

‘la verdad es que si nos basamos en las fuentes anteriores’:
Estudiantes escriben la historia. Un estudio de caso en
una escuela chilena



*‘the truth is that if we rely on previous sources’: Students write
history. A case study in a Chilean school*

 **Gerardo Ubilla-Sánchez**
Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile
gaubilla@uc.cl

 **Gabriel Villalón-Gálvez**
Universidad de Chile, Chile
gabriel.villalon@uchile.cl

Clio & Asociados. La historia enseñada
núm. 40, e0058 2025
Universidad Nacional del Litoral, Argentina
ISSN: 2362-3063
Periodicidad: Semestral
revistaclio@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 23 marzo 2025
Aprobación: 12 mayo 2025

DOI: <https://doi.org/10.14409/cya.2025.40.e0058>

URL: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/111/1115370015/>

Resumen: En este estudio analizamos textos históricos escritos por estudiantes chilenos de 8° básico durante una secuencia didáctica basada en heurísticas del Stanford History Education Group. El uso de estrategias como abastecimiento, contextualización y corroboración permitió que el estudiantado escribiera interpretaciones más complejas. A su vez, construyeron argumentos históricos de forma autónoma, con la guía del profesor, primer autor del artículo. Los hallazgos muestran un aprendizaje no lineal de investigación y escritura histórica en el aula. Sostenemos que esta enseñanza debe orientarse a construir escuelas democráticas comprometidas con la justicia social. Sin embargo, advertimos que una excesiva concentración en las heurísticas podría inhibir la discusión de interpretaciones y controversias históricas, generando estudiantes más habilidosos, pero no necesariamente más democráticos. Llamamos a reflexionar sobre este desafío clave para la didáctica de las ciencias sociales.

Palabras clave: didáctica de la historia, investigación histórica en el aula, pensamiento histórico, textos históricos.

Abstract: *This study analyzes historical texts written by Chilean 8th-grade students during a didactic sequence based on heuristics from the Stanford History Education Group. Using sourcing, contextualization, and corroboration strategies enabled students to write interpretations that are more complex. They also constructed historical arguments autonomously, guided by the teacher, the article’s first author. Our findings reveal a non-linear learning process in historical inquiry and writing in the classroom. We argue that teaching historical writing should aim to build democratic schools committed to social justice. However, we caution that an excessive focus on heuristics may inhibit the discussion of historical interpretations and controversies, resulting in more skillful but not necessarily more democratic students. We call for reflection on this key challenge for contemporary social studies education.*

Keywords: *didactics of history, historical research in the classroom, historical thinking, historical texts.*

Introducción

El conocimiento histórico escolar resulta crucial para la construcción de escuelas democráticas (Latapí Escalante, 2021; López Facal y Schugurensky, 2023). En efecto, diversos estudios han demostrado que el análisis crítico de fuentes, la interpretación rigurosa de evidencia, el desarrollo del pensamiento temporal, la práctica de la empatía histórica y la capacidad de argumentación histórica, que son características de la educación histórica, son fundamentales para que el estudiantado pueda construir de forma autónoma y reflexiva sus propias interpretaciones sobre el pasado (Gómez-Carrasco et al., 2022; Gutiérrez et al., 2024; Wineburg, 2001). Este proceso educativo no solo enriquece su comprensión histórica, sino que también los dota de una ‘caja de herramientas’ para participar de manera informada y activa en la construcción de una democracia fuerte (Barber, 1984).

Sin embargo, la investigación en el área se ha concentrado predominantemente en Estados Unidos, Canadá y Europa Occidental (Chaparro et al., 2020). Además, existen escasas experiencias de aula documentadas en las que el estudiantado escolar participe activamente en la investigación histórica (Abricot et al., 2022). El presente estudio aborda directamente esta brecha en la investigación mediante un estudio de caso que se propuso analizar la implementación de estrategias de investigación histórica y su impacto en la producción de textos históricos por estudiantes de 13 y 14 años en un colegio de la Región Metropolitana de Chile.

El estudio se sitúa en Chile, un país que cuenta con una historia reciente de actualizaciones curriculares en el ámbito de la enseñanza de la historia (MINEDUC, 2016; 2019) y la promulgación de estándares de la profesión docente (CPEIP, 2021). Estos estándares han reconocido a la educación histórica como un espacio esencial para que el estudiantado desarrolle gradualmente un pensamiento histórico que les permita interpretar de manera fundada la realidad, enriqueciendo sus herramientas para la acción y participación democrática. Aunque el estudio se desarrolló en Chile, creemos que sus hallazgos pueden contribuir a la comprensión del conocimiento histórico escolar en diversas latitudes.

El artículo se organiza así: primero, presentamos el marco conceptual y la revisión de la literatura; segundo, describimos el contexto de la investigación; tercero, detallamos la metodología del estudio de caso; cuarto, exponemos los resultados; y finalmente, discutimos las implicaciones, limitaciones y recomendaciones para futuros estudios.

1. Marco conceptual

1.1. Pensamiento histórico y su enseñanza

Nuestro artículo^[1] forma parte de un conjunto de investigaciones que se interesa por el conocimiento histórico escolar a través del estudio del pensamiento histórico (en adelante PH) (p. ej. Ibagón y Vásquez, 2024; Seixas y Morton, 2013; Schleppegrell et al., 2023; Montanares et al., 2024). Este se entiende como una forma de pensar expresada en un conjunto de actividades mediante las cuales el estudiantado organiza información sobre el pasado para describir, comparar o explicar un fenómeno histórico (Reisman, 2012). Mediante estas acciones intelectuales, el estudiantado formula preguntas, contextualiza y utiliza conceptos históricos con el fin de apoyar argumentos basados en evidencia (van Boxtel et al., 2020). Este tipo de conocimiento debe ser intencionado en las aulas, ya que diversos estudios que han mostrado una relación entre las prácticas de enseñanza y la complejización del PH (p. ej. Henríquez et al., 2023; Levstik y Barton, 2022; Wineburg et al., 2013).

La investigación histórica en el aula (IHA) es una práctica reconocida internacionalmente para promover el pensamiento histórico (PH) (Levstik y Barton, 2022). Esta práctica integra las actividades cognitivas de las y los historiadores al enfrentarse a las fuentes y ha demostrado fomentar el PH (Cooper y Chapman, 2009; Levstik y Barton, 2022). La IHA también ayuda a comprender la naturaleza epistémica de la disciplina, comenzando con una de las primeras actividades intelectuales que realizan los especialistas: formularse preguntas (van Boxtel et al., 2020). Wineburg destaca que la enseñanza de la historia debe mostrar cómo trabajan las y los historiadores, cómo se escribe la historia y qué procesos cognitivos se utilizan (Wineburg et al., 2013). La IHA, entonces, motiva e involucra a los estudiantes, otorgándoles un rol activo en su aprendizaje (van Boxtel et al., 2020).

En suma, en el contexto de nuestro trabajo, utilizamos el término ‘investigación histórica en el aula’ para referirnos a una secuencia de clases basada en torno a una pregunta histórica central (Reisman, 2012) que el estudiantado resuelve con la mediación del profesor. El desafío, entonces, es situar la investigación en el corazón de la enseñanza de la historia (Bain, 2005).

1.2. Heurísticas de investigación histórica en el aula

A partir de los estudios pioneros de Wineburg (2001), el Stanford History Education Group, dedicado a la investigación de la enseñanza

de la historia y el razonamiento cívico en línea, elaboró una secuencia de pasos para incorporar la IHA. Uno de sus proyectos destacados es Reading Like a Historian (RLH), que propone prácticas de lectura histórica en el aula, partiendo de la premisa de que leer historia no es igual que leer otros textos (p. ej. cuentos, poesía). Leer históricamente requiere manejar heurísticas (HE), definidas como actividades cognitivas de expertos para resolver contradicciones, identificar patrones y distinguir tipos de evidencia histórica (Wineburg, 2001). Las HE ayudan a los estudiantes a abordar problemas históricos mientras aprenden contenido y construyen sentido de la historia (Seixas y Morton, 2013).

El modelo RLH propone cuatro heurísticas: abastecimiento, contextualización, corroboración y lectura atenta. Su aplicación en el aula implica responder a un conjunto de preguntas para cada una de ellas. En abastecimiento, se pregunta: ¿Quién escribió esto? ¿Cuál es la perspectiva del autor? ¿Por qué, cuándo y dónde se escribió? ¿Es creíble, por qué o por qué no? Para la contextualización, se indaga: ¿Cuándo y dónde se creó el documento? ¿Qué fue diferente entonces, qué fue lo mismo? ¿Cómo podrían las circunstancias en que se creó el documento afectar su contenido? En corroboración, se cuestiona: ¿Qué dicen otros documentos, están de acuerdo? Si no, ¿por qué? ¿Cuáles son otros documentos posibles? ¿Qué documentos son más confiables? Finalmente, en lectura atenta, se examina: ¿Qué afirmaciones hace y qué evidencias usa el autor? ¿Qué lenguaje usa el autor para convencer a los lectores del documento? ¿De qué forma muestra el lenguaje del documento la perspectiva del autor?

Es preciso definir cada una de las HE. El abastecimiento implica examinar la fuente de un documento antes de leerlo para comprender y hacer inferencias sobre su contenido (Nokes et al., 2007). Esta estrategia promueve la comprensión de la temporalidad, la empatía histórica y la interpretación crítica (Perikleous, 2024; Rösen, 2017). La contextualización consiste en imaginar el contexto geográfico, político, histórico y cultural de un evento para comprender los documentos (Wineburg, 2001). Fomenta el análisis del cambio y la continuidad, la empatía y la conciencia históricas (Lévesque, 2010; Perikleous, 2024; Popa, 2022). La corroboración conecta información de diferentes textos, identificando contradicciones y similitudes (Lee, 2013). Esto incentiva el razonamiento sobre las semejanzas y disonancias entre diversas perspectivas. Por último, la lectura atenta evalúa las fuentes mediante la identificación de afirmaciones y evidencias, y el análisis de la retórica utilizada por los autores (Wineburg, 2001).

Según Nokes et al. (2007), el uso de las HE es un primer paso para una comprensión más profunda de la historia y para pensar y escribir como los especialistas. En este proceso, el profesorado de historia

juega un rol clave en su andamiaje, compuesto por etapas cohesionadas. Reisman (2012) propone tres etapas para la enseñanza de las HE: 1) la instrucción explícita, donde el profesorado modela las respuestas a las preguntas que integran las HE; 2) la práctica guiada, en la que el estudiantado responde a las preguntas propias de cada HE, con el acompañamiento del profesorado; y 3) práctica independiente, donde el estudiantado responde de manera autónoma a las preguntas de cada heurística.

En suma, es necesaria una enseñanza que fomente la lectura estratégica del estudiantado, similar a la de los especialistas (Nokes et al., 2007). Esta instrucción debe centrarse en promover un conocimiento histórico crítico para analizar e interpretar documentos. Reisman (2012) propone una secuencia didáctica de cuatro fases para trabajar la IHA y la integración de HE. En la primera fase, se enfoca en el conocimiento de los antecedentes históricos y el planteamiento de la pregunta histórica central. La segunda fase consiste en la lectura de entre dos y cinco documentos históricos. Durante la tercera fase, se realiza un trabajo de análisis de los documentos históricos, que incluye el abastecimiento, la lectura atenta, la contextualización y la corroboración. Finalmente, en la cuarta fase, se responde y discute sobre la pregunta histórica central, utilizando la evidencia histórica recopilada en la segunda fase.

Para el estudio que aquí presentamos, los textos históricos (en adelante TH) son importantes por dos razones: primero, porque el estudiantado que participó del estudio presentaba dificultades para responder preguntas históricas basadas en la evidencia; y segundo, por la relevancia de la escritura histórica en la construcción del PH. Entendemos un TH como una interpretación escrita basada en evidencias que discute sobre otro lugar y tiempo (Monte-Sano, 2016). Según Henríquez et al. (2023), la escritura de interpretaciones históricas debe tener espacio y tiempo en las aulas, contribuyendo a una alfabetización disciplinaria poco habitual. Para producir un TH, el estudiantado formula preguntas, analiza y critica fuentes, sopesa evidencia, considera múltiples perspectivas, organiza ideas y construye reclamaciones basadas en evidencias (Monte-Sano, 2016), participando así en la construcción del conocimiento histórico (De la Paz et al., 2017).

2. Metodología

El objetivo de esta investigación es analizar los textos históricos producidos por estudiantes que participan en una secuencia didáctica que promueve estrategias de investigación histórica. Utilizamos una metodología de estudio de casos para investigar un fenómeno social de manera contextualizada (Creswell y Poth, 2018). El caso incluye a

41 estudiantes de 8° básico (13-14 años) de un colegio privado con financiamiento estatal. El estudio se desarrolló entre agosto y diciembre de 2019. Seleccionamos este grupo por su entusiasmo y compromiso con el aprendizaje de la Historia, así como por sus dificultades para responder preguntas históricas basadas en evidencia.

El primer autor desempeñó el doble rol de investigador y profesor de Historia en el curso donde se llevó a cabo el estudio, siguiendo la línea de los trabajos de Chan (2022). Esta dualidad es valiosa porque proporciona una experiencia situada de la enseñanza de la historia, sin buscar la separación entre investigador e investigados. En lugar de eso, interpretamos los resultados de aprendizaje histórico en un grupo de estudiantes que trabajan con un docente conocido y de confianza. En un campo donde las intervenciones didácticas suelen ser aplicadas por equipos de investigación mediante visitas esporádicas a las escuelas, un estudio realizado por un profesor como parte de su trabajo cotidiano representa una contribución significativa para el área.

Para desarrollar el estudio que presentamos aquí, cumplimos con todos los criterios éticos establecidos por la Universidad en la que el primer autor realizaba su maestría en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales.

3. Contenido de la secuencia didáctica

La secuencia didáctica (en adelante SD) se componía de dos fases: diseño y aplicación. En la fase de diseño, seleccionamos la unidad de aprendizaje, los objetivos, las habilidades y las actitudes para el trabajo de aula, trabajando con la Unidad 3 para 8° básico sobre la formación de la sociedad americana y los rasgos del Chile colonial, según el currículo chileno (Mineduc, 2016). Diseñamos guías de aprendizaje, anexos, material audiovisual y presentaciones en diapositivas para la enseñanza de las HE, basándonos en nuestro marco conceptual. Entre agosto y diciembre de 2018, el primer autor guió el proceso de enseñanza y aprendizaje, que incluyó una explicación del objetivo de aprendizaje y antecedentes históricos, el planteamiento de la pregunta histórica central, la lectura conjunta de fuentes históricas con preguntas, el trabajo con heurísticas por cada documento y la respuesta autónoma del estudiantado a la pregunta histórica central, seguida de una discusión. Las y los lectores interesados en el material diseñado pueden solicitarlo al correo del primer autor.

Para el análisis de datos, elaboramos dos matrices basadas en nuestro marco conceptual. Evaluamos el dominio de las heurísticas enseñadas mediante una matriz de análisis (niveles inicial, competente y desarrollado) y analizamos 673 textos históricos del estudiantado con otra matriz (cinco niveles de desempeño). Transcribimos todos los textos en Excel y los categorizamos según la matriz, identificando

cada texto por estudiante, del número 1 al 41. Las matrices de análisis están disponibles a solicitud al correo del primer autor.

La elaboración de las matrices fue iterativa, comenzando con la literatura del área y enriquecida por nuestra experiencia de enseñanza. Transcribimos 673 respuestas del estudiantado y utilizamos una matriz de análisis para evaluarlas y categorizarlas. Los autores sostuvimos varias reuniones para discutir y afinar los hallazgos. A continuación, presentamos los resultados.

4. Resultados

Presentamos los resultados en dos dimensiones. Primero, los niveles de desempeño por cada HE. Segundo, los tipos de TH producidos por el estudiantado. Nuestros hallazgos permiten constatar, por un lado, que el estudiantado fue integrando paulatinamente las HE. Por otro lado, el trabajo con las heurísticas permitió que el estudiantado escribiera TH de mayor extensión y complejidad, aunque nos dimos cuenta de que este es un proceso de aprendizaje singular y no lineal.

Niveles de desempeño de las heurísticas de investigación histórica

Las HE mostraron diversos niveles de logro en un proceso de aprendizaje no lineal. Es decir, aquellos estudiantes que inicialmente demostraron un desarrollo avanzado en sus respuestas a las preguntas planteadas durante las etapas de lectura atenta y abastecimiento presentaron desempeños en niveles más bajos conforme avanzaba la SD.

La etapa de abastecimiento presentó una diversidad de desempeños. Frente a la pregunta ¿quién escribió esto? sobre una fuente histórica del proceso de evangelización en América colonial, el estudiante 1 respondió: “fue escrita en el año 2010 por Schmidt Riese, en Alemania”, una respuesta inicial que se limitó a identificar al autor y su país. En contraste, el estudiante 26 respondió: “2 autores - Wulf Oesterreicher, alemán, experto lingüista, profesor - Roland Schmidt-Riese, alemán, lingüista, romanista, Universidad de Eichstätt”, proporcionando mayores antecedentes sobre los autores y su ocupación, lo que se categorizó como competente. Para esta pregunta, no se encontraron respuestas en el nivel desarrollado.

Otra pregunta en esta etapa fue ¿por qué se escribió?, buscando que el estudiantado explique el propósito del autor. El estudiante 1 respondió: “para dejar un aprendizaje sobre la evangelización”, sin explicación adicional. En cambio, el estudiante 33 sostuvo: “probablemente el texto fue escrito para entender la evangelización desde un enfoque lingüístico”, planteando una posibilidad y buscando establecer una relación entre el contenido de la fuente y la intencionalidad del autor, lo que se categorizó como desarrollado.

En la etapa de lectura atenta, el estudiantado mostró distintos niveles de desempeño al responder preguntas sobre el contenido y el lenguaje de un documento histórico. Por ejemplo, frente a la pregunta: ¿Qué afirmaciones hace el autor? planteada para el análisis del texto de Castellero (1999), en el que describe la fisonomía de la ciudad colonial, el estudiante 29, en un nivel inicial, presentó un texto breve e incompleto: “nada novedoso - la ciudad se convirtió...”. En cambio, el estudiante 16, en un nivel desarrollado, identificó varias afirmaciones del autor con mayor detalle: “nada muy novedoso”, “no era difícil establecer una relación directa entre el poder y su emplazamiento topográfico”, y “La ciudad se convierte en una representación topográfica con un sentido de poder”.

En cuanto a la pregunta: ¿De qué forma muestra el lenguaje del documento la perspectiva del autor?, el estudiante 30, en un nivel inicial, presentó un texto inconcluso: “Creo que el autor escogió estas palabras para convencernos que la ciudad colonial”. Por otro lado, el estudiante 16, en un nivel desarrollado, ofreció una respuesta más elaborada: “Creo que el autor escogió estas palabras para convencernos de cómo la ciudad colonial y todos sus elementos (plaza, catedral, cabildo, audiencia) tenían como finalidad dominar, controlar y consolidar el poder del imperio español”.

En la etapa de contextualización también se presentaron desempeños heterogéneos y no lineales. En esta etapa se analizó el proceso de comercio colonial, estableciendo relaciones con el proceso de globalización. Cuando se preguntó ¿Qué era diferente en aquella época?, el estudiante 29, en un nivel competente, respondió: “En aquella época, a diferencia de hoy, existían menos acuerdos comerciales, la crisis ambiental no había llegado a los niveles críticos de hoy y las telecomunicaciones no tenían el nivel de desarrollo actual.” Por otro lado, el estudiante 24, en el nivel desarrollado, escribió: “En aquella época, a diferencia de hoy, existían menos acuerdos comerciales, menos estudios sobre el comercio colonial, la crisis ambiental no había llegado a los niveles críticos de hoy y las telecomunicaciones no tenían el nivel de desarrollo actual.”

En esta etapa también se esperaba que el estudiantado estableciera relaciones entre el contenido de la fuente y el contexto histórico de producción. Frente a la pregunta planteada: ¿Cómo podrían las circunstancias en que el documento se creó haber afectado a su contenido?, el estudiante 22, en un nivel competente, escribió: “El autor pudo haber sido influenciado por los primeros movimientos de independencia y por la presión de la élite criolla descontenta con el monopolio.” Mientras que el estudiante 2, en un nivel desarrollado, respondió: “El autor pudo haber sido influenciado por su contexto de globalización, de creciente conexión económica entre los países y/o

Estados. Contexto en el que la economía y la política estaban estrechamente vinculadas, al igual que lo que escribí en el texto.”

En la fase de corroboración, el estudiantado mostró diversos niveles de desempeño. En esta etapa se trabajó en el análisis del barroco colonial, presentándose dos fuentes que abordaban la instrumentalización del arte con fines políticos y religiosos. Cuando se preguntó: ¿Qué otros posibles documentos existen?, el estudiante 19, en un nivel inicial, respondió: “Otros documentos a considerar podrían ser aquellos que traten sobre la historia colonial o de investigadores que se hayan interesado durante la colonia.” Por otro lado, el estudiante 13, en un nivel desarrollado, respondió: “Otros documentos a considerar podrían ser aquellos que traten sobre la historia del arte colonial o de investigadoras que se hayan interesado por la relación entre el arte y la religiosidad durante la colonia. Algunos de estos autores son Rafael Sagredo, Osvaldo Jara y Sergio Villalobos.”

En cuanto a la pregunta: ¿Coinciden en su información? Si no, ¿por qué no?, el estudiante 29, en un nivel competente, escribió: “Los documentos coinciden en el carácter religioso del arte colonial. La fuente 1 remarca los iconos que utilizaba la iglesia para animar la religiosidad de Santiago.” Mientras que el estudiante 1, en un nivel desarrollado, respondió: “Los documentos coinciden en el carácter religioso del arte colonial. La fuente 1 remarca los iconos (santos, cristos, vírgenes) que utilizaba la iglesia para animar la religiosidad de Santiago y la fuente 2 en la virgen que trae Valdivia en su expedición, además de las obras religiosas de artistas cuzqueños y quiteños.”

Estos ejemplos muestran cómo los estudiantes, en diferentes niveles de desempeño, aprehendieron las HE, reflejando desempeños cualitativamente heterogéneos. Asimismo, el estudiantado fue asimilando estas HE y, en paralelo, produciendo textos históricos de distintas características, los cuales presentamos a continuación.

5. Producción de textos históricos durante la secuencia didáctica.

Como hemos señalado, durante el proceso de enseñanza de las heurísticas, presentamos al estudiantado fuentes históricas y preguntas que debían responder basándose en evidencia. Como resultado, obtuvimos 673 textos históricos, los cuales categorizamos individualmente según los cinco niveles establecidos en una matriz de análisis. A continuación, presentamos los resultados por nivel.

Texto histórico ausente

En este nivel, el estudiantado respondió a las preguntas históricas mediante textos breves e incompletos, sin basarse en la evidencia. Por ejemplo, en la etapa de abastecimiento, planteamos una pregunta

relacionada con la evangelización durante el período colonial. Luego de leer a Boff (1994), preguntamos: ¿Por qué Leonardo Boff afirma que “la evangelización fue entonces colonizadora”? Entre las respuestas categorizadas en este nivel se encuentra la del estudiante 30: “porque al evangelizarlos les enseñan sus culturas y su idioma sus costumbres. El misionario aculturaba y”. Aquí es visible la incompletitud de la respuesta y la falta de integración de la perspectiva del autor.

En la etapa de lectura atenta también encontramos respuestas de este nivel. Por ejemplo, en el contexto del estudio de la ciudad colonial, luego de revisar un extracto del texto “La ciudad en la historia” (Mumford, 1979), preguntamos: De acuerdo con la fuente 1, ¿Por qué los conquistadores consideraban importante fundar ciudades en América? Señala al menos tres razones (económicas, políticas o sociales) que aparecen en el texto. La estudiante 38 respondió: “Porque tenían la necesidad de un sistema político”. En su respuesta, no explica quiénes tenían la necesidad de un sistema político y omite la información contenida en la fuente.

En la etapa de contextualización, el estudiante 29 presentó un TH de este nivel en respuesta a la pregunta: ¿Por qué Manuel Castells afirma que la globalización es un fenómeno nuevo? Esta pregunta fue planteada luego de revisar un extracto del texto “La era de la información” (2001) del mismo autor. El estudiante respondió: “por el avance de la tecnología de y años que lleva esta”. Como se observa, el texto es breve, no integra evidencia histórica y resulta confuso en su contenido. En la etapa de corroboración no encontramos textos históricos en esta categoría.

5.1. Texto histórico infundado

En este nivel, categorizamos los TH que omitían la información presentada en las fuentes facilitadas o, cuando lo hacían, parecía un posicionamiento personal. Además, se presenta información histórica no contenida en los documentos. Por ejemplo, en la etapa de abastecimiento, y en el marco del estudio de la evangelización durante la Colonia, una vez revisado el texto de Oesterreicher y Schmidt-Riese (2010) sobre el impacto de la evangelización en la población indígena, preguntamos: ¿Qué efectos tuvo la evangelización sobre las sociedades autóctonas de América? Señala al menos tres. En respuesta, el estudiante 21 escribió: “1. El español no servía, pues la gran masa de indígenas no conocía la lengua. 2. Creencias y pensamientos indígenas.” Esta respuesta no hizo referencia a la fuente revisada y, si lo hizo, pareció ser un punto de vista personal y no del autor revisado.

La etapa de lectura también presentó TH en este nivel. Por ejemplo, frente a la pregunta: De acuerdo con la fuente 2, ¿Por qué los

órganos de poder estaban en el centro de la ciudad y aquellos considerados inferiores o débiles en la periferia? La estudiante 4 respondió: “por el terreno y el orden de los poderes como por ejemplo al centro estaban los de clase alta y los de clase baja se encontraban en la periferia”. En su texto, la estudiante 4 identificó elementos no señalados por la fuente revisada e integró un concepto atemporal al que tampoco se hizo referencia en el documento, como el concepto de “clase”. Frente a la misma pregunta, el estudiante 31 escribió: “principalmente porque su piel u origen no era europeo, es decir, si eras blanco eras más cercano a Dios y tu alma estaba pura, mientras que los negros no y probablemente eran el mal encarnado.” Aquí, se hizo referencia a temas no tratados por la fuente revisada, como el color de piel y su relación con la segregación de la ciudad colonial. Por ende, el texto presentó información que no estaba presente en las fuentes, un elemento distintivo de los TH en este nivel.

La etapa de contextualización también presentó textos históricos infundados. Por ejemplo, frente a la pregunta ¿Con qué fin el rey Carlos III habrá decretado la ley de libre comercio de 1778? La estudiante 1 respondió: “yo creo que el rey Carlos III lo hizo para comerciar y recibir recursos”. En esta respuesta, se omitió la información provista por la fuente histórica y se presentó desde un punto de vista personal. De manera similar, el estudiante 14 escribió: “yo pienso que con el fin de ganar economía y expandir el comercio, además de facilitar esto concentración o los indios (territorio) americano”. Aquí también se respondió desde una visión personal, sin considerar la información histórica proporcionada.

En la etapa de corroboración también se presentaron TH en este nivel. Frente a la interrogante: ¿Por qué crees que la iglesia católica utilizaba imágenes de santos, de vírgenes y de cristos para evangelizar a la población? Y luego de revisar en conjunto la perspectiva histórica de Valenzuela (2001), la estudiante 1 escribió: “porque la evangelización consistía en que las personas creyeran en los dioses de la tierra y para aquello les mostraban imágenes para que ellos fueran igual a los demás, son símbolos que todos los humanos los creían sumamente importantes.” En este texto, no se hizo referencia al autor o su perspectiva, y se entregó información que no se condijo con el contenido histórico de la fuente.

Por otro lado, encontramos TH que presentaban información como un punto de vista personal. Por ejemplo, frente a la misma pregunta, el estudiante 9 respondió: “en mi opinión la religión ocupaba imágenes para evangelizar a la población adaptándose a las costumbres indígenas, ejemplo: la virgen de Guadalupe”. Aquí se presentó una característica distintiva de los textos en este nivel, que fue la presentación de información histórica como puntos de vista personales.

5.2. Texto histórico sin evidencia explícita

Los TH en este nivel integran evidencia histórica; sin embargo, su mención no es explícita. Este tipo de textos se presentaron a lo largo de toda la secuencia. En la etapa de abastecimiento, la estudiante 18, frente a la pregunta: ¿Qué efectos tuvo la evangelización sobre las sociedades autóctonas de América?, respondió: “Los efectos que tuvo la evangelización son los siguientes: el idioma, las creencias y el cambio en sus oficios”. Como se puede apreciar, la estudiante responde considerando la información de la fuente, pero omite la autoría y/o la citación entrecomillada para dar cuenta del análisis de la fuente.

En la etapa de lectura atenta también encontramos textos sin evidencia explícita. Ante la pregunta: De acuerdo con la fuente 2, ¿por qué los órganos de poder estaban en el centro de la ciudad y aquellos considerados inferiores o débiles en la periferia?, la estudiante 22 escribió: “Porque se tomaba en cuenta el emplazamiento, el acceso al agua, a tierras de cultivo para tener facilidad de comunicación. También porque desde el centro hay control de toda la ciudad”. Si bien en su respuesta integra información proveniente de la fuente, su mención, en forma de citación o entrecomillado, no es explícita.

Similar es el TH producido en la etapa de contextualización por el estudiante 43. En el contexto del estudio de la economía colonial, y luego de leer y analizar en conjunto un extracto de Economía política desde Estambul a Potosí (Ramos, 2012), se preguntó: De acuerdo con la fuente 2, ¿qué hacía que América, Asia y Europa se mantuvieran conectadas? El estudiante 43 proporcionó información histórica basada en la fuente; no obstante, no se menciona explícitamente que esta información se fundamenta en un documento histórico: “lo que hacía que América, Asia y Europa se mantuvieran conectados era el boom de la industria minera y de la economía de plantación en américa”.

En la etapa de corroboración también identificamos textos con características de este nivel. Frente a la interrogante: Con base en la lectura de la fuente: ¿por qué crees que la iglesia católica utilizaba imágenes de santos, de vírgenes y de cristos para evangelizar a la población?, el estudiante 3 escribió: “Porque se utilizaban como íconos que eran una clave de gran alcance aleccionador a nivel de la sociedad. Para mí, la gente era influenciada por los evangelizadores como dioses y creían ser sus salvadores o “santos y virgen”. En este texto, no se hace referencia a la fuente para elaborar una explicación histórica.

Similarmente, y en respuesta a la segunda pregunta planteada en esta etapa: Con base en la lectura de la fuente: ¿por qué crees que

Pedro de Valdivia viajó a Chile con la imagen de la Virgen del Socorro?, el estudiante 7 respondió: “Yo creo que Pedro de Valdivia trajo la virgen para familiarizar a los indígenas con la imagen de Dios y señalar que su viaje era pacífico”. En su texto, el estudiante 7 responde con información histórica contenida en la fuente, sin hacer referencia a Silva (2025), su autor, ni integrar la información para hacer explícita su integración.

5.3. Texto histórico fundado

Los textos categorizados en este nivel incorporan evidencia histórica desde las fuentes; sin embargo, el análisis se presenta sin una problematización. O bien, la evidencia integrada no es suficiente para dar respuesta a la pregunta histórica planteada. Por ejemplo, en la etapa de abastecimiento, y en el contexto del estudio de la evangelización en la población indígena durante la Colonia, se leyó un extracto del texto *Esplendores y miserias de la evangelización de América* de Oesterreicher y Schmidt-Riese (2010). Frente a la pregunta: ¿Qué efectos tuvo la evangelización sobre las sociedades autóctonas de América? Señala al menos tres, la estudiante 20 escribió: “Según los datos del autor, los efectos que tuvo la evangelización fueron: 1. “Se imponía la lengua”. 2. “Intervenir en el mejoramiento de sus oficios e industrias”. 3. “Creencias y pensamientos””. En este texto, es posible identificar la mención explícita a la fuente mediante su alusión y entrecomillado. Sin embargo, el texto enlista aspectos señalados por los autores sin un análisis y problematización.

Similar es el TH producido por el estudiante 36 en respuesta a la pregunta: De acuerdo con la fuente 2, ¿por qué los órganos de poder (iglesia, cabildo, audiencia) estaban en el centro de la ciudad y aquellos considerados inferiores o débiles en la periferia?, formulada en el marco de la etapa de lectura atenta: “Según la fuente 2, “el poder se concentraba en el centro de la ciudad porque es desde el centro de donde se ejerce el poder e irradia el control de toda la ciudad, como van irradiándose hacia la periferia las calles restantes y a donde van segregándose también los vecinos de inferior categoría y los más débiles”. En este texto, se observa una integración explícita de la información histórica provista; no obstante, no se presenta un análisis de su contenido.

Otro texto de este nivel se presentó en el contexto de la etapa de contextualización. Frente a la pregunta: De acuerdo con la fuente 2, ¿qué hacía que América, Asia y Europa se mantuvieran conectadas?, la estudiante 27 escribió: “Según Ramos, los países empezaron a comercializar cuando estuvo el boom de la industria minera y las plantaciones americanas, lo que trajo la atención de otros lugares

como Holanda e Inglaterra, ya que en otros países salía más barato por la mano de obra que venía de parte de los esclavos africanos”. Categorizamos este tipo de textos en este nivel porque, si bien hacen referencia a la fuente facilitada, omiten información que puede robustecer las explicaciones históricas. Al mismo tiempo, en el caso del TH de la estudiante 27, se integra información no contenida en la fuente, relacionada con el comercio de esclavos africanos.

La etapa de corroboración también reveló textos que citaban información histórica de las fuentes sin una mayor problematización. Por ejemplo, en respuesta a la pregunta: ¿Por qué crees que la iglesia católica utilizaba imágenes de santos, de vírgenes y de cristos para evangelizar a la población?, la estudiante 24 respondió: “Como dice en la fuente 1, según Valenzuela: “Usaban imágenes para que cualquier persona pudiera entender el mensaje religioso según cada imagen de santos, vírgenes o cristos, sin importar el idioma o cultura de este”. En este texto se hace mención explícita a la fuente; sin embargo, no se presenta un ejercicio de análisis y problematización con base en esta información. Similar es el caso del texto producido por la estudiante 39, quien respondió a la pregunta: Con base en la lectura de la fuente: ¿por qué crees que Pedro de Valdivia viajó a Chile con la imagen de la Virgen del Socorro?: “Según la fuente 2, la razón de que Pedro de Valdivia trajera a la Virgen del Socorro fue para que todos tomaran la religión católica, con un fin de evangelizar”. En este texto, la mención a la fuente 2 es explícita; sin embargo, solo se remite a integrar la referencia, sin un análisis y problematización mayor.

5.4. Texto histórico basado en evidencias

Los TH en este nivel responden a las preguntas históricas planteadas incorporando los elementos que estas contienen. Asimismo, aluden explícitamente a las fuentes, haciendo alusión al autor, empleando citas y/o parafraseo bien desarrollado. También analizan y problematizan la evidencia histórica, a fin de responder a una interrogante. En la etapa de abastecimiento encontramos textos que categorizamos en este nivel. Por ejemplo, frente a la pregunta: ¿Por qué Leonardo Boff afirma que ‘la evangelización fue entonces colonizadora’?, la estudiante 37 escribió:

Leonardo Boff afirma que la evangelización fue colonizadora porque el mismo dice 1. “no se produjo un diálogo intercultural, que diera origen a una posible versión nueva de la fe con los instrumentos culturales indígenas y negros”. También señala que indios y negros fueron sometidos a los trabajos forzados. Con eso podemos concluir que la evangelización sigue colonizadora por los argumentos que señala Leonardo Boff en la fuente 2.

En este texto, no solo se integra la evidencia histórica provista, haciendo alusión al autor e integrando entrecomillado, sino que también se presenta una conclusión propia a partir del análisis de la fuente. Estas características también fueron identificadas en textos producidos en la etapa de lectura atenta. Frente a la pregunta: ¿Cómo se organizaba la explotación de las regiones conquistadas y la administración de las unidades económicas?, la estudiante 28 respondió:

... como dice en la fuente desde la ciudad se organiza la explotación de las regiones conquistadas y se administra las unidades económicas". Además "[...] hay que fundar una ciudad, que se convierte en el centro de ejercicio del poder: se va generando una jerarquización del poder a través de un complejo sistema de circunscripciones de ciudades, villas, parroquias, pueblos indios, donde una dependía políticamente de la otra [...]. Es decir, al fundar ciudades les era mucho más fácil administrar todo ya que todo el poder estaba centralizado.

Como se puede leer, el texto integra evidencia histórica de manera explícita y, a modo de cierre, presenta un juicio histórico propio a través del conector “es decir”.

En la etapa de contextualización también encontramos textos de este nivel. Un ejemplo ilustrativo es el texto histórico escrito por la estudiante 13, quien frente a la pregunta: ¿Con qué fin el rey Carlos III habrá decretado la ley de libre comercio de 1778? Deduce y escribe tu hipótesis, respondió:

El fin con el que el rey Carlos III decreto la ley de libre comercio en 1778 en el que al dejarlos comerciar entre ellos (virreinos) para así disminuir el comercio negro, “facilitar (...) esta contratación a las Indias”. Le beneficiaba para su economía ya que al bajar los impuestos (tributos) otros virreinos querían comercializar con ellas (Él quería globalizar América y España, y mejorar las relaciones culturales).

Este texto se provee de información histórica que tiene origen en la fuente analizada, a través del entrecomillado. También, la estudiante entrega un punto de vista fundado en el cierre del texto (cuando usa paréntesis).

Otro ejemplo de este tipo de textos es el del estudiante 44, producido en el contexto de la etapa de corroboración. Posterior a la lectura de un extracto del texto *Historia de Chile: Tomo 2 La Colonia*, de Silva (2005), se presentó la pregunta: Con base en la lectura de la fuente: ¿Por qué crees que Pedro de Valdivia viajó a Chile con la imagen de la Virgen del Socorro?, en respuesta, el estudiante 44 sostuvo:

... gracias a lo leído en la fuente 1, es posible decir que los iconos, santos, etc. Fueron utilizados para evangelizar porque con esto no se necesitaría que todos tuvieran la misma lengua, además estos objetos estaban por todos lados y

mostraban que debían de adorar a un ser superior. “La utilización de iconos en espacios públicos [...] era utilizado por la iglesia para evangelizar”.

Aquí, es posible identificar elementos de los textos históricos basados en evidencias. Por un lado, la alusión a la fuente es explícita. Por otro lado, se plantea un análisis propio con base en información provista por la fuente, que se presenta en entrecomillado. Este tipo de textos, categorizados en el nivel de mayor complejidad de la matriz de análisis, muestran que el trabajo de enseñanza y aprendizaje de heurísticas de investigación histórica permitió la elaboración de TH más extensos y de mayor complejidad. Esto refleja cómo las estrategias empleadas pueden fomentar habilidades críticas en el análisis y la interpretación de fuentes históricas.

6. Discusión

En esta sección, discutimos los hallazgos del estudio en relación con su objetivo: analizar los textos históricos producidos por estudiantes escolares que participan en una secuencia didáctica que promueve estrategias de investigación histórica. Asimismo, reflexionamos sobre la relevancia de estos hallazgos para la investigación en el área.

Primero, reconocemos algunas limitaciones. Este presenta un caso acotado en el que participan estudiantes específicos de un contexto particular, por lo que sus resultados no son generalizables. Además, el rol del profesor-investigador puede haber afectado el proceso de intervención. La escuela es un espacio con relaciones de poder (Apple y Beane, 2005) y, en general, en las escuelas chilenas el poder recae en los adultos, quienes determinamos qué, cómo y para qué enseñar y aprender (Gazmuri et al., 2024). Nuestra investigación, inevitablemente, estuvo permeada por este escenario.

A pesar de estas limitaciones, consideramos que la relación profesor-investigador también enriqueció la experiencia de enseñanza. La literatura del área ha establecido que la confianza es un elemento esencial para el aprendizaje de la historia (McCully et al., 2022) y creemos que la relación profesor-estudiantes, en este caso particular, permitió abordar la secuencia didáctica como un ejercicio integrado a la planificación regular del profesor y no como una intervención de una persona externa que ‘extrae’ datos para fines particulares. Al mismo tiempo, el modelo RLH nos permitió enfocarnos en aquellas tareas intelectuales que tienen a la densa cobertura curricular como uno de sus principales obstáculos (Jay et al., 2025; Valencia y Villalón, 2020).

Implicaciones para la literatura del área

Este estudio nos permitió constatar que el aprendizaje de HE constituye una herramienta importante para que el estudiantado logre formar sus propias interpretaciones sobre el pasado, en línea con los hallazgos de estudios similares (Evers et al., 2025; Henríquez et al., 2023). Además, y en consonancia con los trabajos de Alston et al. (2021), Fraile-Delgado (2024) y Torres Hernández (2023) contribuimos a la escasa literatura que documenta empíricamente el aprendizaje histórico de estudiantes escolares.

Asimismo, este estudio muestra que el trabajo escritural en la clase de historia requiere continuidad y sistematicidad. Si una intervención de cuatro meses pudo evidenciar que los estudiantes escriben textos históricos más extensos y complejos, entonces existe un potencial que puede ser abordado no solo desde la enseñanza de la historia, sino también desde diversas disciplinas escolares y a lo largo de trayectorias de aprendizaje más extensas.

Por otro lado, nuestro estudio confirma lo reportado por la investigación: el manejo de HE no es un acto espontáneo (Evers et al., 2025). Los estudiantes que participaron en este estudio integraron gradualmente las estrategias de análisis histórico propuestas por el modelo RLH. La descripción cualitativa de los TH nos permitió observar que cada estudiante aprehendió las HE de manera y ritmo diferentes. En este sentido, destacamos la importancia del acompañamiento docente, especialmente cuando es la primera vez que los estudiantes se enfrentan a prácticas pedagógicas centradas en el aprendizaje de heurísticas.

Nuestros hallazgos plantean desafíos para la investigación. Primero, si bien existen estudios en el campo de la enseñanza de la historia en estudiantes de primaria y secundaria (Abricot et al., 2022; Alston et al., 2021), su desarrollo en países latinoamericanos sigue siendo escaso. Creemos que es necesario que las propuestas didácticas originadas en la investigación y la formación docente se implementen en las escuelas, en diálogo horizontal con los conocimientos y perspectivas de docentes y estudiantes. Segundo, este estudio de cuatro meses demostró que los TH producidos por el estudiantado se complejizaron en términos de contenido, extensión e integración de evidencia histórica. No obstante, en las escuelas chilenas existe una alta rotación de profesores; de hecho, el año en que se desarrolló este estudio fue el último del primer autor en la escuela. En suma, esta intervención, y otras similares en el campo, podrían configurarse como momentos aislados en el aprendizaje histórico del estudiantado. Se necesitan estudios más extensos en el tiempo y en conexión con la cultura y estructura curricular de la escuela, más allá de una asignatura o docente en particular.

El reto recién planteado se relaciona con un tercer desafío: la enseñanza de la historia debe abrirse a la interdisciplinariedad y

trabajar en conjunto con otras áreas del conocimiento (p. ej. ciencias, matemáticas, artes). En el caso que presentamos, el primer autor promovió la lectura y escritura histórica con sus estudiantes, asumiendo que los otros profesores del departamento de historia -y de otras áreas- no conocían su trabajo. Es común en las escuelas chilenas, altamente estandarizadas y empujadas a la competencia educativa neoliberal (Bellei y Muñoz, 2021), que el profesorado trabaje de forma fragmentada. Por ende, el desafío es establecer fines comunes y trabajar en consecuencia.

De hecho, actualmente el sistema escolar chileno está en proceso de reforma curricular, y uno de sus pilares es promover la lectura y escritura en todas las asignaturas escolares (consultacurricular.cl). Nuestro estudio contribuye directamente a este propósito.

Como cuarto y último desafío, consideramos que la enseñanza de la historia debe enfocarse en construir culturas escolares democráticas orientadas a la justicia social (Martell et al., 2020; Villalón-Gálvez, 2021). Nuestro estudio contribuye tanto a los objetivos disciplinares de la enseñanza de la historia como a la construcción de escuelas democráticas. Sin embargo, la literatura indica que una excesiva concentración en las heurísticas puede inhibir el aprendizaje histórico y la discusión de controversias (Mirra y García, 2022; Pollak et al., 2018). Esto podría resultar en estudiantes más habilidosos, pero no necesariamente más democráticos. Hacemos un llamado a investigadores y docentes a reflexionar sobre este asunto clave para una enseñanza de la historia orientada a la justicia social.

Bibliografía

- Abricot, N., Zúñiga, C. G., Valencia-Castañeda, L., y Miranda-Arredondo, P. (2022). What learning is reported in social science classroom interventions? A scoping review of the literature. *Studies in Educational Evaluation*, 74, 101187. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101187>
- Alston, C. L., Monte-Sano, C., Schleppegrell, M., y Harn, K. (2021). Teaching models of disciplinary argumentation in middle school social studies: A framework for supporting writing development. *Journal of Writing Research*, 13(2), 285-321. <https://doi.org/10.17239/jowr-2021.13.02.04>
- Apple, M., y Beane, J. (2005). *Escuelas democráticas*. Morata.
- Barber, B. R. (1984). *Strong democracy: Participatory politics for a new age*. University of California Press.
- Bellei, C., y Muñoz, G. (2021). Modelos de regulación, políticas educacionales y cambios en el sistema educativo. Un análisis de largo plazo del caso chileno. *Journal of Educational Change*, 22(3), 457-474. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09456-7>
- Chan, Y.-W. (2022). Developing youth toward pluralistic environmental citizenship: A Taiwanese place-based curriculum case study. *Environmental Education Research*, 1-27. <https://doi.org/10.1080/13504622.2022.2093334>
- Chaparro Sainz, Á., Felices de la Fuente, M. del M., y Triviño Cabrera, L. (2020). La investigación en pensamiento histórico. Un estudio a través de las tesis doctorales de Ciencias Sociales (1995-2020). *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 14(2), 93-147. <https://doi.org/10.6018/pantarei.445541>
- CPEIP. (2021). *Estándares de la profesión docente carreras de pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Educación Media*. MINEDUC. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/Historia-Media.pdf>
- Creswell, J. W., y Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Evers, S., Hicks, D., y Shelburne, S. (2025). Whose historical thinking? Representation of women in the Digital Inquiry Group's Reading Like a Historian world history curriculum. *Theory & Research in Social Education*, 1-36. <https://doi.org/10.1080/00933104.2025.2469495>

- Fraile-Delgado, F. J. (2024). Narración y conocimiento histórico: el uso de la narrativa para el aprendizaje de la historia en 4º de ESO. *Clío & Asociados. La Historia enseñada*, 38, e0034. <https://doi.org/10.14409/cya.2024.38.e0034>
- Gazmuri-Stein, R., Toledo-Jofré, M., Villalón-Gálvez, G., y Moraleda-Albornoz, E. (2024). The experience of citizenship in a segregated school system: Curricular experiences in citizenship of young people who studied in Chilean schools of different dependencies and modalities. *Education Policy Analysis Archives*, 32, Artículo 8118. <https://doi.org/10.14507/epaa.32.8118>
- Gómez-Carrasco, C. J., Rodríguez-Medina, J., López-Facal, R., y Monteagudo-Fernández, J. (2022). A review of literature on history education: An analysis of the conceptual, intellectual and social structure of a knowledge domain (2000–2019). *European Journal of Education*, 57(4), 497-511. <https://doi.org/10.1111/ejed.12508>
- Gutiérrez Giraldo, M. C., González Valencia, G. A., Santisteban Fernández, A., Ramírez Achoy, J., Arana Hernández, D. M., Patiño Escobar, J., y Duque Gómez, L. F. (2024). *La formación del pensamiento. Una perspectiva interdisciplinaria*. Universidad Tecnológica de Pereira. <https://doi.org/10.22517/9789587229387>
- Henríquez, R., Luque, D., y Garrido, M. (2023). Writing to learn history: Intertextuality in secondary school and university students in Chile. *Historical Encounters*, 10(1), 144-158. <https://doi.org/10.52289/hej10.110>
- Ibagón Martín, N. J., y Vásquez Leyton, G. (2024). Teaching and learning of history: Relationships between discipline and educational practice. *Revista de historia (Concepción)*, 31, 01. Epub 24 de abril de 2024. <https://dx.doi.org/10.29393/rh31-1eang20001>
- Jay, L. P., Reisman, A., Patterson, T., Chan, W., y Conrad, J. (2025). The social studies discourse instrument: Validating an observation tool for classroom discussions. *Theory & Research in Social Education*, 1-32. <https://doi.org/10.1080/00933104.2025.2453513>
- Latapí Escalante, P. (2021). *Enseñanza de las ciencias sociales. Pensar, sentir, hacer*. Fondo Universidad Autónoma de Querétaro.
- Lee, M. (2013). Promoting historical thinking using the explicit reasoning text. *The Journal of Social Studies Research*, 37(1), 33-45. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2012.12.003> (Original work published 2013)
- Lévesque, S. (2010). *Thinking Historically: Educating students for the twenty-First Century*. University of Toronto Press.

- Levstik, L. S., y Barton, K. C. (2022). *Doing History: Investigating with Children in Elementary and Middle Schools* (6th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003179658>
- López Facal, R., y Schugurensky, D. (2023). History education and democracy. In C. J. Gómez Carrasco (Ed.), *Re-imagining the teaching of European history: Promoting civic education and historical consciousness* (pp. 13-24). Routledge.
- Martell, C. C., Stevens, K. M., y Journell, W. (Eds.). (2020). *Teaching history for justice: Centering activism in students' study of the past*. Teachers College Press.
- McCully, A., Waldron, F., y Mallon, B. (2022). The contrasting place of political history in the primary curricula of Ireland, north and south: a comparative study. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 52(3), 457-474. <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1777841>
- MINEDUC (2016). *Bases Curriculares 7° básico a 2° medio*. MINEDUC. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37136_bases.pdf
- MINEDUC (2019). *Fundamentos Bases Curriculares 3° y 4° medio*. MINEDUC. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-91414_bases.pdf
- Mirra, N., y Garcia, A. (2022). Guns, Schools, and Democracy: Adolescents Imagining Social Futures Through Speculative Civic Literacies. *American Educational Research Journal*, 59(2), 345-380. <https://doi.org/10.3102/00028312221074400>
- Montanares-Vargas, E., Llancavil-Llancavil, D., y 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>
- Monte-Sano, C. (2016). Argumentation in History Classrooms: A Key Path to Understanding the Discipline and Preparing Citizens. *Theory Into Practice*, 55(4), 311-319. <https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1208068>
- Nokes, D., Dole, J., y Hacker, D. (2007). Teaching high school students to use heuristics while reading historical texts. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 492-504. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.492>
- Perikleous, L. (2024). 'Tú no vas en su lugar': empatía histórica en la educación. *Revista De Historia*, 1(31), hc381. <https://doi.org/10.29393/RH31-3YDLP10003>

- Pollak, I., Segal, A., Lefstein, A., y Meshulam, A. (2018). Teaching controversial issues in a fragile democracy: Defusing deliberation in Israeli primary classrooms. *Journal of Curriculum Studies*, 50(3), 387–409. <https://doi.org/10.1080/00220272.2017.1397757>
- Popa, N. (2022). Operationalizing historical consciousness: A review and synthesis of the literature on meaning making in historical learning. *Review of Educational Research*, 92(2), 171-208. <https://doi.org/10.3102/00346543211052333>
- 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>
- Rüsen, J. (2017). *Evidence and meaning: A theory of historical studies*. Berghahn Books. <https://doi.org/10.3167/9781785335389>
- Schleppegrell, M. J., Sun, S., y Monte-Sano, C. (2023). The value of models to support students' voice in middle school social studies argument writing. *Journal of Second Language Writing*, 59, 101043. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2023.101043>
- Seixas, P., y Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson.
- Torres Hernández, J. G. (2023). Modalidades de relaciones causales que establecen estudiantes de primaria a partir de la lectura de un texto de contenido histórico. *Clío & Asociados. La Historia enseñada*, 37, e0027. <https://doi.org/10.14409/cya.2023.37.e0027>
- Valencia Castañeda, L., y Villalón Gálvez, G. (2020). Enseñar Historia en contexto de pandemia: decisiones didácticas para una priorización curricular (el caso chileno). *RESEÑAS de Enseñanza de la Historia*, 18, 227-245. <https://revel.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/3157>
- van Boxtel, C., van Drie, J., y Stoel, G. (2020). Improving teachers' proficiency in teaching historical thinking. In C. Berg y T. Christou (Eds.), *The Palgrave Handbook of History and Social Studies Education* (pp. 97-118). Springer Nature.
- Villalón-Gálvez, G. (2021). Conocimiento histórico y formación ciudadana. Inclusión de otras narrativas históricas para una Nueva Historia Escolar. *REIDICS. Revista De Investigación En Didáctica De Las Ciencias Sociales*, 8, 89-105. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.89>

Wineburg, S. (2001) *Historical thinking and other unnatural acts, charting the future of teaching the past*. Temple University Press.

Wineburg, S., Martin, D., y Monte-Santo, Ch. (2013) *Reading like a historian. Teaching literacy in middle and high school history classrooms*. Teachers College Press.

Notas

[1] Declaración de autoría: Gerardo Ubilla-Sánchez y Gabriel Villalón-Gálvez contribuyeron conjuntamente a la escritura del presente artículo. El primer autor agradece a Eduardo Cavieres-Fernández y al proyecto Fondecyt Regular 1180475: *Social studies teachers, classroom discussions and students' citizenship participation in the public sphere: Teaching the national independence in the context of the bicentennial*, por contribuir al desarrollo de este estudio.

AmeliCA

Disponible en:

<https://portal.amelica.org/ameli/ameli/journal/111/1115370015/1115370015.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en portal.amelica.org

AmeliCA

Ciencia Abierta para el Bien Común

Gerardo Ubilla-Sánchez, Gabriel Villalón-Gálvez

'la verdad es que si nos basamos en las fuentes anteriores':
Estudiantes escriben la historia. Un estudio de caso en una
escuela chilena

*'the truth is that if we rely on previous sources': Students write history.
A case study in a Chilean school*

Clío & Asociados. La historia enseñada

núm. 40, e0058, 2025

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

revistaclio@fhuc.unl.edu.ar

ISSN: 2362-3063

DOI: <https://doi.org/10.14409/cya.2025.40.e0058>



CC BY-ND 4.0 LEGAL CODE

**Licencia Creative Commons Atribución-SinDerivar 4.0
Internacional.**