes históricas. La primera de estas es la de origen, la cual implica que los estudiantes realicen una búsqueda y localización de las fuentes históricas. Se les invita a tener un primer acercamiento al texto y a analizar algunos elementos de su contenido, como el autor, el año y el lugar de creación, así como la intencionalidad de este. Mediante preguntas como “¿Quién escribió esto?”, “¿Cuál es la perspectiva del autor?”, “¿Por qué se escribió?”, “¿Cuándo se escribió?”, “¿Dónde se escribió?”, “¿Es creíble?” y “¿Por qué? ¿Por qué no?”, así, los estudiantes pueden seleccionar fuentes de información considerando su confiabilidad, su relación con el tema y los diferentes tipos de información que proporcionan. De esta manera, se les hace conscientes de que no todas las fuentes son igualmente válidas para todas las temáticas, perspectivas e investigaciones. Además, se les invita a reflexionar sobre el autor del documento y el contexto en el que fue elaborado [Stanford History Education Group, 2021](#).

La segunda habilidad es la heurística de contexto, que consiste en que los estudiantes ubiquen temporal y espacialmente las fuentes, y con ello, se busca que reflexionen sobre cómo estos factores dan forma a su contenido ([Pagés, 2009](#)). En esta etapa, se les plantea preguntas como “¿Cuándo y dónde se creó el documento?”, “¿Qué era diferente en ese momento?”, “¿Qué aspectos son similares a esa época?” y “¿Cómo podrían las circunstancias en las que se creó el documento afectar su contenido?”. Los estudiantes deben investigar el contexto histórico y temporal del texto, considerando distintas escalas, desde la ciudad hasta el mundo. Esto les permitirá comprender cómo estos factores moldean el contenido de las fuentes [Stanford History Education Group, 2021](#).

La corroboración heurística es la tercera etapa, siendo el ejercicio mediante el cual los estudiantes deben “integrar datos de información, es decir, establecer vínculos o relaciones de sentido entre distintas partes de uno o varios documentos, así como buscar coincidencias, errores e incluso contradicciones entre las fuentes, y resolverlas cuando sea posible” ([Domínguez, 2015](#)). Es importante que los escolares se planteen preguntas clave en esta etapa, como “¿Qué dicen otras fuentes sobre el tema?”, “¿Qué otras fuentes podrían aportar al tema?” y “¿Qué documentos son más confiables?”. De esta manera, se les anima a buscar puntos de acuerdo y desacuerdo entre las diferentes fuentes.

Por último, la lectura cerrada permite a los estudiantes comprender en detalle la fuente. En esta etapa, deben obtener información histórica sobre el pasado y el presente a través del análisis de elementos textuales, inferenciales, contextuales y omisiones. Se les insta a evaluar las fuentes y analizar la retórica, formulando preguntas como "¿Qué afirmaciones hace el autor?", "¿Qué evidencia utiliza?", "¿Qué lenguaje (palabras, frases, imágenes, símbolos) utiliza el autor para persuadir a la audiencia del documento?" y "¿Cómo indica el lenguaje del documento la perspectiva del autor?".

En resumen, el enfoque propuesto por Sam Wineburg y el Grupo de Stanford History Education Group, 2021 se alinea con la presente investigación acción, pues busca desarrollar habilidades de pensamiento histórico en los estudiantes a través del trabajo con fuentes históricas. Estas destrezas son fundamentales para cuestionar y comprender las representaciones sociales construidas en torno a la Historia. Las heurísticas de origen, contexto, corroboración y lectura cerrada permiten a los escolares adoptar un enfoque crítico, analizando la autoría, el contexto, la fiabilidad y el contenido de las fuentes. Mediante esta metodología, se pretende complejizar la visión simplificada que los estudiantes suelen tener sobre la Historia y los Historiadores y, con ello, promover una comprensión más reflexiva y analítica de esta disciplina, reconociendo la influencia de las representaciones sociales en la construcción del conocimiento histórico.

### Método

El presente trabajo es de carácter cualitativo y consiste en el análisis de las posibilidades de cambio en cuanto a representaciones sociales del saber histórico y su construcción en la población infantil, mediante una intervención didáctica referida a la indagación histórica y la vida cotidiana. Debido a lo anterior, es que desarrolla una Investigación Acción (IA) pues se busca mejorar un problema inicial por medio de una innovación socioeducativa. En este sentido, la investigación coincide con lo planteado por Beck (2017) pues fue llevada a cabo por profesores en el contexto de la práctica docente y, constituye una intervención cíclica y no puntual. Al considerar esto, en el proceso se utilizó el ciclo de indagación, reflexión e innovación, iniciando con la recopilación diagnóstica de la realidad. Luego se realizó el diseño e implementación de nuevas metodologías y se cerró el proceso con una etapa de evaluación de la innovación implementada. De este modo, se evidenció lo planteado por Pelton (2010) donde la metodología no se puede entender como una reflexión sobre la acción, sino como una reflexión en la acción.

Los instrumentos de recolección de información utilizados fueron dos. Por un lado, se elaboran encuestas tipo cuestionario los cuales fueron autoadministrados a través de la plataforma Google Forms en dos oportunidades, al inicio y al finalizar el ciclo de innovación implementado. Se elaboraron considerando las siguientes dimensiones: a) Percepciones sobre los historiadores/as y b) Percepciones epistemológicas sobre la Historia y la construcción del saber histórico. Se incorporó como segundo instrumento, un ejercicio individual inspirando en la prueba DAST (Draw A Scientist Test). Ésta, en su versión original, consiste en solicitar a los estudiantes que dibujen a una persona que haga ciencia, permitiendo con ello identificar percepciones sociales sobre el quehacer científico. Si bien esta prueba de medición no ha estado exenta de cuestionamiento, pues hay quienes



proponen que no se puede determinar con precisión si los dibujos miden efectivamente los estereotipos presentes en los estudiantes o bien corresponden a imágenes que son fáciles de reconocer por los adultos solicitantes (Manzoli et al., 2006 en [Valderrama, 2016](#)), en esta investigación se utiliza como complemento al cuestionario inicial. En el caso del presente trabajo, la instrucción entregada fue “dibuja una persona que se dedica a investigar Historia. Incluye en el dibujo el lugar o escenario habitual para este tipo de actividad. Puedes usar todos los colores, formas y técnicas que quieras”. Considerando que la consigna no hiciera mención respecto de distinciones de género y pudiera representar al historiador o historiadora en su entorno laboral.

Se aplicó la versión modificada de la prueba DAST en dos momentos (pre-intervención y post-intervención) y para su análisis se utilizaron las categorías flexibles de agentes y prácticas propuestas por [Ruiz-Mallén y Escalas \(2012\)](#). La primera categoría se relaciona con los estereotipos asociados a las personas que trabajan en Historia e incluye aspectos como el sexo y la apariencia. La segunda corresponde a los juicios referidos al quehacer histórico y encierra la descripción de las herramientas e implementos usados, el lugar de trabajo y el tipo de actividad que realiza la persona.

En el presente estudio, se utilizaron tanto análisis cualitativos como cuantitativos para examinar los resultados de los instrumentos de recolección de información. Para analizar las respuestas de las encuestas tipo cuestionario, se empleó un enfoque cuantitativo. Se recopilaron datos numéricos que permitieron identificar las percepciones de los estudiantes sobre los historiadores/as y las percepciones epistemológicas sobre la Historia y la construcción del saber histórico. Estos datos se analizaron mediante técnicas estadísticas. En cuanto al ejercicio individual basado en la prueba DAST modificada, se utilizó un enfoque cualitativo para el análisis. Se aplicaron categorías flexibles de agentes y prácticas propuestas por [Ruiz-Mallén y Escalas \(2012\)](#).

Las categorías mencionadas permitieron examinar las representaciones sociales presentes en los dibujos de los estudiantes en dos momentos: antes de la intervención y después de esta. La categoría de agentes se refiere a los estereotipos asociados a las personas que trabajan en Historia, incluyendo aspectos como el sexo y la apariencia. Por otro lado, la categoría de prácticas se relaciona con los juicios referidos al quehacer histórico, como la descripción de las herramientas e implementos utilizados, el lugar de trabajo y el tipo de actividad que realiza la persona. Estas categorías proporcionaron un marco analítico para comprender y clasificar las respuestas cualitativas de los estudiantes en relación con los estereotipos y las concepciones sobre el trabajo histórico.

La muestra del estudio fue seleccionada de manera no aleatoria y asignada, abarcando dos cursos que en total sumaban 51 estudiantes de Séptimo Básico (cuyas edades oscilan entre los 12-13 años) de un colegio privado chileno. Esta selección se llevó a cabo considerando criterios de voluntariedad, consentimiento y anonimato en el uso de los datos. El objetivo principal de esta agrupación fue lograr una comprensión en profundidad de las percepciones y representaciones sociales del grupo específico mencionado. Al enfocarse en una población particular, fue posible obtener información detallada y contextualizada sobre las concepciones de manera situada, es decir, considerando el entorno y las características propias de dicho grupo.

## Resultados

La investigación-acción se realizó durante la unidad “La Historia y la Prehistoria”, particularmente en las clases referidas al siguiente objetivo procedimental “Analizar y comparar la información obtenida de diversas fuentes para utilizarla como evidencia para elaborar y responder preguntas sobre temas del nivel” (MINEDUC, 2016, p. 83) y el objetivo actitudinal: “Demostrar valoración por el aporte de las ciencias sociales a la comprensión de la realidad humana y su complejidad, mediante distintas herramientas metodológicas y perspectivas de análisis” (MINEDUC, 2016, p. 83).

Es importante señalar que los contenidos abordados corresponden a la introducción en la unidad que aproxima a los estudiantes a la historia, historiografía, el trabajo de los historiadores e historiadoras y el uso de fuentes históricas para la indagación sobre el pasado. Se decidió incluir unas sesiones iniciales pues se identificó que los estudiantes poseían muchas preconcepciones sobre dicho periodo histórico referido a las imágenes que obtienen a partir de películas, series, conversaciones y literatura infantil. Al revisar sus intervenciones en las primeras clases se pudo percibir que poseían dificultades para reflexionar sobre la naturaleza del conocimiento histórico, particularmente el carácter interpretativo de la historia, la importancia del uso de fuentes válidas como también el rol de los historiadores en la reconstrucción del pasado. La innovación emergió de un conjunto de enunciados realizados por los estudiantes; “las clases de historia son para aprender lo que de verdad pasó en el pasado”, “la historia no cambia”, “no me sirve la historia para el presente porque terminó”, “no me gusta la historia porque es solo leer”, “no se estudiar historia porque no es como matemática que uno hace ejercicios”, “me gusta la historia porque es un cuento de los que de verdad pasó antes” y “la historia es solo memoria”.

La primera fase de la IA correspondió al diagnóstico. Para ello, se recogió información mediante la aplicación de una encuesta que permitió obtener información sobre sus percepciones respecto de la historia, el conocimiento histórico y sus investigadores, ello se complementó con la prueba del dibujo para identificar estereotipos de los historiadores, su trabajo y ámbito de desempeño.

La segunda fase se refirió al diseño e Implementación de la innovación propuesta. Se aplicó una secuencia didáctica referida al trabajo del historiador y el uso de fuentes históricas para la indagación sobre el pasado. Se utilizaron las recomendaciones del programa “*Reading Like a Historian*” de Stanford History Education Group, 2021 para trabajar el análisis de fuentes históricas. Se incluyeron, a lo largo de las seis sesiones, algunos elementos de la heurística de origen, heurística de contexto, lectura cerrada y la corroboración heurística, las cuales se explican a continuación.

Inicialmente se realizaron actividades que permitieron a los estudiantes aproximarse al trabajo del historiador y el proceso de reconstrucción del pasado. Realizaron un ejercicio en el cual debieron asumir el rol de historiadores para investigar un caso de estudio. Se les presentaron tres fuentes de información (una carta, una fotografía y un pasaporte) y debieron elaborar una hipótesis sobre la historia del personaje por medio de la construcción y resolución de preguntas históricas. Una vez realizada la reconstrucción del relato histórico, reflexionaron sobre las fuentes de información y la utilidad de ellas usando las siguientes preguntas: ¿qué tipo de información nos entregan las fuentes? ¿las fuentes permiten cubrir

todas las interrogantes creadas? ¿Crees que fueron relevantes las fuentes para reconstruir un relato sobre el caso? ¿Qué otras fuentes de información crees necesarias para aprender sobre este caso?

En una segunda clase, replicaron el ejercicio anterior, pero, en esta ocasión, usando fuentes históricas que encontraran en sus hogares y que representan sucesos claves para reconstruir su propia historia familiar. En la consigna de trabajo se les pidió que recolectaran 4 o 5 fuentes de información que debían cumplir con los siguientes criterios: a) Diversidad, pues debían seleccionar al menos una fuente escrita, una visual, una audiovisual o sonora y una de carácter material) b) Historia, ya que tuvieron que investigar respecto de las siguientes preguntas ¿A quién perteneció?, ¿Por qué es la casa?, ¿Cuándo se usó o creó?, ¿Cómo se relaciona con la historia de la familia?). Usando lo anterior reflexionaron sobre la fuente de información, considerando el origen y contexto, la relación con el tema abordado y la perspectiva que aporta (Stanford History Education Group, 2021). Para ello, debieron considerar la pertinencia y confiabilidad de las fuentes seleccionadas usando para cada una de estas las siguientes interrogaciones ¿Qué información me otorga sobre el tema estudiado? y ¿Qué tan confiable puede ser esta fuente para el tema que estoy estudiando? ¿por qué?

Luego se hicieron preguntas en las cuales debieron relacionar las fuentes con el contexto histórico y temporal para “comprender cómo estos factores dan forma a su contenido” (Stanford History Education Group, 2021). Así, la heurística de contexto se trabajó con base a la fuente escrita que cada estudiante seleccionó de su hogar por medio de los siguientes interrogantes ¿Qué eventos e ideas políticas, económicas, sociales y/o culturales estaban ocurriendo cuando fue escrito el documento? ¿Cómo crees que influyeron esos eventos en la perspectiva del autor?, ¿De qué manera el contenido del documento pudo verse afectado por las circunstancias en las cuales fue creado?, ¿Qué cosas de ese tiempo eran diferentes a las de ahora? y ¿qué cosas son iguales?

En la tercera clase realizaron una lectura cerrada de las fuentes recopiladas en sus hogares. Se incorporaron preguntas que permitieron “identificar las evidencias entregadas por los autores para sustentar sus afirmaciones históricas” (Stanford History Education Group, 2021). Algunas de estas fueron ¿Qué información nos aporta cada fuente para reconstruir la historia familiar?, ¿Qué informaciones no podemos obtener a través de las fuentes seleccionadas?

A modo de complemento y para introducir la idea de la interrogación y contrastación de fuentes históricas, en una cuarta y quinta clase, se les solicitó que entrevistaran a dos integrantes de la familia respecto de un mismo acontecimiento familiar. Finalmente, se invitó a los estudiantes a “establecer vínculos o relaciones de sentido entre distintas partes de uno o varios documentos, así como buscar coincidencias, errores e incluso contradicciones entre las fuentes” (Domínguez, 2015). Para trabajar la corroboración heurística se les pidió que elaboraran un párrafo en el que debían reconstruir una síntesis de su historia familiar haciendo referencias de las fuentes utilizadas. Para ello, debieron discutir en torno a las siguientes preguntas: ¿Cuáles son los puntos de coincidencia y desacuerdo entre las fuentes trabajadas? ¿Qué otras fuentes podríamos consultar para profundizar sobre el tema y las perspectivas leídas?

Finalmente, en la sexta y séptima sesión, se introdujo el método histórico y se discutió respecto de la supremacía de las evidencias históricas (las que deben estar siempre respaldadas en fuentes) y el proceso de interpretación del pasado que debe realizarse. En este punto, los estudiantes pudieron acceder a diversas fuentes de la prehistoria y las primeras civilizaciones, usándolas para obtener información sobre el pasado por medio de la aplicación del método histórico. En grupos de tres personas debieron redactar una pregunta de investigación y con ello delimitaron espacial y temporal la indagación. Seguidamente, redactaron hipótesis considerándolas como una conjetura, sospecha o respuesta a la interrogante inicial. Continuaron seleccionando fuentes pertinentes al tema grupal para luego analizarlas. Es importante señalar que las fuentes que utilizaron fueron previamente seleccionadas por la profesora según criterios de validez y confiabilidad. Respecto de las fuentes escritas se consideraron autores mujeres y hombres (como por ejemplo los escritos de Marylène Patou-Mathis, David Benito, Vere Gordon, Marvin Harris, Josef Reichholf, Ian Shaw, Esther Pons, Isabel Olbés, Salima Ikram y Joyce Tyldesley) y se privilegió la diversidad de fuentes materiales e iconográficas (tales como la Venus de Brassempouy, Paleta de Narmer, Venus de Laussel, Estatuilla de Venus de Willendorf, Pintura rupestre de Niaux, Pintura rupestre de las cuevas de Altamira, Pintura rupestre de la cueva de Lascaux, Libro de los Muertos, Jeroglíficos de las Tumbas de Saqqara y Templo de Dendera, Estatuas de escribas de Tebas, entre otros). Por ello, el ejercicio que los estudiantes realizaron, se trató de reflexionar sobre cuáles de las diversas opciones entregadas eran las más pertinentes al tema y pregunta elaborada. Finalmente elaboraron conclusiones y redactaron una síntesis explicativa.

La tercera y última fase de la IA correspondió a la evaluación del proceso. Se aplicó nuevamente la encuesta de percepción a los estudiantes del curso y la prueba del dibujo. El análisis de los instrumentos implementados en la fase de diagnóstico arrojó una tendencia generalizada a la representación social estereotipada del historiador o historiadora. En relación con la categoría agentes hubo una prevalencia a dibujar mayor cantidad de hombres que mujeres trabajando en el área de la Historia. Respecto de su apariencia, las representaciones correspondieron a personas con vello facial (bigotes y barba) y uso de anteojos ópticos. La vestimenta utilizada fue formal (uso de camisa, corbata, pantalón de tela, zapatos con cordones y chaqueta tipo blazer).

Las prácticas representadas también demuestran una tendencia a los estereotipos sociales. El tipo de actividades que aparecieron fueron personas leyendo, pensando, escribiendo y enseñando. La mayor parte de los estudiantes dibujó a su personaje en una oficina o biblioteca, mientras que un porcentaje menor lo situó en una sala de clases. Todos representaron personajes aislados socialmente en una biblioteca o sala de investigación y sin contacto con otras personas u entorno (ver la figura 1). Solo dos estudiantes lo ubicaron al aire libre en una excavación de carácter arqueológico. Las herramientas e implementos que incluyeron en sus representaciones fueron libros, lápices, hojas de papel, cuadernos de notas, computadores, lupas, globos terráqueos, mapas *mundi* y pizarras tal como se demuestra en la figura 2.



Figura 1

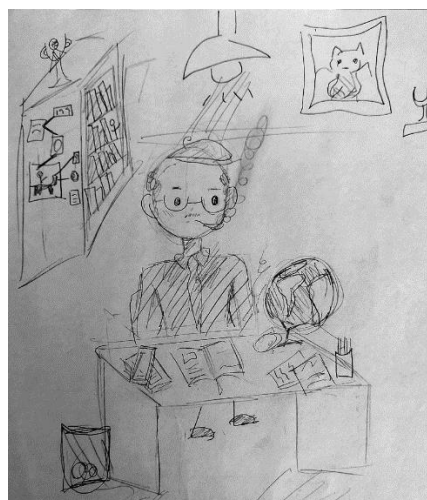


Figura 2

En la fase de evaluación de la innovación, los resultados evidenciaron un cambio significativo en las representaciones sociales de los estudiantes en relación con los agentes que investigan la historia y la naturaleza misma de la labor histórica. Inicialmente, los dibujos reflejaron imágenes estereotipadas, donde se percibía al investigador histórico como un hombre de mediana edad, vestido formalmente, que llevaba a cabo su trabajo en una oficina o biblioteca, aislado socialmente y dedicado principalmente a la lectura y escritura, tal como se puede apreciar en las figuras 3 y 4.

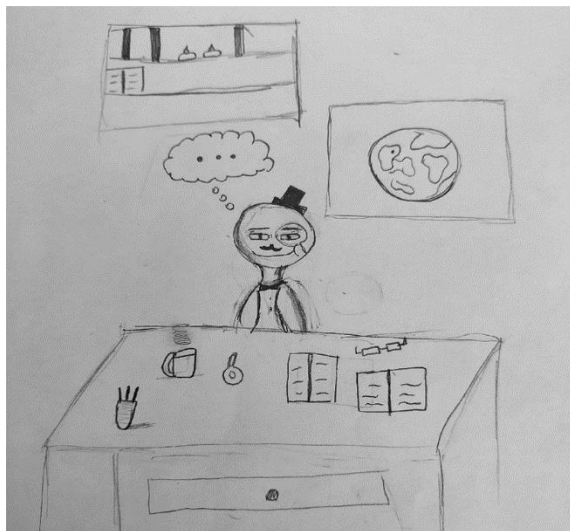


Figura 3

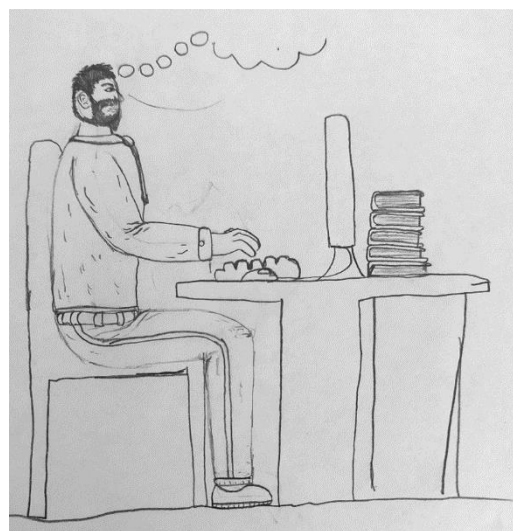


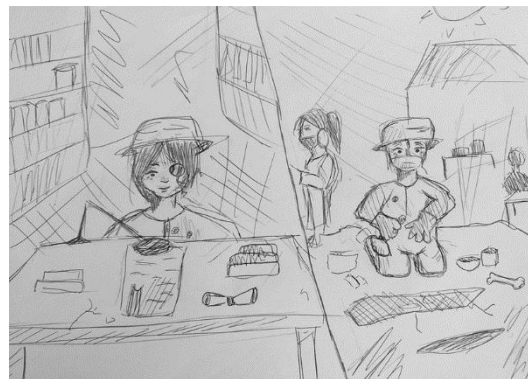
Figura 4

Sin embargo, tras la implementación de la metodología basada en las heurísticas propuestas por Wineburg y el Stanford History Education Group, 2021, se observó una transformación en estas representaciones. Los dibujos posteriores reflejaron una concepción

más diversa y contextualizada de los agentes históricos, incorporando elementos que desafían los estereotipos previos respecto de los agentes, sus acciones y el contexto en el que se desenvuelven. Se incorporaron investigadores de diferentes edades y género, como se muestra en las figuras 5 y 6. Pese a ello, sigue existiendo un número mayor de hombres dibujados, en una proporción de 3 es a 1.



**Figura 5**

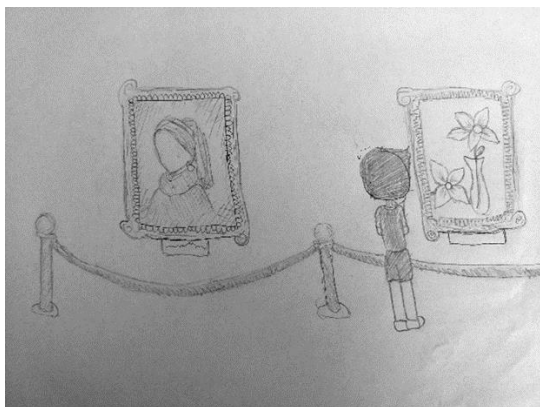


**Figura 6**

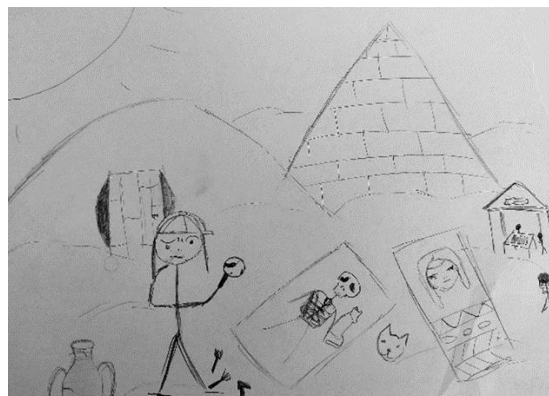
Por su parte, respecto de las prácticas que realizan los historiadores e historiadoras se pudo identificar cambios en relación al aspecto anteriormente descrito. Se puede establecer que en términos generales se amplió la visión sobre el quehacer histórico y el vínculo con la sociedad en la que se inserta. Por un lado, se diversificaron las acciones pues ya no se restringía solamente a leer, escribir, pensar y enseñar, sino también, ahora se agregaron las acciones de sacar fotografías, manipular objetos y viajar para recopilar fuentes históricas. En concordancia con ello, hubo un notorio cambio respecto del vínculo entre el investigador y la sociedad, ya que los estudiantes dibujaron a los historiadores e historiadoras dialogando con otras personas. Aparecieron acciones tales como la realización de entrevistas orales, visitas a museos e incluso encuentros tipo conversatorios junto con el trabajo de campo.

Como se puede observar en las figuras 7 y 8, se diversificó el entorno de trabajo incluyendo ahora representaciones al aire libre (vinculados con ruinas arqueológicas), y trabajo en terreno (entrevistas a personas en otros espacios diferentes a una oficina y visitas a museos), los que se sumaron a las localizaciones ya existentes como una biblioteca, oficina y sala de clases. Los instrumentos y herramientas también se diversificaron pues a los libros, lápices, computadores y papeles se sumaron cuadros, estatuas, papiros, códices y joyas.

Estos nuevos dibujos evidencian una comprensión más amplia y realista de la labor histórica, donde se reconoce que esta no se limita a un único tipo de persona o a un escenario cerrado, sino que abarca una variedad de perfiles y contextos. Esta transformación en las representaciones sociales refleja un avance significativo en el pensamiento histórico de los estudiantes, ya que demuestran una mayor conciencia de la diversidad de perspectivas y enfoques necesarios para una comprensión completa y contextualizada de la Historia.



**Figura 7**



**Figura 8**

La implementación de la secuencia didáctica no solo permitió a los escolares reflexionar sobre el quehacer histórico, sino también aplicar esos aprendizajes a sus vidas, mediante la indagación de la propia historia, la selección de fuentes y las conversaciones con familiares. También, tuvieron la oportunidad de experimentar prácticas, reflexiones y decisiones propias del quehacer histórico. De ese modo, pudieron utilizar otro tipo de fuentes históricas y prácticas, como la realización de entrevistas orales, visitas a museos, recopilación de fuentes, y el análisis crítico de las mismas, entre otras actividades.

En relación con la evaluación de la innovación, la encuesta de percepción realizada al cierre del proyecto reveló que el 82% de los estudiantes valoró de manera positiva las actividades en las que aplicaron elementos de la investigación histórica al recolectar y analizar fuentes. Asimismo, el 78% de los encuestados afirmó que las acciones realizadas los motivó a participar de manera activa en la asignatura. Entre las prácticas destacadas por los escolares se encuentran las entrevistas realizadas a sus familiares y la recopilación de fuentes relacionadas con sus vidas personales.

En cuanto a la reflexión sobre sus propias representaciones sociales, el 76% de los estudiantes fue capaz de reconocer los errores contenidos en sus propios estereotipos previos y explicarlos, así como reflexionar sobre los nuevos aprendizajes adquiridos. Los temas más recurrentes en estas reflexiones fueron la presencia de mujeres en la historia, el tipo o naturaleza de las actividades desarrolladas por los investigadores de la disciplina, la diversidad de fuentes que se usan para elaborar conclusiones sobre el pasado y la existencia de varias interpretaciones-visiones sobre un mismo suceso o periodo histórico.

Estos resultados respaldan lo planteado por [Gómez et al. \(2018\)](#), quienes argumentan que “para mejorar la educación histórica es necesario que los docentes apuesten por metodologías alternativas. Pero también que cambien los lastres epistemológicos que conciben a la historia como un conjunto de conocimientos cerrados” (p. 240).

Sin embargo, a pesar de haber complejizado y diversificado la idea monolítica y universal del saber histórico, el 72% de los estudiantes aún mantiene una concepción lineal de la historia, lo que revela un desafío importante en cuanto a la superación de este obstáculo.

## Discusiones y conclusiones

Los resultados obtenidos en esta investigación revelan un logro significativo en relación con el cambio experimentado por los estudiantes en su imagen estereotipada sobre el quehacer histórico. La implementación de la innovación-acción permitió la emergencia de nuevas acciones, espacios de trabajo y herramientas que antes no se consideraban parte de la construcción del conocimiento histórico. Específicamente, la aplicación de la indagación de fuentes y su análisis en la vida cotidiana de los estudiantes resultó fundamental en este proceso de transformación. Al experimentar de primera mano el trabajo de los historiadores, los escolares tuvieron la oportunidad de acceder a una amplia variedad de fuentes y desarrollar interpretaciones históricas de manera activa y participativa.

Asimismo, la realización de entrevistas a sus familiares y la comparación de fuentes secundarias escritas por hombres y mujeres contribuyó a disminuir los estereotipos de género arraigados en las representaciones sociales de los estudiantes. Esto generó un ambiente más inclusivo en las discusiones y reflexiones históricas, permitiendo una mayor participación y reconocimiento de las mujeres en el ámbito histórico. Además, esta experiencia contribuyó a complejizar la concepción de la historia, al incorporar diversas "voces" en los relatos históricos y desafiar la noción monolítica y universal del conocimiento histórico.

Sin embargo, se evidenció una limitación en cuanto a la concepción lineal del pasado, que no pudo ser modificada completamente mediante los ejercicios realizados. Persiste una visión ordenada, lineal y evolutiva de los acontecimientos estudiados. Estos hallazgos señalan la necesidad de explorar nuevas estrategias de enseñanza que fortalezcan los cambios en las representaciones sociales de los estudiantes.

La investigación presentada en este estudio ofrece una valiosa contribución no solo a nivel local, sino también en un contexto global. Los hallazgos y experiencias obtenidas al aplicar la innovación-acción en la enseñanza de la historia brindan una perspectiva sobre la importancia de cuestionar y desafiar los estereotipos históricos arraigados en la sociedad. El hecho de haber logrado una transformación en las representaciones sociales de los estudiantes, al abrir espacios para la reflexión sobre el pasado desde una mirada inclusiva y diversa, abre la puerta para futuras investigaciones que puedan profundizar en esta temática. Sería relevante extender este tipo de estudio a otras instituciones educativas y contextos culturales, para comprender cómo los estereotipos históricos pueden variar y qué estrategias pedagógicas pueden ser más efectivas en distintas realidades.

Esta investigación destaca la importancia de promover una educación histórica que trascienda las narrativas hegemónicas y promueva una comprensión crítica y pluralista sobre la construcción del pasado. En un mundo cada vez más conectado, donde las fronteras culturales se desdibujan, la enseñanza de la historia puede jugar un papel crucial en la construcción de identidades abiertas y respetuosas, capaces de reconocer y valorar la diversidad de experiencias humanas.

En este sentido, surge la posibilidad de llevar a cabo una investigación-acción que continúe desafiando los estereotipos presentes en quienes estudian historia, así como la incorporación de estrategias, recursos y materiales didácticos que permitan a los profesores enseñar y a los estudiantes aprender una historia libre de concepciones lineales, monolíticas



y universales. Además, sería valioso investigar las concepciones epistemológicas de los futuros docentes que están cursando sus estudios universitarios, con el objetivo de reconocer posibles errores o imágenes que podrían transmitir a los escolares. Del mismo modo, resulta importante revisar las mallas curriculares y los programas de formación docente en el ámbito de la pedagogía de la historia, para identificar momentos clave en los que sea posible intervenir y evitar la perpetuación de concepciones erróneas

En definitiva, los resultados obtenidos evidencian un avance significativo en la transformación de las representaciones sociales de los estudiantes sobre el quehacer histórico. Sin embargo, persisten desafíos en cuanto a la concepción lineal del pasado, lo cual señala la necesidad de seguir explorando y desarrollando estrategias pedagógicas innovadoras que promuevan una comprensión más compleja y reflexiva de la historia. La investigación realizada abre un camino para futuras investigaciones que busquen mejorar la enseñanza de la historia y abordar los estereotipos sociales en el ámbito educativo.

### Referencias

- Beck, C. (2017). Informal Action Research: The nature and contribution of everyday classroom inquiry. En L. L. Rowell, C. D. Bruce, J. M. Shosh y M. M. Riel (Eds.), *The Palgrave International Handbook of Action Research*. Palgrave Macmillan.
- Benejam, P. (1997). La selección y secuencia de los contenidos sociales. En BENEJAM, P. Pages, J. (coord.). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Horsori/ICEUB, pp. 71-95.
- Calixto-Flores, R. (2021). Representaciones sociales y prácticas pedagógicas en educación ambiental. *Educação e Pesquisa*, 47, e234768, <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147234768>.
- Cossío-Elda F., & Hernández, G. (2016). Las teorías implícitas de enseñanza y aprendizaje de profesores de primaria y sus prácticas docentes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(71), 1135-1164.
- Cortes, J., Daza, J., & Castañeda, J. (2019). Relación del entorno socioeconómico con el desempeño de la comprensión lectora en universitarios. *Revista de Ciencias Sociales*, XXV(4), 119- 133. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/article/view/30521>
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento Histórico y evaluación de competencias*. Íber.
- Fornis, C. (2011). *Un sendero de tópicos y falacias: Esparta en la ficción y en la historia popular*. SPAL, 20, 43-51.
- Gómez, C., & Gallegos, S. (2016). La pervivencia de estereotipos de género en la enseñanza de la historia. Un estudio a través de libros de texto y las percepciones del alumnado de educación secundaria en España. *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 1-28. <https://doi.org/10.15359/ree.20-3.1>
- Gómez, C., Rodríguez, R., & Mirete, A. (2018). Percepción de la enseñanza de la historia y concepciones epistemológicas. Una investigación con futuros maestros. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 237-250. <https://doi.org/10.5209/RCED.52233>.

- Gómez, C., & Miralles, P. (2017). *Los espejos de Clío. Usos y abusos de la Historia en el ámbito escolar*. Silex.
- Gómez, C., Ortuño, J., & Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), 5-27. <https://doi.org/10.5965/2175180306112014005>
- Gómez, C., & Rodríguez, R. (2014). Aprender a enseñar ciencias sociales con métodos de indagación. Los estudios de caso en la formación del profesorado. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 307-325. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.5651>
- Ibagón, N., & Miralles, P. (2019). Historia a enseñar, historia enseñada e historia aprendida. Posibilidades investigativas en el campo de la educación Histórica en Iberoamérica. *Historia y Espacio*, 15(53), 9-18. <https://doi.org/10.25100/hye.v15i53.8777>
- Jara, M., & Santisteban, A. (2018). Los retos de futuro en la enseñanza de las ciencias sociales, la historia y la geografía. En M. A. Jara, y A. Santisteban (Coords.). *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*. Universidad Nacional de Comahue y Universitat Autònoma de Barcelona.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking historically. Educating students for the twenty-first century*. University of Toronto Press.
- López, J. (2009). La importancia de los conocimientos previos para el aprendizaje de nuevos contenidos. *Innovación y Experiencias Educativas*. [https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Nu\\_mero\\_16/JOSE%20ANTONIO\\_LOPEZ\\_1.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Nu_mero_16/JOSE%20ANTONIO_LOPEZ_1.pdf)
- Madariaga, P., & Schaffernicht, M. (2013). Uso de objetos de aprendizaje para el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista de Ciencias Sociales*, XIX (3), 472-484. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/racs/article/view/25637/26256>
- Ministerio de Educación de Chile (2016). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales Programa de estudio: Segundo Medio*. MINEDUC. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/614>
- Mugueta, Í., & Tobalina, E. (2015). Medievo digital o Medievo popular. Representaciones sociales de la Edad Media en las comunidades de gamers on line. *Miscelánea Medieval Murciana*, (38), 161-179. <https://revistas.um.es/mimemur/article/view/246471>
- Pagès, J. (2004). Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores. *Reseñas de enseñanza de la historia*, 2(1), 175-205. <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/3994/60995>
- Pelton, R. (2010). Action Research for Teacher Candidates. Using classroom data to enhance instruction, *Plymouth, Rowman and Littlefield Education*. [https://repository.bbg.ac.id/bitstream/614/1/Action\\_Research\\_for\\_Teacher\\_Candidates\\_Using\\_Classroom\\_Data\\_to\\_Enhance\\_Instruction.pdf](https://repository.bbg.ac.id/bitstream/614/1/Action_Research_for_Teacher_Candidates_Using_Classroom_Data_to_Enhance_Instruction.pdf)
- Peck, C., & Seixas, P. (2008). Benchmarks of Historical Thinking: First Steps. *Canadian Journal of Education*, 31(4), pp. 1015-1038. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3030>
- Prats, J., & Santacana, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar historia? En J. Prats (Coord.), *Didáctica de la Geografía y la Historia*, Graó.

- Pozo, J., Scheuer, N., Pérez-Echeverría, M., Mateos, M., Martín, E., De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*, GRAO.
- Reisman, A. (2012). Reading Like a Historian: A Document-Based History Curriculum Intervention in Urban High Schools. *Cognition and Instruction*, 30(1), 86-112. <https://doi.org/10.1080/07370008.2011.634081>
- Ruiz-Mallén, I., & Escalas, M. T. (2012). Scientists Seen by Children: A Case Study in Catalonia, Spain. *Science Communication*, 34(4), 520-545. <https://doi.org/10.1177/1075547011429199>
- Sáiz, J., & Fuster, C. (2014). Memorizar historia sin aprender pensamiento histórico: las PAU de Historia de España. *Investigación en la escuela*, 84, 47-57. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/6847>
- Sáiz, J., Gómez, C. J., & López, R. V. (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(1), 16-30. <http://hdl.handle.net/10347/17000>
- Santa-Cruz, M., Thomsen, M., Beas, J., & Rodriguez, C. (2011). Análisis de las clases de errores que cometen los alumnos y propuesta de andamiaje para aquellos errores que requieren cambio conceptual. *Revista Iberoamericana De Educación*, 57(1), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie5711477>
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clio & Asociados. La historia enseñada*, (14), 34-56. <https://doi.org/10.14409/cya.v1i14.1674>
- Stanford History Education Group (2021). *Reading Like a Historian lessons*. Recuperado de: <https://sheg.stanford.edu/history-lesson>
- Suárez, M. (2013). Concepciones sobre la Historia en Primaria: La epistemología como asunto clave en la formación inicial de maestros. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 26, pp. 73-93. <https://doi.org/10.7203/dces.26.1932>
- Tenorio-Villanueva, M. (2022). Teorías implícitas docentes sobre la alfabetización inicial. *Revista Saberes Educativos*, (9), 169-184. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2022.67788>
- Valderrama, L. B., Vernal-Vilicic, T. P., & Méndez-Caro, L. (2016). Representación Infantil de la Ciencia usando el Test Dibujando un Científico (DAST): Posibilidades de Cambios desde la Comunicación Científica. *Información tecnológica*, 27(6), 203-214. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642016000600021>
- Vera, O. (2020). El constructivismo como modelo pedagógico aún vigente en el proceso Enseñanza Aprendizaje. *Cuadernos Hospital de Clínicas*, 61(2), 7.
- Wineburg, S, Martin, D., & Monte-Sano, C. (2012). *Reading Like a Historian: Teaching Literacy in Middle and High School History Classrooms*. Teachers College Press.