

LAS HABILIDADES DE PENSAMIENTO HISTÓRICO Y EL CONFLICTO HISPANO-MAPUCHE AL TÉRMINO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA Y COMIENZO DE LA EDUCACIÓN MEDIA

HISTORICAL THINKING SKILLS AND THE HISPANO-MAPUCHE CONFLICT AT THE END OF BASIC EDUCATION AND THE BEGINNING OF SECONDARY EDUCATION

Carlos Muñoz Labraña* <https://orcid.org/0000-0003-2044-1965>

Felipe Zurita Garrido** <https://orcid.org/0000-0002-4136-4340>

Bastían Torres Durán*** <https://orcid.org/0000-0002-6853-3802>

Resumen

Este artículo presenta resultados de una investigación que se enfocó en evaluar habilidades asociadas al pensamiento histórico en estudiantes, centrándose en el análisis de fuentes históricas y cuatro conceptos de segundo orden: continuidad, cambio, causas y consecuencias. Se abordó el conflicto hispano-mapuche.

El estudio cualitativo incluyó a 86 estudiantes, de octavo básico a segundo medio, de entre 13 y 15 años, pertenecientes a un establecimiento público en la Región del Biobío, Chile, territorio históricamente significativo para el conflicto desde la llegada del conquistador español.

Inicialmente, se diseñó una narrativa histórica como instrumento de recopilación de información, pero el pilotaje exploratorio reveló limitaciones debido a la falta de familiaridad con este tipo de instrumentos en clases de historia. En respuesta, se introdujo una batería de preguntas abiertas para abordar las temáticas de interés de manera más accesible.

Los resultados destacan la limitada capacidad para realizar inferencias textuales explicativas y de habilidades de interpretación y análisis crítico de fuentes históricas. Además, se observa una visión mayoritariamente negativa de las transformaciones del pueblo mapuche. Estos hallazgos subrayan la necesidad de fortalecer las habilidades de pensamiento histórico, sugiriendo enfoques pedagógicos que faciliten una conexión más profunda entre el pasado y presente, promoviendo una comprensión más matizada y equilibrada de los acontecimientos.

Palabras clave: enseñanza de la historia; pensamiento histórico; conflicto hispano-mapuche; Chile.

Abstract

This article presents the results of research focused on evaluating skills associated with students' historical thinking. The research specifically focused on the analysis of historical sources and four second-order concepts: continuity, change, causes, and consequences. The Hispanic-Mapuche conflict was addressed. The qualitative study included 86 students from eighth to second grade in a public establishment in the Biobío Region, Chile, a historically significant territory for the conflict since the arrival of the Spanish conqueror. Initially, a historical narrative was designed as an information collection instrument. However, the exploration pilot revealed limitations due to the student's lack of familiarity with this type of instrument in history classes. In response, a battery of open questions was introduced to address the topics of interest in a more accessible way. The results highlight the limited capacity to make explanatory textual inferences and their skills of interpretation and critical analysis of historical sources. Furthermore, a mostly negative vision of the Mapuche people's transformations is observed. These findings underscore the need to strengthen historical thinking skills, suggesting pedagogical approaches that facilitate a deeper connection between the past and the present, thus promoting a more nuanced and balanced understanding of historical events.

Keywords: history teaching; historical thought; hispanic-mapuche conflict; Chile.

Fecha de recepción: 11-01-2024 Fecha de aceptación: 31-07-2024

La enseñanza de la historia a las nuevas generaciones en la escuela viene enfrentando el desafío de renovarse en las últimas décadas, buscando vivenciar el complejo tránsito de una enseñanza centrada en la transmisión de información, que debe ser memorizada por las y los estudiantes, a una enseñanza centrada en el desarrollo de habilidades que les

permita desarrollar perspectivas sustentadas en evidencias sobre la vida de hombres y mujeres en el tiempo.

Este tránsito se muestra complejo toda vez que sobreviven visiones tradicionales y anquilosadas de la enseñanza de la historia escolar (Cuesta 1998; de Amézola 2008), con prácticas

* Universidad de Concepción. Concepción, Chile. Correo electrónico: carlosem@udec.cl

** Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Santiago, Chile. Correo electrónico: felipe.zurita@umce.cl

*** Universidad de Concepción. Concepción, Chile. Correo electrónico: bastiantorres@udec.cl

en las que el protagonismo lo tiene el profesorado o el texto escolar para informar lo bueno y malo o lo verdadero y falso de la historia (González y Gárate 2017), centradas en la transmisión de conceptos (sustantivos o de primer orden) e ignorando el desarrollo de habilidades de pensamiento relevantes para la vida colectiva en el presente y para el futuro. En el caso chileno, el uso de las narrativas históricas en los textos escolares ha transmitido una idea de sociedad restringida o poco diversa, y con escaso protagonismo de los grupos populares o la población indígena en los procesos históricos (Cavieres et al. 2020; Turra 2022).

Esta problemática ha sido advertida por diversas investigaciones que indican la necesidad de una historia escolar renovada que facilite el desarrollo de habilidades de pensamiento fundamentales para comprender la experiencia humana del pasado, al mismo tiempo de favorecer la formación de nuevas generaciones dotadas de habilidades para vivir activamente el presente y proyectar un futuro democrático (Pagès 2007; Reyes et al. 2013; Muñoz y Torres 2014, 2019; Muñoz y Martínez 2015).

Para abordar este problema se ha planteado la necesidad de orientar la enseñanza de la historia escolar al desarrollo del pensamiento histórico, que invita a cultivar en las nuevas generaciones un conjunto de habilidades intelectuales que les permitirían justipreciar la importancia de los datos e informaciones que nos entrega el pasado, mediante procedimientos pertenecientes a la historiografía (Plá 2005; Wineburg 2001). De esta forma, se adquiere un tipo de contenido de carácter metodológico (o de segundo orden) compuesto por un conjunto de metaconceptos que facilitan la elaboración de redes conceptuales, procedurales y actitudinales relevantes para la vida colectiva y la ciudadanía crítica (Miralles 2018; Santisteban 2017). Además, se ha argumentado que la evaluación de estos aprendizajes requiere del desarrollo de un lenguaje disciplinar histórico que, por ejemplo, potencie los trabajos de lectura y escritura sobre la base de evidencias históricas (Henríquez y Muñoz 2017).

Teniendo en consideración lo anterior, en este artículo se comparten resultados de una investigación que tuvo como objetivo evaluar las habilidades asociadas al pensamiento histórico de las y los estudiantes de octavo año básico, primero medio y segundo medio, de un establecimiento educacional público de la Región del Biobío en Chile, centrándose específicamente en el análisis de fuentes históricas y de cuatro conceptos de segundo orden: continuidad, cambio, causas y consecuencias, todo esto, vinculado a la temática del conflicto hispano-mapuche. De esta forma, se ha buscado responder la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es el nivel de desarrollo del pensamiento histórico que posee el estudiantado de octavo año básico, primero medio y segundo medio, de un establecimiento educacional público de la Región del Biobío en Chile?

Para lograr lo anteriormente señalado, este artículo se organiza de la siguiente manera: en un primer momento, se comparten las perspectivas teóricas en torno a la noción de pensamiento histórico que han sido tomadas como referencia de este trabajo. En un segundo momento, se comparten las decisiones metodológicas que guiaron la investigación. En un tercer momento, se ponen a disposición los resultados y, finalmente, se presentan las conclusiones alcanzadas con la pesquisa.

Marco Teórico

El pensamiento histórico, una temática central en la educación actual, ha sido objeto de exhaustivo análisis desde diversas perspectivas, resaltando la crucial importancia de desarrollar habilidades específicas en las y los estudiantes. Esta conceptualización lo define como la capacidad de analizar, interpretar y comprender el pasado, y ha sido un foco destacado en la literatura académica durante las últimas dos décadas, experimentando una evolución significativa.

Wineburg (2001) ha contribuido de manera notable al entendimiento del pensamiento histórico al explorar cómo la disciplina histórica trasciende la simple acumulación de datos del pasado. Enfatiza la importancia de las habilidades interpretativas y analíticas en la construcción de significado histórico, subrayando que el mero conocimiento de hechos no es suficiente para una comprensión profunda. Esta perspectiva recalca que el pensamiento histórico no se trata solo de conocer fechas y eventos, sino de desarrollar destrezas para contextualizar, interpretar y analizar la información histórica.

Adicionalmente, Wineburg (2018) y Barton y Levstik (2004) han profundizado en la naturaleza misma del pensamiento histórico, destacando su relevancia integral en la formación educativa. Estos autores reflexionan sobre cómo el pensamiento histórico va más allá de ser una habilidad aislada; es un componente esencial para el desarrollo cognitivo y crítico de los estudiantes. La capacidad de pensar históricamente no solo enriquece la comprensión del pasado, sino que también contribuye a la formación de individuos capaces de analizar críticamente información, contextualizar eventos y comprender las complejidades de la sociedad.

Las aportaciones anteriores hacen que, el pensamiento histórico no sea simplemente un ejercicio académico de recordar hechos pasados, sino un proceso cognitivo enriquecedor que capacita a las y los estudiantes para entender, contextualizar y analizar críticamente la complejidad del pasado. De allí que los aportes de Wineburg, Barton y otros investigadores, han sido fundamentales para conceptualizar y promover esta perspectiva del pensamiento histórico en la educación contemporánea.

La propuesta de Seixas y Morton (2013) acerca de los “modos de pensamiento histórico” ha dejado una huella significativa en la conceptualización de habilidades clave, emergiendo como un pilar central en los debates académicos recientes sobre la enseñanza de la historia. Estos modos, que abarcan el uso de fuentes históricas, la comprensión de la continuidad y el cambio, así como el análisis de causas y consecuencias, han fungido como un marco conceptual robusto para evaluar y cultivar el pensamiento histórico en las y los estudiantes.

La propuesta de Seixas y Morton (2013) ha permeado diversas esferas académicas y prácticas pedagógicas, ofreciendo una estructura integral para abordar el pensamiento histórico. Su enfoque estratégico ha sido particularmente valioso al destacar aspectos clave que van más allá de la simple narrativa histórica. Al poner énfasis en el análisis crítico de fuentes, la comprensión de las dinámicas de continuidad y cambio, y la capacidad para desentrañar las causas y consecuencias de eventos históricos, han proporcionado una estructura sólida y holística.

La relevancia de esta propuesta se refleja en trabajos posteriores, como el estudio de Ashby (2016), que ha profundizado en cómo estas habilidades propuestas por Seixas y Morton (2013) pueden ser desarrolladas y evaluadas en contextos educativos específicos. Ashby (2016) ha contribuido al campo al explorar aplicaciones prácticas de estos modos de pensamiento histórico, traducándose en estrategias tangibles y efectivas para el aula.

Además, académicos como Lee (2017) y Levy (2021) han asumido el reto de traducir esta propuesta en prácticas pedagógicas concretas. Sus contribuciones se centran en poner a disposición estrategias prácticas y efectivas para mejorar la enseñanza de la historia y fomentar el desarrollo de habilidades analíticas entre las y los estudiantes. En conjunto, estas investigaciones han fortalecido y ampliado la influencia de Seixas y Morton, evidenciando su pertinencia continua en la formación de pensadores históricos competentes y reflexivos.

También, la literatura pedagógica de los últimos años ha sido un terreno fértil para la exploración de estrategias e innovaciones que buscan estimular el pensamiento histórico en entornos educativos. Un destacado ejemplo es el trabajo de Barton y Levstik (2004), quienes han llevado a cabo un análisis exhaustivo sobre la enseñanza centrada en la indagación y la participación activa de las y los estudiantes en la construcción de su comprensión histórica.

Barton y Levstik (2004) han resaltado la importancia de alejarse de enfoques puramente expositivos y han abogado por estrategias pedagógicas que promuevan la investigación y la participación activa del estudiante. Su trabajo destaca cómo involucrar a las y los estudiantes en procesos de indagación histórica no solo mejora la retención de información, sino que también fomenta un pensamiento crítico y una comprensión más profunda de los eventos y procesos históricos.

Es crucial reconocer que la exploración y enseñanza de habilidades históricas no sería completa sin abordar la evaluación efectiva del pensamiento histórico. Este tema ha emergido como un aspecto crítico en la literatura reciente. Autores notables, como Lee y Shemilt (2010), han dedicado su atención a los enfoques y desafíos asociados con la evaluación de las habilidades de pensamiento histórico, proporcionando perspectivas valiosas para medir el desarrollo de estas competencias en las y los estudiantes.

Lee y Shemilt (2010) han ofrecido *insights* significativos sobre cómo diseñar evaluaciones que vayan más allá de la memorización de datos históricos, centrándose en la capacidad de las y los estudiantes para analizar, contextualizar y sintetizar información histórica. Sus contribuciones son esenciales para el diseño de evaluaciones auténticas que reflejen la complejidad del pensamiento histórico y que impulsen a las y los estudiantes a aplicar críticamente sus conocimientos en contextos diversos.

La literatura pedagógica contemporánea ha proporcionado no solo nuevas estrategias para la enseñanza del pensamiento histórico, sino también enfoques reflexivos y prácticos para evaluar efectivamente estas habilidades en las y los estudiantes, lo que contribuye a una educación histórica más robusta y significativa.

Metodología

La investigación de carácter cualitativa e interpretativa ha pretendido pesquisar las habilidades de pensamiento histórico del estudiantado en estudio, procurando comprender e interpretar sus respuestas entregadas, desde sus propios significados, considerando sus percepciones, expresadas en la forma como abordan y se aproximan a la temática en estudio (Hernández et al. 2006). Específicamente, nos interesó estudiar como unidad de análisis el uso de fuentes históricas, y cuatro conceptos de segundo orden para analizar los relatos: continuidad, cambio, causas y consecuencias, utilizando como temática central, el conflicto hispano-mapuche.

Las categorías de análisis y las preguntas articuladoras realizadas se detallan en la tabla N°1.

Tabla N°1

Categorías de análisis y preguntas articuladoras

Unidad de análisis	Categoría de análisis	Frase o pregunta articuladora
Uso de evidencias	Inferencias textuales simple (repite el texto sin argumentación)	A continuación, se presenta un extracto de las Paces de Quillén. Redacta una frase que represente el párrafo leído y luego justifica los motivos de tu elección.
	Inferencia textual explicativa (extrae inferencias y conclusiones)	
	Uso del contexto histórico presente en la fuente (inferencias contextuales)	
Cambio y continuidad	Cambio como progreso	¿Qué cambios (políticos, económicos, sociales, culturales, etc.) experimentó el pueblo mapuche tras la llegada del español?
	Cambio como decadencia	
	Cambios estructurales	
	Cambios coyunturales	
Causas y consecuencias	Multicausalidad/mono causalidad	¿Qué causas y consecuencias tuvo el conflicto sostenido entre españoles y mapuches durante el Chile colonial?
	Importancia (estructural o coyuntural)	
	Contenido (político, económico, etc.)	
	Duración (corta, media, larga)	

Fuente: Elaboración propia, con base en resultados del Proyecto Fondecyt N° 1221872.

Los criterios para la selección de la muestra (86 estudiantes) fueron equilibrio de género y nivel de enseñanza del estudiantado (octavo año básico, primer y segundo año medio) perteneciente a un establecimiento educacional mixto y público. Este establecimiento se encuentra emplazado en un área geográfica que ha sido la puerta de entrada a la zona de Arauco, que desde la llegada misma del conquistador español fue epicentro del conflicto sostenido entre hispanos y mapuches, y que en la actualidad ha sido escenario de múltiples episodios de violencia entre organizaciones que reclaman derechos ancestrales del pueblo Mapuche y el Estado chileno.

Se optó por estos niveles de enseñanza, porque esta población estudiantil han tenido la oportunidad de estudiar el conflicto hispano-mapuche en la disciplina escolar de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en específico los Objetivos de Aprendizaje 11 y 12 de octavo básico, en donde se analiza y evalúa “el proceso de formación de la sociedad colonial americana considerando elementos como la evangelización, la esclavitud y otras formas de trabajo no remunerado (por ejemplo, encomienda y mita), los roles de género, la transculturación, el mestizaje, la sociedad de castas, entre otros”, así como “las formas de convivencia y los tipos de conflicto que surgen entre españoles, mestizos y mapuches como resultado del fracaso de la conquista de Arauco, y relacionar con el consiguiente desarrollo de una sociedad de frontera durante la Colonia en Chile” (Ministerio de Educación 2016:198).

Se diseñó inicialmente una narrativa histórica como instrumento de recopilación de información. Sin embargo, los resultados del pilotaje exploratorio indicaron limitaciones. Principalmente, por la falta de dominio de parte del estudiantado de trabajar con este tipo de instrumento en las clases de historia. Esto condujo a la introducción de una batería de preguntas abiertas para dirigir las temáticas de interés de manera más accesible, posibilitando que el estudiantado se refiriera específicamente a cada una de ellas.

Una vez completada la fase de recopilación de datos a través de la aplicación de la batería de preguntas, se inició un proceso detallado de análisis con el objetivo de explorar en profundidad las respuestas proporcionadas por las y los estudiantes. Este proceso se dividió en varias etapas clave, guiadas por principios metodológicos reconocidos (Stake 2007; Strauss y Corbin 2002).

Las respuestas obtenidas de la batería de preguntas fueron transcritas fielmente para facilitar su manejo y análisis. Esta etapa inicial permitió tener un registro textual completo y accesible de las percepciones y conocimientos expresados por las y los estudiantes.

Con posterioridad se procedió a establecer los primeros focos del análisis, concentrándose en la técnica de análisis de contenido. La lectura y relectura del material empírico, compuesto por una extensa masa textual de 35,856 palabras, permitió identificar las primeras unidades comprensivas del problema de investigación.

Guiados por las pautas de Stake (2007) y Strauss y Corbin (2002), se identificaron las unidades comprensivas, es decir, patrones temáticos, tendencias y conceptos emergentes en las respuestas de los estudiantes. Esto proporcionó una visión inicial de las percepciones y enfoques prevalentes en relación con el conflicto hispano-mapuche.

El análisis formal de la información fue un paso crítico en el proceso. Se utilizaron herramientas como el programa ATLAS.ti para gestionar la gran cantidad de datos recopilados. Durante esta fase, se aplicaron técnicas específicas como subrayar, preguntar, conjeturar y reducir los datos, con el propósito de hacer que la información sea significativa, abarcable y manejable.

Se llevó a cabo una cuidadosa selección de datos relevantes para responder a las preguntas de investigación y cumplir con los objetivos del estudio. Este proceso incluyó la identificación de patrones recurrentes, casos representativos y detalles clave que permiten acceder a una comprensión profunda del pensamiento histórico de las y los estudiantes.

Este minucioso proceso de análisis permitió obtener una visión integral de las respuestas del estudiantado, destacando patrones y conceptos clave relacionados con el conflicto hispano-mapuche. La combinación de métodos cualitativos y herramientas tecnológicas como ATLAS.ti facilitó una comprensión más rica y matizada de las percepciones estudiantiles, proporcionando así una base sólida para las conclusiones de la investigación. Este enfoque riguroso refuerza la validez y la fiabilidad de los resultados, contribuyendo al avance del conocimiento en el campo de la educación histórica. El peso del análisis descansó sobre el material simbólico de los datos, expresados a través del lenguaje único de las y los estudiantes.

Resultados

Los resultados indican que existen notables disparidades en las respuestas entregadas por el estudiantado, según sea el nivel educativo que cursan. Es particularmente destacable el desempeño sobresaliente de los estudiantes de octavo año básico, superando sustantivamente a sus compañeros de primer y segundo año de enseñanza media. Esta disparidad llama la atención, especialmente considerando que el estudiantado de primer año de enseñanza media había tenido la oportunidad de revisar los mismos contenidos solo unos meses antes en sus clases, además de acceder a textos escolares gratuitos proporcionados por el Estado.

Es crucial señalar que, aunque se reconoce la importancia de que las y los estudiantes posean una comprensión lectora adecuada y habilidades de redacción o dominio del lenguaje escrito en la investigación realizada, se ha dado prioridad al análisis de las herramientas de pensamiento histórico que son capaces de demostrar al procesar la información.

Uso de la evidencia: explorando las inferencias del estudiantado

Con el propósito de indagar cómo es que el estudiantado hacía uso de la evidencia, se le presentó un extracto de una fuente histórica clásica para el período y temática en estudio como lo son las *Paces de Quillín* de 1641 (Zavala, 2015), de la cual emana el primer tratado de paz entre mapuches y españoles, luego de casi un siglo de conflicto. El propósito al entregar el extracto de la fuente fue que luego de leer el fragmento, el estudiantado titulará y redactará un pequeño párrafo explicativo. Las unidades de análisis se enfocaron en las inferencias realizadas, diferenciando entre inferencias simples (repetir el texto sin argumentación) e inferencias textuales explicativas (extraer ideas y conclusiones).

Los resultados obtenidos indican que, si bien el estudiantado reconoce la existencia de la fuente presentada, con independencia del nivel de enseñanza que cursen, el análisis de las respuestas revela que la mayoría realiza inferencias textuales simples, limitándose a repetir el texto sin proporcionar argumentación alguna. Un ejemplo de esto se presenta en la tabla N°2.

La respuesta del estudiante presenta una comprensión parcial del contenido de la fuente. Aunque se mencionan algunos elementos clave, como la desconfianza hacia la astucia de Liencura y su razonamiento sobre la paz y las condiciones, la redacción es imprecisa y carece de coherencia. El estudiante extrae información del texto, pero tanto el título como el párrafo explicativo es literal, empleando las mismas palabras contenidas en el escrito, sin realizar en la explicación una inferencia textual explicativa a partir del relato presentado, ni menos alguna relación con el contexto histórico en el que se enmarcan los hechos, o alguna comparación, corroboración o contrastación de la información presentada con otras fuentes a la que ha tenido acceso, por ejemplo a través de su texto escolar. Además, la expresión “se levantan a pies” parece ser una confusión lingüística.

De tal manera que es evidente que el estudiante podría mejorar la claridad y la precisión al articular sus ideas sobre el contenido de la fuente histórica. Este análisis destaca la necesidad de fortalecer las habilidades de inferencia textual explicativa y la capacidad para articular argumentos coherentes basados en la evidencia histórica.

A pesar de lo anterior, existen dos casos que merecen ser mencionados y que corresponden a dos estudiantes de segundo año medio (el nivel de enseñanza más alto que participó del estudio), quienes demostraron habilidades superiores en la interpretación de la fuente histórica proporcionada. Estos casos resaltan la diversidad de respuestas y la capacidad de algunos estudiantes para trascender la mera literalidad de la información.

Tabla N°2

Respuesta dada por estudiante a pregunta sobre Uso de la Fuente

Fuente	Actividad	Respuesta estudiante
	Título	Se sentaron todos alrededor
"Se sentaron todos alrededor [...] y hecho silencio comenzaron a tratar y conferir entre sí sobre el asiento de las paces perpetuas, y el modo, calidad y condiciones de jurarlas y entablarlas; y habiendo hablado sobre esto con grande concierto y elegancia Lincopichon y Antegueno [...], y replicado de nuestra parte lo que pareció conveniente, proponiéndoles las condiciones y pactos que parecieron más importantes al servicio de entre ambas Majestades, y habiendo dado y tomado sobre la materia, se levantó Liencura, Cacique muy principal, hombre sagaz, gran soldado, de muy vivo ingenio, muy entendido y práctico, de edad de sesenta años, y que hasta entonces se vivía con recelo de sus astucias, e hizo tal razonamiento a los suyos acerca de la paz y condiciones de que se trataba, representándoles la infelicidad y trabajos de las armas, y causó tal moción en todos, que se levantaron en pie, y clamaron apellidando a voces la paz; y nombrando sus antiguas tierras, de donde los tenían desterrados las guerras, prometieron volverse a ellas dentro de los seis meses como se les había propuesto. Hicieron luego las capitulaciones." ^a	Párrafo explicativo	Se vivía con recelo de su astucia tal razonamiento a los suyos acerca de la paz y condiciones de que se trata, representándoles la infelicidad y trabajos de armas y causa tal moción a todos que se levantaron a pies." ^b

Fuente: Elaboración propia, con base en resultados del Proyecto Fondecyt N° 1221872

^a Extracto de las Paces de Quillén de 1641 (Zavala 2015:115).

^b Respuesta N° 5 a cuestionario “Desarrollo del pensamiento histórico”, estudiante de establecimiento público, región del Biobío, identificado con el N° 1..

Primer Caso

En este caso, el estudiante logra ir más allá de la literalidad de la información que entrega el texto presentado, proponiendo un título globalizador y elaborado: “La infelicidad de los mapuches con la guerra”¹. Además, el estudiante realiza inferencias textuales explicativas al destacar el llamado a la conciencia presente en el fragmento, subrayando la necesidad de buscar la paz, como se puede advertir, cuando a renglón seguido plantea que existe un:

Llamado a unos y otros a tener conciencia de lo malo que es la guerra y de tomar las armas. Por lo que era necesario la búsqueda de la paz. El llamado lo hizo un cacique principal de nombre Liencura, un hombre con experiencia e ingenioso de sesenta años, quien con sus propias palabras llamó a todos a la paz y así superar la guerra².

En su análisis el estudiante destaca, además, la figura del cacique Liencura, atribuyéndole experiencia e ingenio. Lo que evidencia una capacidad analítica y una conexión significativa con la fuente histórica.

Segundo Caso

En este segundo caso, el estudiante demuestra una perspicaz habilidad para realizar inferencias contextuales acertadas. El

título propuesto, “La guerra y las armas no hace feliz a nadie”, revela una comprensión profunda del contexto histórico presente en la fuente. Explicando que el fragmento da cuenta de un estado de infelicidad:

Producto del cansancio de un conflicto que llevaba años en el territorio, iniciado con la llegada del español a tierras mapuches. Los mapuche después de mucho tiempo se habían dado cuenta que no era como querían vivir, porque como siempre en las guerras la gente lo pasa mal, porque se vive en una permanente intranquilidad, como es lógico suponer. La guerra no solo era indeseada, sino que, además, había empobrecido al pueblo mapuche y fue el primer intento por calmar los ánimos³.

El estudiante destaca el cansancio y el conflicto prolongado en el territorio desde la llegada de los españoles a tierras mapuches. Además, el análisis aborda las consecuencias de la guerra en la vida cotidiana y económica del pueblo mapuche, subrayando la indeseabilidad del conflicto y su impacto negativo.

En conclusión, aunque la mayoría de las y los estudiantes se limita a realizar inferencias textuales simples, estos casos excepcionales revelan la capacidad de algunos para ir más allá de la literalidad y realizar inferencias más profundas y contextuales. Estos hallazgos resaltan la importancia de promover estrategias pedagógicas que fomenten el desarrollo

1 Respuesta N° 5 a cuestionario “Desarrollo del pensamiento histórico”, estudiante de establecimiento público, región del Biobío, identificado con el N° 23.

2 Respuesta N° 5 a cuestionario “Desarrollo del pensamiento histórico”, estudiante de establecimiento público, región del Biobío, identificado con el N° 23.

3 Respuesta N° 5 a cuestionario “Desarrollo del pensamiento histórico”, estudiante de establecimiento público, región del Biobío, identificado con el N° 3.

de habilidades analíticas en la interpretación de fuentes históricas. La diversidad de respuestas subraya la necesidad de enriquecer la formación en pensamiento histórico para todas y todos los estudiantes.

Análisis del cambio y continuidad en la perspectiva del estudiantado

Otro de los aspectos cruciales de la investigación fue explorar la percepción del estudiantado sobre los cambios experimentados por el pueblo mapuche tras la llegada de los conquistadores españoles, considerando las dimensiones políticas, económicas, sociales y culturales. La categoría de análisis se centró en identificar si las y los estudiantes percibían estos cambios como progreso o decadencia, además de evaluar si reconocían la naturaleza coyuntural o estructural de dichas transformaciones. Pero también nos interesó saber si el estudiantado advertía alguna influencia en el presente y/o tenían facilidad o dificultad para apreciar las múltiples perspectivas existentes sobre estos procesos. La pregunta articuladora que se les realizó fue la siguiente: ¿Qué cambios (políticos, económicos, sociales, culturales, etc.) experimentó el pueblo mapuche tras la llegada del conquistador español? Y ¿Cuál es tu opinión de ellos?

El análisis del cambio y la continuidad en la perspectiva del estudiantado respecto a los efectos de la llegada de los conquistadores españoles al pueblo mapuche revela una visión mayoritariamente negativa de las transformaciones experimentadas en las dimensiones políticas, económicas, sociales y culturales. Las respuestas obtenidas, especialmente entre los estudiantes de segundo año medio, indican una identificación de diversos cambios, pero sorprende que estas alteraciones sean interpretadas de manera uniformemente desfavorable, pues se vinculan a ideas tales como declinación, deterioro y menoscabo en la vida cotidiana de la comunidad mapuche. Por ejemplo, existen estudiantes que logran visibilizar cambios culturales importantes como “el idioma”⁴ y la “evangelización a través del catolicismo”⁵; económicos, como la “gran importancia que se les empezó a dar a los metales preciosos”⁶, así como la obligatoriedad de incorporar “nuevos sistemas de trabajo”⁷; cambios sociales “se instala ... un estatus social diferente, en base a la acumulación y el color de piel...”⁸, así como, un “cambio en las costumbres”⁹. Finalmente, el estudiantado logra identificar

cambios políticos como la emergencia de “un nuevo orden, liderado por españoles”¹⁰.

Los cambios culturales son vistos como una influencia negativa en el idioma, y la imposición del catolicismo a través de la evangelización como algo indeseado. A nivel económico, la problemática generada por la importancia dada a los metales preciosos, así como la obligatoriedad de adoptar nuevos sistemas de trabajo, son percibidos como explotación y abuso. En el ámbito social, la instalación de un nuevo estatus social basado en la acumulación y el color de piel genera discriminación y cambios en las costumbres. Además, se identifican cambios políticos relacionados con la emergencia de un nuevo orden liderado por los españoles, asociado con la pérdida de autonomía y libertad para el pueblo mapuche.

La interpretación entregada sobre estos cambios sugiere una comprensión crítica y reflexiva del impacto histórico que tuvo el conflicto en el pueblo mapuche. Esto porque cada cambio es asociado con la pérdida de elementos fundamentales, como la identidad cultural, creencias y libertad. La introducción de problemas como la pobreza, el racismo, el trabajo excesivo, el abuso y la esclavitud, refuerzan la perspectiva desfavorable.

La Tabla N°3 proporciona una visión detallada de los cambios identificados por el estudiantado y la asociación que se hace con conceptos tales como pérdida de identidad, creencias y libertad, pobreza, racismo, trabajo excesivo, abuso, esclavitud y pérdida de cultura.

En la valoración hecha por el estudiantado prima una interpretación negativa sobre los cambios experimentados por el pueblo mapuche. Si bien logran distinguir cambios estructurales por sobre asuntos coyunturales, en sus explicaciones no se observa una operacionalización del cambio, ni tampoco se observa una intención de darle contenido, más allá de las consecuencias indeseadas que a su juicio experimentó el pueblo mapuche. No hay mención, por ejemplo, a los cambios que se produjeron en términos de alimentación, vestuario, religión o idioma, y que se mantienen hoy en día aún en sus propias familias.

El estudiantado tiene dificultades para apreciar otras perspectivas históricas que exploran los cambios, como las que ofrece el concepto de sincretismo cultural. Sus percepciones son, la mayoría de las veces, desde la deslegitimación y la negatividad, pues ven el proceso experimentado como un declive indeseado.

4 Respuesta N° 6 a cuestionario “Desarrollo del pensamiento histórico”, estudiante de establecimiento público, región del Biobío, identificado con el N° 62.

5 Respuesta N° 6 a cuestionario “Desarrollo del pensamiento histórico”, estudiante de establecimiento público, región del Biobío, identificado con el N° 67.

6 Respuesta N° 5 a cuestionario “Desarrollo del pensamiento histórico”, estudiante de establecimiento público, región del Biobío, identificado con el N° 69.

7 Respuesta N° 6 a cuestionario “Desarrollo del pensamiento histórico”, estudiante de establecimiento público, región del Biobío, identificado con el N° 4.

8 Respuesta N° 6 a cuestionario “Desarrollo del pensamiento histórico”, estudiante de establecimiento público, región del Biobío, identificado con el N° 12.

9 Respuesta N° 6 a cuestionario “Desarrollo del pensamiento histórico”, estudiante de establecimiento público, región del Biobío, identificado con el N° 62.

10 Respuesta N° 6 a cuestionario “Desarrollo del pensamiento histórico”, estudiante de establecimiento público, región del Biobío, identificado con el N° 31.

Tabla N°3

Cambios experimentados por el pueblo mapuche tras la llegada del conquistador español y su explicación.

Ámbitos	Cambios	Explicación
Culturales	El idioma...	...que hizo que los mapuches perdieran su propio idioma y su lengua y no quisieran hablarlo y por tanto pierden su identidad
	La evangelización a través del catolicismo...	...que los obligó a adoptar nuevas creencias y a dejar de lado lo que les habían enseñado por mucho tiempo
Económicos	La gran importancia que se le empezó a dar a los metales preciosos ...	...que esclavizaron a los mapuches y los hicieron trabajar en exceso hasta morir
	Nuevos sistemas de trabajo	...que provocó abusos y esclavitud en el pueblo mapuche
Sociales	Un estatus social diferente en base a la acumulación y el color de piel...	...lo que generó pobreza y racismo en contra del pueblo mapuche
	En las costumbres	...que obligó a los aborígenes por la fuerza a ser lo que no eran y a decir y actuar en contra de su propia cultura
Políticos	Un nuevo orden liderado por los españoles	...que pese a ser minoría impusieron un rey y la pérdida de libertad del pueblo mapuche

Fuente: Elaboración propia, con base en resultados del Proyecto Fondecyt N° 1221872.

Adicionalmente, surge la interrogante sobre cómo esta percepción negativa puede afectar la apreciación de la complejidad y multidimensionalidad de los eventos históricos. ¿En qué medida la interpretación uniformemente negativa incide en la comprensión global de los procesos históricos y la capacidad de los estudiantes para apreciar las diversas facetas y matices inherentes a estos eventos? La respuesta a esta pregunta estará determinada por el modo en que se logre abordar la diversidad de perspectivas en la enseñanza de la historia, para promover una comprensión profunda de la complejidad de los acontecimientos pasados.

Causas y consecuencias del conflicto entre españoles y mapuches en el Chile Colonial.

En la búsqueda por comprender a fondo el conflicto sostenido entre españoles y mapuches durante el periodo colonial en Chile, la presente investigación indaga en la capacidad del estudiantado para explicar las causas y consecuencias de dicho enfrentamiento. Este análisis no solo buscó identificar si las y los estudiantes reconocían las múltiples dimensiones del conflicto, sino también si eran capaces de discernir entre causas y consecuencias coyunturales y estructurales, así como entender su alcance en los ámbitos político, económico, social y cultural.

La pregunta clave que orientó estas reflexiones fue directa y crucial: “¿Qué causas y consecuencias tuvo el conflicto sostenido entre españoles y mapuches durante el Chile colonial?”. La tabla N°4, da cuenta en detalle de la unidad, criterios y categorías de análisis empleadas.

Tabla N°4

Unidad y categorías empleadas para analizar las causas y consecuencias que el estudiantado atribuye al conflicto.

Unidad de análisis	Criterio	Categoría de análisis
Causas y Consecuencias	Alcances	Mono causalidad; Multicausalidad
	Nivel	Coyuntural; Estructural
	Duración	Corta; Mediana; Larga
	Contenidos	Político; Económico; Social; Cultural

Fuente: Elaboración propia, con base en resultados del Proyecto Fondecyt N°1221872.

Causas

Los estudiantes refieren como causas aquellas asociadas a “la usurpación de tierras por parte del español”¹¹, “los malos tratos hacia los mapuches”¹², así como “sus ansias de riqueza” (oro, piedras preciosas)¹³, destacando también sus deseos de evangelizar¹⁴ y la búsqueda de fama. No siendo capaces de reconocer en esta multicausalidad algunas particularidades propias del pueblo mapuche como la tenaz resistencia ofrecida y la descentralización de su poder político, que influyeron en el origen y la prolongación del conflicto.

11 Respuesta N° 7 a cuestionario “Desarrollo del pensamiento histórico”, estudiante de establecimiento público, región del Biobío, identificado con el N° 30.

12 Respuesta N° 7 a cuestionario “Desarrollo del pensamiento histórico”, estudiante de establecimiento público, región del Biobío, identificado con el N° 15.

13 Respuesta N° 7 a cuestionario “Desarrollo del pensamiento histórico”, estudiante de establecimiento público, región del Biobío, identificado con el N° 19.

14 Respuesta N° 7 a cuestionario “Desarrollo del pensamiento histórico”, estudiante de establecimiento público, región del Biobío, identificado con el N° 14.

Los resultados obtenidos revelaron que los estudiantes, en sus reflexiones, atribuyeron el conflicto a diversas causas, destacando la complejidad del entramado histórico. Algunos estudiantes señalaron causas coyunturales, como conflictos territoriales y choques de intereses inmediatos entre las dos comunidades. Otros, por otro lado, identificaron causas estructurales más profundas, relacionadas con la imposición cultural, económica y política por parte de los españoles. La capacidad del estudiantado para discernir entre estas causas sugiere una comprensión más rica y matizada del origen del conflicto.

Consecuencias

En relación con las consecuencias, las y los estudiantes señalan “esclavitud, guerra, muerte y pérdidas de vidas humanas y una disminución de la población nativa”¹⁵, también de “pobreza, discriminación y de la llegada de nuevas enfermedades”¹⁶ y de la “llegada de nuevas enfermedades”¹⁷. Incluso hubo quienes fueron más allá, expresándose en duros términos acerca del proceso “... un genocidio masivo hacia los mapuches, a quienes se les arrebataron todos sus derechos. Hubo muerte, destrucción, mucho abuso sexual, creándose así los mestizos y una pirámide social desigual y distinta”¹⁸.

Los resultados obtenidos indican que los estudiantes demostraron una apreciación consciente de los efectos a corto, mediano y largo plazo del conflicto. Identificaron consecuencias inmediatas, como cambios en el estatus social y en las formas de vida de los mapuches. A mediano plazo, señalaron el impacto en la economía y la introducción de nuevos sistemas de trabajo. A largo plazo, se reconoció la pérdida de autonomía y libertad para el pueblo mapuche, así como cambios culturales profundos.

La capacidad del estudiantado para apreciar la duración y el alcance temporal de las consecuencias destaca una visión más completa del impacto del conflicto en la sociedad mapuche.

Los resultados obtenidos arrojan luz sobre la habilidad del estudiantado para analizar y contextualizar las causas y consecuencias del conflicto español-mapuche durante el Chile colonial. La distinción entre causas coyunturales y estructurales, así como la apreciación de las consecuencias a lo largo del tiempo y en diferentes dimensiones, resalta la profundidad de la comprensión histórica alcanzada por las y

los estudiantes. Estos hallazgos subrayan la importancia de fomentar en la enseñanza de la historia una visión integral y contextualizada de los eventos pasados, promoviendo una comprensión más completa de la complejidad de los procesos históricos.

A pesar de la profundidad alcanzada por el estudiantado en la identificación de causas y consecuencias del conflicto entre españoles y mapuches en el Chile colonial, emerge una faceta de sus reflexiones que merece especial atención. Un sector minoritario, pero significativo, de estudiantes reconoce la existencia de legados culturales palpables en la actualidad, derivados de dicho conflicto. Sin embargo, el reconocimiento de estos elementos se presenta de manera peculiar, revelando una brecha en la percepción de la importancia y vigencia de estos legados en el presente.

Los pocos estudiantes que destacan los legados culturales, como el comercio e intercambio, la religión y el idioma, lo hacen desde una perspectiva que los sitúa en un pasado lejano. La omisión de valorar estos legados desde la perspectiva de su importancia y vigencia en la actualidad es evidente. En otras palabras, el estudiantado no reflexiona sobre cómo estos elementos forman parte de sus propios atributos y prácticas culturales, dejando de reconocer su presencia y vigencia en su propio presente.

Además, se observa una dificultad entre los estudiantes para jerarquizar estos legados culturales en términos de su relevancia y significación. Todas las variables mencionadas, tales como el comercio e intercambio, la religión y el idioma, parecen ser igualmente ponderadas en la explicación del fenómeno en estudio. Esta falta de jerarquización sugiere una visión homogénea de estos legados, sin considerar su diversidad en alcance e impacto.

Lo anterior hace que, aunque algunos estudiantes reconocen la existencia de legados culturales derivados del conflicto, la falta de reflexión sobre su importancia y vigencia en el presente limita la comprensión completa de su influencia en la identidad cultural contemporánea. La ausencia de una jerarquización de estos legados resalta la necesidad de promover una reflexión más crítica y matizada sobre la influencia y significado de estos elementos en la sociedad actual. Este hallazgo destaca la importancia de abordar las complejidades de la herencia cultural en la enseñanza de la historia, estimulando a los estudiantes a apreciar y cuestionar la relevancia de estos legados en su contexto actual.

Conclusiones

El estudio revela varios aspectos fundamentales sobre la manera en que el estudiantado aborda y comprende fuentes históricas relacionadas con el conflicto entre los españoles y los mapuches en el periodo colonial en Chile

15 Respuesta N° 7 a cuestionario “Desarrollo del pensamiento histórico”, estudiante de establecimiento público, región del Biobío, identificado con el N° 64.

16 Respuesta N° 7 a cuestionario “Desarrollo del pensamiento histórico”, estudiante de establecimiento público, región del Biobío, identificado con el N° 75.

17 Respuesta N° 7 a cuestionario “Desarrollo del pensamiento histórico”, estudiante de establecimiento público, región del Biobío, identificado con el N° 56.

18 Respuesta N° 7 a cuestionario “Desarrollo del pensamiento histórico”, estudiante de establecimiento público, región del Biobío, identificado con el N° 73.

El análisis de las inferencias del estudiantado revela una variedad de respuestas en cuanto al uso de la evidencia histórica, destacando la capacidad limitada de muchos estudiantes para realizar inferencias textuales explicativas, ya que tendían a repetir el texto sin ofrecer una argumentación sólida. Esto indica la necesidad de fortalecer las habilidades de interpretación y análisis crítico de fuentes históricas.

La falta de coherencia, precisión y profundidad en las respuestas resalta, además, la necesidad de fortalecer las habilidades de inferencia textual y la capacidad de articular argumentos basados en la evidencia histórica.

A pesar de las limitaciones generales, se identificaron dos casos excepcionales de estudiantes de segundo año medio que demostraron habilidades superiores en la interpretación de la fuente histórica proporcionada. Estos casos resaltan la diversidad de respuestas, sugiere que algunos estudiantes poseen una capacidad analítica más desarrollada y subraya la importancia de promover estrategias pedagógicas que fomenten el desarrollo de habilidades analíticas en la interpretación de fuentes históricas.

En cuanto al análisis del cambio y continuidad en la perspectiva del estudiantado, se observa una visión mayoritariamente negativa de las transformaciones experimentadas por el pueblo mapuche tras la llegada de los conquistadores españoles. La falta de reconocimiento de algunos cambios estructurales cercanos y relevantes en la vida contemporánea de las y los estudiantes destaca, por un lado, la necesidad de mejorar la conexión entre el pasado y el presente en la enseñanza de la historia y por otra, la necesidad de fomentar una reflexión más crítica, equilibrada y matizada sobre los procesos históricos, animando a los estudiantes a considerar diversas perspectivas y comprender la complejidad de los procesos históricos.

El examen de las causas y consecuencias del conflicto español-mapuche durante el Chile colonial revela una comprensión rica y matizada por parte del estudiantado. Sin embargo, la falta de reconocimiento de ciertas particularidades propias del pueblo mapuche en las causas sugiere, por un lado, la necesidad de abordar la diversidad de perspectivas históricas en la educación y por otra, la necesidad de abordar las complejidades de la herencia cultural para promover una comprensión más completa y matizada de los acontecimientos pasados.

Finalmente, la identificación de legados culturales por parte de un sector minoritario de estudiantes destaca la importancia de abordar la herencia cultural en la enseñanza de la historia. La falta de reflexión sobre la importancia y vigencia de estos legados en el presente, así como la ausencia de jerarquización, resalta la necesidad de fomentar una com-

prensión crítica y matizada de la influencia cultural en la sociedad actual.

Las y los estudiantes mostraron dificultades para apreciar diversas perspectivas históricas y para reconocer los legados culturales de manera contextualizada en el presente. La falta de jerarquización de estos legados sugiere una visión homogénea que puede limitar la comprensión completa de su influencia en la identidad cultural contemporánea.

En conjunto, el estudio ofrece valiosas percepciones sobre las fortalezas y debilidades en la comprensión histórica del estudiantado, destacando áreas específicas que requieren atención en la enseñanza de la historia. Sus hallazgos ofrecen valiosas perspectivas para mejorar la educación histórica, subrayando la importancia de desarrollar habilidades analíticas, promover una conexión más profunda entre el pasado y el presente, y abordar la complejidad y diversidad de las perspectivas históricas en el aula, promoviendo una comprensión más profunda y equilibrada de los eventos históricos.

El análisis de las respuestas del estudiantado sobre la interpretación de la fuente histórica y la comprensión del conflicto entre españoles y mapuches durante el periodo colonial en Chile, al momento de confrontarlos con diversos autores que han contribuido al campo de la educación histórica y la enseñanza de la historia, se desprende que a propósito de lo que señalan Barton y Levstik (2004), cuando enfatizan la importancia de desarrollar habilidades interpretativas en las y los estudiantes, los resultados destacan la necesidad de mejorar las habilidades de inferencia textual explicativa en el estudiantado. Y que la diversidad de respuestas observada en las y los estudiantes resalta la idea de Lee y Ashby (2000), sobre la importancia de reconocer y valorar las diversas interpretaciones de las y los estudiantes, destacando la riqueza de perspectivas.

Los resultados también refuerzan los hallazgos de Wineburg (2018), cuando aboga por la enseñanza de la historia basada en la evidencia y la construcción de argumentos sólidos, dado que la falta de argumentación coherente en muchas respuestas sugiere la necesidad de fortalecer estas habilidades en el estudiantado. Pero, también consolidan los planteamientos de Martineau (1999), Hassani (2005), Levesque (2008), Duquette (2011) y Gómez et al. (2014), que han destacado la importancia de una enseñanza de la historia que promueva el pensamiento crítico y la reflexión. Por cuanto la dificultad del estudiantado para apreciar otras perspectivas históricas resalta la necesidad de fomentar este tipo de reflexión.

También es interesante constatar los estudios realizados por Stearns (2004), quien ha abordado la importancia de

explorar las dimensiones emocionales en la enseñanza de la historia, a propósito de la visión mayoritariamente negativa de los cambios experimentados por el pueblo mapuche, los que sugieren la presencia de una carga emocional en la interpretación del conflicto.

A las contribuciones anteriores habría que agregar, las tempranas aportaciones de Rüsen (1997), con su contribución a la conceptualización de la enseñanza de la historia como una construcción de significado. Esto porque la falta de jerarquización de los legados culturales obtenidas en las respuestas del parte del estudiantado refuerza la necesidad de promover en el estudiantado que participó del estudio, una comprensión más matizada de la influencia histórica.

Finalmente, no podemos dejar de mencionar la sincronía de los resultados de la investigación, con las investigaciones de Seixas y Morton (2013), quienes han abogado por la enseñanza de la historia basada en la indagación y el pensamiento histórico. Esto porque, los hallazgos resaltan la importancia de fomentar el desarrollo de habilidades analíticas en la interpretación de fuentes históricas.

En conjunto, las conclusiones apuntan hacia la urgencia de implementar estrategias pedagógicas que integren las perspectivas de estos autores, promoviendo un enfoque integral

que desarrolle habilidades interpretativas, fomente el pensamiento crítico y emocional, y anime a las y los estudiantes a construir significado histórico a partir de diversas fuentes y perspectivas.

El estudio subraya la necesidad de abordar las complejidades de la enseñanza de la historia, no solo enfocándose en la identificación de causas y consecuencias, sino también en la reflexión crítica sobre la herencia cultural y la capacidad de contextualizar y jerarquizar eventos históricos. La integración de estrategias pedagógicas que fomenten una conexión más profunda entre el pasado y el presente puede contribuir significativamente al desarrollo de una comprensión histórica más rica y matizada entre las y los estudiantes. Estas conclusiones respaldan la literatura existente sobre la enseñanza de la historia y ofrecen perspectivas valiosas para la mejora continua de la educación histórica.

Agradecimientos

A la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID-Chile) por el financiamiento del Proyecto Fondecyt Regular N°1221872 "El desarrollo de habilidades de pensamiento histórico para vivir en sociedad. tensiones, desafíos y propuestas para el sistema escolar chileno". Al alumnado y profesorado de los establecimientos educacionales que participan en la investigación.

Referencias Bibliográficas

- Ashby, R.
2016. *What Every Teacher Needs to Know about History*. Springer.
- Barton, K. & Levstik, L.
2004. *Teaching History for the Common Good*. Routledge.
- Cavieres E., Uzcátegui, R., y Castro, L.
2020. Textos escolares chilenos y peruanos y sus narrativas sobre participación ciudadana durante las independencias nacionales. Implicancias para la formación ciudadana. *Diálogo Andino* 63:271-283.
- Cuesta, R.
1998. *Clío en las Aulas. La Enseñanza de la Historia de España entre Reformas, Ilusiones y Rutinas*. Akal.
- De Amézola, G.
2008. *Esquizohistoria. La Historia que se Enseña en la Escuela, la que Preocupa a los Historiadores y una Renovación Posible de la Historia Escolar*. Libros del Zorzal.
- Duquette, C.
2011. *Le rapport entre la pensée Historique et la Conscience Historique. Elaboration d'un Modèle d'Interaction lors de l'Apprentissage de l'Histoire chez les élèves de Cinquième Secondaire des Écoles Francophones du Québec*. Tesis para optar al grado de Doctor en Didáctica, Université Laval, Québec, Canadá.
- Gómez, C., Ortuño, J. y Molina, S.
2014. Aprender a Pensar Históricamente. Retos para la Historia en el siglo XXI. *Tempo e Argumento* 6:5-27.
- González, F. y Gárate, C.
2017. El aprendizaje histórico en la educación secundaria. Jóvenes chilenos y conciencia histórica. *Diálogo Andino* 53:73-85.
- Hassani, I.
2005. *Pensée Historienne et Apprentissage de l'Histoire*. L'Harmattan.

- Henríquez, R. y Muñoz, Y.
2017. Leer y escribir históricamente: los desafíos pendientes de la enseñanza y del aprendizaje de la historia. *Diálogo Andino* 53:7-21.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P.
2006. *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill.
- Lee, P. y Ashby, A.
2000. Progression in Historical Understanding among Students ages 7-14. En *Knowing, Teaching and Learning History. National and International Perspectives*, editado por P. Stearns, P. Seixas y S. Wineburg, pp. 199-222. New York University Press, New York/London.
- Lee, P.
2017. *Putting Principles into Practice: Understanding History*. Routledge.
- Lee, P., & Shemilt, D.
2010. *The Development of Historical Understanding*. Routledge.
- Lévesque, S.
2008. *Thinking historically: Educating students for the twenty-first century*. University of Toronto Press.
- Levy, D.
2021. *Teaching the Past: How to Unleash the Power of Historical Thinking in the Classroom*. Stenhouse Publishers.
- Martineau, R.
1999. *L'Histoire à l'école. Matière à penser...*. L'Harmattan.
- Ministerio de Educación [MINEDUC].
2016. *Bases Curriculares 7° básico a 2° medio*. Santiago.
- Miralles, P.
2018. *Enseñar Ciencias Sociales con Métodos Activos de Aprendizaje. Reflexiones y Propuestas a través de la Indagación*. Octaedro, Barcelona.
- Muñoz, C. y Martínez, R.
2015. Prácticas Pedagógicas y Competencias Ciudadanas: el caso del Docente de Historia en Chile. *Actualidades Investigativas en Educación* 15:273-293.
- Muñoz, C. y Torres, B.
2014. La Formación Ciudadana en la Escuela: Problemas y Desafíos. *Revista Electrónica Educare* 18:233-245.
- Muñoz, C. y Torres, B.
2019. *Escuela y Formación Ciudadana: Temas, Escenarios y Propuestas para su Desarrollo*. Editorial Universidad de Concepción.
- Pagès, J.
2007. La Educación para la Ciudadanía y la Enseñanza de la Historia: Cuando el Futuro es la Finalidad de la Enseñanza del Pasado. En *Las Competencias Profesionales para la Enseñanza Aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el Reto Europeo y la Globalización*, editado por R. Ávila, R. López y E. Fernández, pp. 205-215. Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, Bilbao.
- Plá S.
2005. *Aprender a Pensar Históricamente: la Escritura de la Historia en el Bachillerato*. Colegio Madrid, México D.F.
- Reyes, L, Campos, J, Osandón, L y Muñoz, C.
2013. El Profesorado y su rol en la Formación de los Nuevos Ciudadanos: Desfases entre las Comprensiones, las Actuaciones y las Expectativas. *Estudios Pedagógicos* 39:217-237.
- Rüsen, J.
1997. El Libro de Texto Ideal. Reflexiones en torno a los medios para guiar las Clases de Historia. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 12:79-93.
- Santisteban, A.
2017. Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Diálogo Andino* 53:87-89.
- Seixas, P., & Morton, T.
2013. *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson Education.
- Stake, R.
2007. *Investigación con Estudio de Casos*. Morata.
- Stearns, P.
2004. *Thinking History*. American Historical Association.
- Strauss, A. y Corbin, J.
2002. *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y Procedimientos para Desarrollar la Teoría Fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Turra, O.
2022. El araucano como "otro" en el pensamiento y enseñanza histórica en Chile. Notas sobre la construcción de un imaginario social y su difusión escolar. *Diálogo Andino* 67:55-67.
- Wineburg, S.
2001. *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Temple University Press.
- Wineburg, S.
2018. *Why Learn History (When It's Already on Your Phone)*. The University of Chicago Press.
- Zavala Cepeda, J.
2015. *Los Parlamentos Hispano-Mapuches, 1593-1803: textos fundamentales*. Ediciones Universidad Católica de Temuco.