

Representaciones sociales sobre Hernando de Magallanes y el legado histórico de la expedición de Magallanes-Elcano en futuros docentes chilenos de historia

Social representations about Hernando de Magallanes and the historical legacy of the Magellan-Elcano expedition in future Chilean history teachers

Manuel Mieres-Chacaltana
Universidad Católica de Temuco
mieres@uct.cl
000-0002-6284-6162

Jorge Oyarce-Salamanca
Universidad Católica de Temuco
joyarce@uct.cl
0000-0003-0857-7288

Juan Mansilla Sepúlveda
Universidad Católica de Temuco
jmansilla@uct.cl
0000-0001-8175-7475

Recibido: 31/01/2025

Aceptado: 02/06/2025

Resumen

El artículo analiza las representaciones de futuros docentes sobre la figura de Hernando de Magallanes y el legado de la primera expedición que circunnavegó la Tierra. La muestra incluyó estudiantes de pedagogía en historia, geografía y ciencias sociales ($n=87$; edad=21,86), de una universidad localizada en La Araucanía, Chile. El estudio se constituyó bajo un diseño básico de estudio de caso, con una propuesta multimétodo que consideró la aplicación de redes semánticas naturales, grupo de discusión y cuestionarios de respuesta abierta. Los resultados evidencian el predominio de representaciones de carácter eurocéntrico, que enaltecen la figura de Magallanes como ícono cultural y el legado positivo de su viaje. Emergieron también visiones críticas que enlazaron al personaje y su expedición con las secuelas más negativas de la conquista y colonización española en América. Se discuten las implicancias de estos relatos en la formación del profesorado desde un

Abstract

This article examines the representations held by prospective teachers regarding the figure of Hernando de Magallanes and the legacy of the first circumnavigation of the Earth. The sample comprised 87 undergraduate students in history, geography, and social science education (mean age = 21.86), enrolled at a university located in the Araucanía region of Chile. The study followed a basic case study design and employed a multimethod approach, incorporating natural semantic networks, focus group discussions, and open-ended questionnaires. The findings reveal a predominance of Eurocentric representations that exalt Magallanes as a cultural icon and portray his voyage in a positive light. However, critical perspectives also emerged, linking the figure and expedition to the more detrimental consequences of Spanish conquest and colonization in the Americas. The article discusses the implications of these narratives for teacher education, framed within a locally situated postmodern discursive context.

entramado discursivo postmoderno localmente situado.

Palabras clave

Análisis cualitativo, Formación del profesorado, América.

Keywords

Qualitative analysis, teacher education, history, historia, Enseñanza de la historia, Historia de history education, American history.

Para citar este artículo: Mieres-Chacaltana, Manuel, Oyarce-Salamanca, Jorge, y Mansilla Sepúlveda, Juan (2025). La enseñanza de los períodos históricos con el método Puzzle: un estudio comparativo en la formación docente presencial y virtual. *Panta Rei. Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 19, online-first. DOI: 10.6018/pantarei. 647961

1. Introducción

Desde 1990, con el retorno a la democracia, el Estado chileno implementó reformas educativas que buscaron sintonizar con las estrategias de desarrollo del país. Empero, este proceso edificado sobre una institucionalidad política heredada de la dictadura de Augusto Pinochet (1973-1989), como señalan Arredondo et al. (2021), tuvo su correlato educativo en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (Ley 18.962, 1990). Durante dos décadas, esta orientó la política educativa (Decreto N.º 40, 1996; Decreto N.º 232, 2002) e imposibilitó la implementación de reformas educativas estructurales (Bellei y Muñoz, 2023). Recién con la dictación de la Ley General de Educación (LGE) en 2009, se produjo una reformulación de los principios y fines de la educación (Ley 20.370, 2009).

En este contexto, la enseñanza de la historia, la geografía y las ciencias sociales en primaria se enfocó en desarrollar capacidades para comprender la realidad social contemporánea y formar una ciudadanía crítica y responsable (Decreto N.º 433, 2012). En los últimos niveles de primaria (7.º y 8.º) y los primeros de secundaria (1.º y 2.º), el objetivo fue promover la comprensión del presente y su relación con el pasado y el futuro (Decreto N.º 369, 2015). Por su parte, el ciclo final de secundaria (3.º y 4.º) puso énfasis en el desarrollo del pensamiento crítico y la ciudadanía tanto local como global (Decreto N.º 876, 2019).

La nueva configuración de la asignatura ha respondido también a demandas sociales y políticas surgidas de los cambios y necesidades experimentados por la sociedad chilena (Aceituno y Collao, 2023). Entre los ejes centrales destacan el fomento de los derechos humanos (Bustos et al., 2021; Rubio y Valle, 2021), la valoración de la historia reciente (Carrasco, 2023; Soto y González, 2023), el abordaje del fenómeno migratorio y la inclusión educativa (Aguayo-Fernández et al., 2023; Buratovich, 2023), la mejora de la convivencia y el clima escolar (Bravo-Sanzana et al., 2022; Bravo-Sanzana et al., 2023), la incorporación de la perspectiva de género (Barrientos et al., 2022) y la promoción de la educación intercultural (Quezada-Carrasco, 2022; Quintriqueo et al., 2022). Estas tendencias han impactado tanto el currículo escolar como la formación inicial docente y las prácticas pedagógicas (Aguayo et al., 2022; Chihuailaf-Vera et al., 2022; Ferrada et al., 2021).

Aunque las propuestas educativas actuales para la enseñanza de la historia destacan los procesos sociales, la influencia de los personajes históricos —especialmente europeos—

sigue siendo significativa (Mieres-Chacaltana et al., 2022). Estas figuras actúan como llaves que abren nuevas perspectivas sobre la historia y permiten explorar las memorias históricas de individuos y colectivos (Castro et al., 2024; Martínez-Rodríguez et al., 2024; Sabido-Codina et al., 2022). Como íconos culturales y referentes históricos, encarnan atributos y valores que inspiran, cuestionan, movilizan o contradicen los proyectos del presente a través de la construcción y deconstrucción de representaciones sociales (Ibagón y Miralles, 2021; Muñoz-Muñoz et al., 2024).

La construcción de significados compartidos en torno a figuras, instituciones y artefactos culturales constituye un eje central en el estudio de la conciencia histórica y la identidad sociocultural. Su importancia en la educación histórica radica en su impacto sobre la memoria colectiva y la configuración de identidades (Castro y Rodríguez, 2023; Ibagón y Miralles, 2021; Ortuño-Molina et al., 2024). De forma paralela, las tendencias educativas actuales resaltan el pensamiento histórico como un componente esencial en la formación docente, considerándolo un proceso creativo, analítico y ético que sustenta la construcción del conocimiento histórico (Seixas y Morton, 2013; Wineburg, 2018). Este pensamiento requiere aprender tanto conceptos de primer orden (personajes, fechas, sucesos) como de segundo orden (metaconceptos), lo cual favorece la reflexión sobre el papel de los personajes históricos en la configuración de la cultura histórica de una sociedad (Mieres-Chacaltana et al., 2022; Miralles, 2022; Molina Puche y Salmerón Ayala, 2020; Reyes-Parra et al., 2024).

La figura de Hernando de Magallanes sigue presente en los textos escolares chilenos actuales como un referente de los viajes de exploración emprendidos por España en la época moderna. En consonancia con ello, la expedición Magallanes-Elcano (1519-1522) se destaca como un hito en la exploración del mundo y una hazaña de la humanidad (Fernández y Giadrosić, 2015; Flores y Luque, 2020; Flores et al., 2023; Silva y Ramírez, 2009). Esta valoración ha sido respaldada por investigaciones recientes, desarrolladas en el contexto de la conmemoración de los quinientos años de la primera circunnavegación de la Tierra (Castro y Jaksic, 2022; Hugh, 2020; Rodríguez-Ponga, 2022; Salazar, 2021).

Sin embargo, algunos críticos consideran que destacar figuras y hechos de este tipo responde a una narrativa eurocéntrica y monoperspectivista, que promueve visiones unilaterales de los procesos históricos y, al mismo tiempo, invisibiliza o deslegitima relatos alternativos (Felix et al., 2024; Ibagón y Minte, 2019; Molina Puche y Salmerón Ayala, 2020; Santisteban, 2010). Otros van más allá y plantean su reemplazo, apoyándose en enfoques agrupados bajo el rótulo de descolonizadores (Felix et al., 2024; Sher y Sáez-Rosenkranz, 2023).

En el marco de esta polémica y ante la reciente conmemoración de los 500 años de la primera circunnavegación de la Tierra, este trabajo levanta las siguientes interrogantes: ¿cómo perciben futuros docentes de historia —situados en un contexto específico del «Nuevo Mundo»— la figura de Hernando de Magallanes como ícono cultural y personaje histórico? ¿Qué potencial analítico presenta la figura de un personaje como Hernando de Magallanes para promover el desarrollo de pensamiento histórico en quienes se forman como profesores de historia?

2. Marco Teórico

Una representación social se entiende como un sistema de pensamiento práctico, construido y compartido socialmente, que estructura el sentido común de un colectivo cultural o social (Jodelet, 2020a). Su formación se inicia en la socialización primaria, durante la infancia, y continúa en la socialización secundaria, donde se internalizan esferas de sentido sustentadas en estructuras institucionales (Berger y Luckmann, 2021). La consolidación de estas representaciones, junto con sus prácticas asociadas, facilita la interacción humana con el entorno (Riffo-Pavón, 2022). Este proceso se manifiesta en dinámicas cotidianas que configuran representaciones en un marco histórico, influyendo en la continuidad o transformación de esas prácticas (Calixto-Flores, 2021).

Así, las representaciones sociales constituyen tanto contenido como producto del entorno intelectual y de las formas de pensamiento de cada época, incluyendo ideas, opiniones, juicios predominantes (Jodelet, 2020b) y componentes afectivos (Gutiérrez-Vidrio, 2020). Su reproducción, anclada en las redes sociales existentes, tiende a favorecer las lógicas de sentido dominantes en la sociedad (Bourdieu y Passeron, 2018). Dentro de este marco, la escuela, como institución encargada de transmitir cultura, contribuye a perpetuar esas articulaciones (Bourdieu, 2008), aunque también pueden surgir resistencias a través de prácticas y racionalidades contrahegemónicas que busquen instaurar nuevas formas de supremacía (Mouffe, 2014). De ahí el carácter dinámico de la cultura.

En este contexto, la historia, como saber central de la cultura, opera como capital simbólico que otorga sentido a un colectivo social y actúa como andamiaje de la identidad grupal y personal (Liu y Hilton, 2005). Aporta significado tanto a la existencia individual como colectiva (Florescano, 2012) y legitima el orden social (Fontana, 2013). Estas funciones activas han acompañado la trayectoria latinoamericana desde su independencia de España, e incluso antes. Las élites criollas que lideraron los procesos emancipatorios impulsaron una institucionalización que asoció civilización con occidentalización (Martuccelli, 2020). A pesar de las dificultades históricas, "los latinoamericanos no han dejado de sentirse y anhelarse occidentales" (Martuccelli, 2020, p. 224). En el caso de Chile, la construcción estatal se apoyó en el discurso de Estado-Nación, un binomio que articuló política e identidad cultural.

Por esta razón, los grupos que conformaron la base del nuevo Estado nacional debían estar preparados para comprender el *ethos* que se buscaba construir (Mansilla Sepúlveda et al., 2016; Metzeltin, 2011). En este proceso, la educación se consolidó como uno de los mecanismos más eficaces para alcanzar el pleno desarrollo de una sociedad civilizada y occidentalizada (Llancavil-Llancavil et al., 2015; Mieres-Chacaltana et al., 2021). Europa occidental se erigió como el modelo a seguir (Serrano et al., 2012). Esta herencia, aún visible, se manifiesta en representaciones sociales que destacan a personajes europeos, algunos de los cuales llegaron a constituirse en íconos culturales (Mieres-Chacaltana et al., 2022). Dentro de este imaginario compartido, Hernando de Magallanes ocupa un lugar como uno de esos íconos.

Como representación social, los íconos culturales emergen en contextos históricos, sociales y culturales específicos; comunican valores culturales particulares y los personifican (Truman, 2017). En el ámbito histórico, un ícono cultural resulta de una narración que busca comprender y reinterpretar el pasado, generalmente asociada a personajes que, situados

en contextos históricos concretos, alimentan y actualizan la identidad cultural de un país (Adorno, 1996; Ortuño-Molina et al., 2024). Así, estos íconos se producen y perpetúan como vehículos de contenidos culturales, sedimentándose en las memorias colectivas al quedar anclados en una épica generada a partir de hechos concretos (Adorno, 1996).

Los personajes históricos, en su calidad de íconos culturales, forman parte del saber histórico oficial transmitido principalmente a través de los textos escolares (Wineburg, 2018). Estos textos configuran imaginarios, discursos, identidades y representaciones sobre figuras históricas, elementos fundamentales para desarrollar conceptos y habilidades clave del pensamiento histórico y crítico en los estudiantes (Huidobro Salazar y Vásquez Leyton, 2025; Turra-Díaz y Ajagan, 2024).

El pensamiento histórico se concibe como un proceso cultural que favorece competencias para la enseñanza y el aprendizaje de la historia, mediante la articulación de conceptos de primer orden (fechas, personajes, hechos) y metaconceptos (Miralles, 2022; Wineburg, 2001, 2010). En este marco, el análisis de las representaciones sociales de personajes históricos se vincula al desarrollo del pensamiento histórico, a partir de metaconceptos como la significancia histórica, el uso de fuentes y evidencias, la perspectiva histórica, la empatía histórica y la dimensión ética (Ibagón y Minte, 2019; Seixas y Morton, 2013; Wineburg, 2001; Yilmaz, 2007).

3. Metodología

El estudio tuvo un encuadre metodológico multimétodo con predominio del enfoque cualitativo, dado su propósito por captar significados producidos intersubjetivamente (Ruiz Olabuénaga, 2012). Se estructuró bajo un diseño de estudio de caso de carácter transeccional descriptivo, en virtud de su consideración “como una descripción del estado actual [...] de un problema en un emplazamiento” (Flick, 2015, p. 119). Más particularmente, un caso único cuyo propósito fundamental procuraba comprenderlo (Stake, 2020), en razón del valor atribuido por la institución en el que dicho caso está integrado. En consecuencia, su designación obedeció a razones instrumentales (Simons, 2011). Así, se escudriñaron las representaciones iniciales respecto de Hernando de Magallanes y el legado de la primera expedición que circunnavegó el globo que tenía un grupo de estudiantes de un programa universitario específico. Por ende, se trabajó con una muestra no probabilística de carácter intencional. Se respetó el anonimato de los participantes, y se los identificó y codificó desde P1 (Participante 1) hasta P87 (Participante 87).

3.1. Objetivo

Este trabajo busca analizar la figura de Hernando de Magallanes como ícono cultural y como personaje histórico en una muestra de estudiantes universitarios que se forman como profesores de historia en un lugar del «Nuevo Mundo», actualmente atravesado por representaciones y posturas contrapuestas que se disputan los espacios sociales y teóricos asociados con la enseñanza de la historia. Desde esta perspectiva, se propone examinar tanto las representaciones sociales vinculadas al personaje y su legado como su potencial analítico en relación con el desarrollo del pensamiento histórico.

3.2. Método

Para recabar los datos se apeló a un diseño de métodos múltiples. En primer lugar, se utilizó el método de redes semánticas naturales, el que resulta especialmente útil para examinar las palabras que caracterizan un concepto, considerando el valor, la intensidad, la relevancia o la densidad que una población determinada atribuye a la formación de un concepto aprendido (Ortega-Bastidas et al., 2023). Así, Figueroa et al. (1981) han afirmado que la información albergada por la memoria de largo plazo se organiza en forma de redes. En éstas, “las palabras o eventos forman relaciones, las cuales, en conjunto, dan el significado de un concepto” (Valdez Medina, 1998, p. 60). Este significado surge mediante un proceso de reconstrucción de la información albergada en la memoria (Figueroa et al., 1981) que recupera esos conocimientos acumulados (Cuevas Muñiz y Arellano Ceballos, 2022).

Cabe agregar que no todas las palabras empleadas para definir o dar sentido a un concepto tienen la misma jerarquía; las de mayor relevancia semántica captan con más precisión el significado que un grupo atribuye a una palabra estímulo (Nieto-Súa et al., 2024). A partir de estos postulados teóricos, el procedimiento establecido para la generación de las redes semánticas naturales prescribe dos instrucciones básicas. Primero, se pide a los sujetos que generen una lista de palabras que definan o resulten más representativas de un concepto nodal; y, luego, que las ponderen (Valdez Medina, 1998).

En segundo lugar, se determinó la aplicación de cuestionarios. A través de este método de recolección de datos, se dispusieron preguntas abiertas para así amparar la coherencia con el enfoque metodológico elegido. Es decir, se utilizó el cuestionario con una perspectiva epistemológica cualitativa (Rodrigues de Andrade, 2023). Asimismo, este instrumento permitió inducir la producción de respuestas que permitieran ahondar en percepciones, sentimientos y proyecciones referidas al fenómeno social inquirido (Silva Arciniega, 2016).

Por último, se realizó un grupo de discusión en función de dos razones. Primero, porque dicho método viabiliza una mayor apertura a la experiencia subjetiva. Segundo, permite acceder a tópicos usualmente desatendidos, pero que pueden conectarse con temas sensibles y activar perspectivas que reflejan preocupaciones importantes y emergentes (Barbour, 2014). Por consiguiente, la aplicación de estos métodos buscó, también, acceder a dos tipos de conocimiento, el semántico-conceptual y el narrativo-episódico. Cada uno implicó un abordaje teórico distinto lo que posibilitó la triangulación de perspectivas teóricas (Flick, 2014). Y, por añadidura, se realizó una triangulación de métodos y datos (Flick, 2014).

3.3. Contexto y Participantes

La muestra se compuso de 87 estudiantes de ambos sexos (51% hombres y 49% mujeres) de una edad promedio de 21,86 años, que cursaban un programa de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Este programa de formación docente fue creado y aprobado en 2008 y comenzó a funcionar en 2009. En la actualidad, cuenta con cohortes en sus cinco niveles (primero a quinto año de estudios) que suman 118 estudiantes. Asimismo, el programa se encuentra adscrito a la Facultad de Educación de una universidad situada en la Región de La Araucanía, en Chile. La Casa de Estudios fue fundada el 8 de septiembre

de 1959 y cuenta con plena autonomía a partir de 1991. El sistema de selección para posibilitar el ingreso a la Universidad se rige principalmente por la Prueba de Acceso a la Educación Superior (PAES), que corresponde a una evaluación aplicada en todo el país.

En ese contexto, un 35% de los participantes en el estudio, declaró pertenecer a la etnia indígena mapuche, lo que resulta cercano al 33% que este pueblo alcanza en La Araucanía en relación con la población total de dicha región. Así, la mayoría de los estudiantes del programa reside en la propia Región de La Araucanía (76%) y el 91% proviene de instituciones escolares subvencionadas por el Estado. En consecuencia, los saberes de historia que los participantes han recibido formalmente de la escuela han sido entregados por establecimientos públicos o subvencionados por el Estado. Mientras que el 69% declara un ingreso familiar inferior o igual al salario mínimo, lo que revela una frágil situación socioeconómica y la pertenencia a un entorno social altamente vulnerabilizado. De este modo, para cursar sus estudios, el 95% de los estudiantes recibe recursos del Estado.

Respecto a los contextos de socialización que, según los participantes, ejercieron mayor influjo en su aprendizaje de la historia, la mayor proporción (44%) correspondió a la universidad como primera elección. El 25% otorgó más relevancia a la escuela. Sumadas ambas proporciones, se obtiene que más de dos tercios de los participantes (69%) atribuyeron la mayor importancia para su aprendizaje de la historia a una institución educativa. De esta manera, por sí sola, la universidad reunió el 68% de las dos primeras opciones (Figura 1).

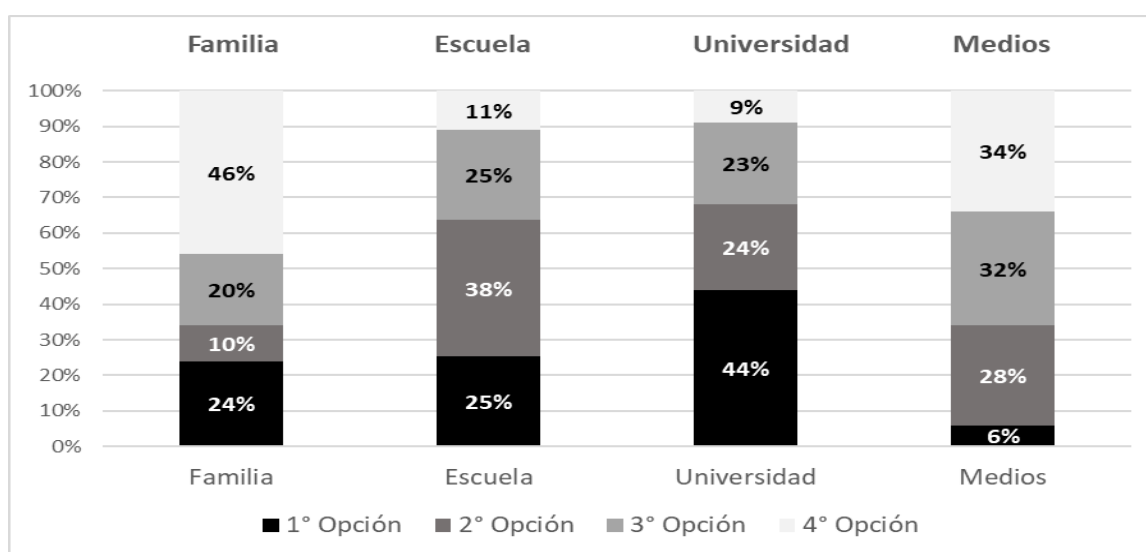


Figura 1. Relevancia de contextos en el aprendizaje de la historia. Fuente: elaboración propia.

3.4. Instrumentos

En conformidad con las orientaciones del método de redes semánticas naturales, el primer instrumento aplicado a 79 estudiantes se compuso de dos secciones. La primera, inquirió información sociodemográfica y aquella referida a los contextos que, según los participantes, incidieron más decisivamente en sus conocimientos de historia. La segunda, desplegó los siguientes reactivos: “Para mí, Hernando de Magallanes representa...” y “Para mí, el legado histórico de la expedición de Magallanes-Elcano ha sido...”. Las expresiones estímulo fueron acompañadas de una instrucción en la que se solicitó construir dos listas. Una, con las cinco palabras que para cada participante representaba la figura

de Hernando de Magallanes. La otra, del mismo tipo, pero con los cinco términos que para cada participante tenía el legado o herencia histórica de la expedición marítima que Magallanes comandó entre 1519 y 1521, y que concluyó bajo el liderazgo de Sebastián Elcano, en 1522. Una vez confeccionadas, se solicitó que jerarquizaran ambas listas, asignando números del 1 al 5; considerando el 1 como el más importante y el 5 el menos importante.

En ese contexto, el segundo instrumento, el cuestionario, presentó una serie de reactivos abiertos y tuvo por foco que los 79 participantes profundizaran las opiniones que fundamentaron sus elecciones. Especialmente, de aquellas palabras que situaron como las más relevantes de cada lista. Interesaba, fundamentalmente, acceder a aquellas representaciones que cobraban mayor jerarquía y las especificidades de su significancia desde el lenguaje propio de las personas. Con este fin, el cuestionario inquirió las siguientes preguntas: ¿Cuál concepto representa mayormente la figura de Hernando de Magallanes?, ¿Cuál concepto representa mayormente el legado histórico de la expedición de Magallanes-Elcano? En estos casos, se solicitó a cada participante fundamentar su punto de vista.

Por su parte, el grupo de discusión, aplicado a ocho estudiantes, estuvo compuesto por cuatro reactivos, cuyo propósito fue indagar en los saberes, juicios y opiniones sobre el tema. Importaba, primero, explorar el nivel de conocimiento que los participantes manejaban de los temas, para luego acceder a las representaciones que emergían de sus respuestas y, desde dicho piso discursivo, inducir su posicionamiento en términos de una tensión reflexiva grupal. Los nodos temáticos que articularon la indagación pivotaron en torno a tres tópicos: las figuras de Hernando de Magallanes y Sebastián Elcano y el legado histórico de la primera circunnavegación del planeta. De este modo, el grupo de discusión se orientó en función de las siguientes preguntas: ¿Qué saben de la figura de Hernando de Magallanes? ¿Qué saben respecto de la expedición de Magallanes-Elcano?, ¿Qué representa para ustedes las figuras de Magallanes y Elcano? ¿Qué representa para ustedes la expedición de Magallanes-Elcano? Y ¿Cuál creen que es el principal legado histórico que tuvo esta expedición?

3.5. Procedimiento de recogida y análisis de los datos

La invitación a participar y su naturaleza voluntaria quedaron respaldadas a través de un consentimiento informado. Los datos se recogieron a principios de abril de 2023, apenas iniciado el primer semestre académico. Posteriormente, el procesamiento de las respuestas asociadas a reactivos abiertos se realizó durante los meses de mayo y junio de 2023.

La estructura del análisis de redes semánticas se fundamentó en cuatro valores. El valor J , que da cuenta del número total de definidores distintos presentes en cada una de las dos redes que se han configurado. Este valor es un indicador de la riqueza semántica de la red, ya que un mayor número de palabras indica una mayor riqueza (Ortega-Bastidas et al., 2024). El valor M , correspondiente al peso semántico, resultado del producto de la frecuencia de un término por su valor semántico (definido en una escala del 1 al 5). El grupo SAM, que muestra los 15 conceptos de mayor peso semántico con relación a cada frase o pregunta estímulo. El conjunto SAM (Memoria de Asociación Semántica), representa el núcleo esencial de la red semántica, es decir, el punto central donde se agrupan los

significados vinculados al concepto de estímulo (Ortega-Bastidas et al., 2024). Y, el valor FMG da cuenta de la brecha semántica, referenciada como una puntuación porcentual que parte desde el límite del 100%, concedido al concepto con mayor peso semántico. En algunos casos, se registraron expresiones diversas, pero equivalentes, para referirse a una misma idea (por ejemplo, eurocentrismo, fue identificado, igualmente, con el término eurocéntrico). En virtud de ello, siguiendo las orientaciones propuestas por Zermeño et al. (2005), se desarrolló un proceso de normalización, que consistió en integrar estas expresiones equivalentes en una sola.

Respecto de los relatos generados a partir de los cuestionarios y el grupo de discusión, se desplegó una codificación guiada por los datos (Gibbs, 2012). Esta se realizó siguiendo un “eclecticismo pragmático” (Saldaña, 2013) que, entre otros tipos, incluyó la codificación de atributos, bajo la forma de “códigos tópicos” (Bernard, 2006). Este tipo de codificación, llamada también descriptiva, reduce en una palabra o locución breve el tema primordial de un trozo de datos cualitativos (Saldaña, 2013). Así, las categorías quedaron instituidas a partir de la textualidad que los sujetos relevaron y jerarquizaron, mientras que sus rasgos coligados se codificaron a través de descriptores tópicos. De este modo, en el caso de Hernando de Magallanes, fue “visionario” y “aventurero”. Y, respecto del legado de su viaje, fue “importante” y representó “progreso”. Para facilitar que los participantes comprendieran la estructura de las redes se generaron redes esquemáticas. Cada una de éstas se articuló a partir de los ejes reactivos que encadenaron su gestación. Esta labor se apoyó con el uso del Software MAXQDA (2020). Además, la triangulación metodológica incluyó un análisis de los textos escolares/libros de estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales aprobados por el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC).

4. Resultados

Los resultados obtenidos con los dos reactivos aplicados mediante el método de redes semánticas, representados en los conjuntos SAM (*Semantic Association Memory*), se presentan en la Tabla 1 y la Tabla 3. Las narrativas recogidas a través de los cuestionarios y el grupo de discusión se resumen en dos mapas esquemáticos (Figuras 2 y 3), que muestran la estructura de redes formada por los núcleos de significado emergentes. Estas narrativas también se integran en la Tabla 2 y la Tabla 4, donde se sistematiza la matriz de análisis de las categorías y subcategorías de las representaciones sociales del profesorado en formación.

4.1. Representaciones sobre la figura de Hernando de Magallanes

En las representaciones sobre Hernando de Magallanes, las palabras utilizadas destacan atributos, movilizan valores y vinculan su figura con procesos históricos contemporáneos y posteriores. Entre los atributos, se mencionan los términos *explorador*, *navegante*, *aventurero*, *personaje histórico* y *visionario*. En cuanto a los valores, la *valentía* (primer núcleo figurativo) fue el más relevante para los participantes, seguido de la *inteligencia*, la *perseverancia* y la *audacia*.

Tabla 1
Conjunto SAM referido a representaciones sobre Hernando de Magallanes

Hernando de Magallanes representa... (J=129)			
N	Palabra definitoria	M	FGM
1	Valentía	111	100%
2	Explorador	103	93%
3	Navegante	91	82%
4	Aventurero	64	58%
5	Descubrimiento	63	57%
6	Liderazgo	49	44%
7	Historia	35	32%
8	Inteligencia	31	28%
9	Personaje histórico	31	28%
10	Curiosidad	30	27%
11	Visionario	29	26%
12	Colonización	24	22%
13	Conquista	24	22%
14	Perseverancia	24	22%
15	Audacia	19	17%

Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, las narrativas extraídas de los cuestionarios y grupo de discusión muestran que los conceptos expresados respecto a Hernando de Magallanes (Figura 2) son los siguientes: inteligencia, astucia, aventura, visión, decisión descubrimiento y valentía. Así, en el centro del mapa se resaltan los procesos históricos asociados: circunnavegación, descubrimientos geográficos, conquista, civilización, matanza de indígenas, colonización, conocimiento geográfico, comercio mundial. Por otra parte, los valores que aparecen son la laboriosidad, paciencia, valentía, dedicación, ambición, perseverancia, autonomía, poder, esfuerzo y superación.

Asimismo, la Tabla 2 sintetiza las categorías de análisis cualitativo sobre la figura de Hernando de Magallanes, a partir de los datos recogidos en el cuestionario y grupo de discusión. Es así como la categoría I, *Figura de Hernando de Magallanes*, se compone de tres subcategorías (atributos, procesos históricos asociados y valores) con sus indicadores respectivos.

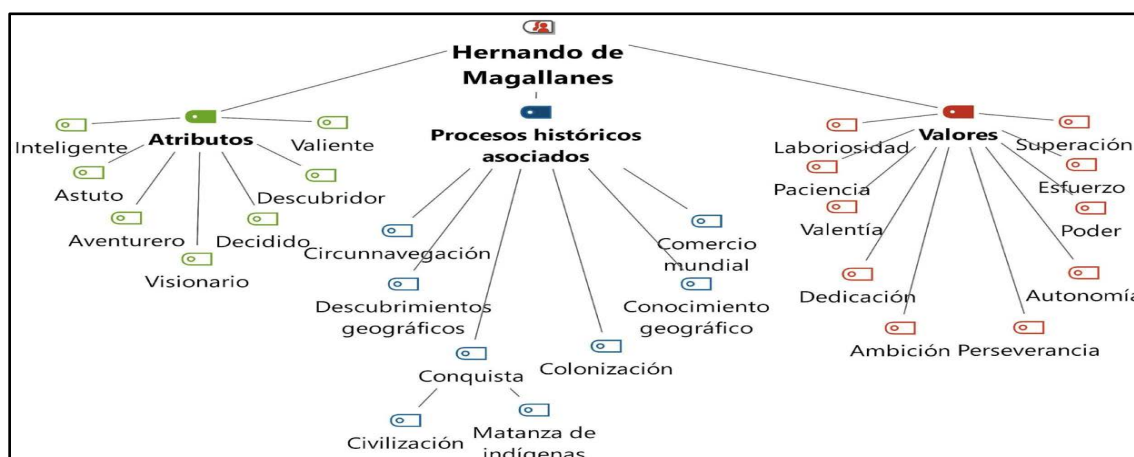


Figura 2. Red semántica natural de la figura de Hernando de Magallanes. Fuente: elaboración propia.

Tabla 2

Categorías de análisis cualitativo vinculado a instrumentos de recogida de datos sobre la figura de Hernando de Magallanes

Categoría I	Subcategoría	Indicadores	Textualidades extraídas del cuestionario	Textualidades extraídas del grupo de discusión
Figura de Hernando de Magallanes	1. Atributos	Inteligente Astuto Aventurero Visionario Valiente Descubridor Decidido	“Magallanes rompe primero un paradigma para aquellos que todavía pensaban que el planeta Tierra tenía un límite, barranco, o que era plano. Pero, además, modifica todo lo que nosotros pensamos de la navegación, hasta el día de hoy” (P23)	“Para mí siempre va a ser un personaje europeo, por ende, tiene esta conciencia y este bagaje, ya que recordemos era portugués” (GD-P3) “Está la imagen del explorador extranjero que llega a este nuevo territorio, que llega a América” (GD-P4)
	1. Procesos históricos asociados	Circunnavegación Descubrimientos geográficos Conquista Civilización	“Magallanes era un visionario, porque él sabía, ya, que no podía existir solo una ruta hacia este lugar, y por eso él igual se animó a esta otra, a esta expedición, como un visionario” (P82) “Para mí siempre va a ser el navegante, ya que él terminó sus días dedicado a esta expedición, a dar la vuelta al mundo, a	“No es cualquier persona que llegó y se atrevió a hacer un viaje que diera la vuelta al mundo, sino que, demuestra, el conocimiento geográfico que tuvo” (GD-P6) “Intentó hacer una expedición para dar la vuelta al mundo en respuesta a que no podía navegar hacia el

	Matanza de indígenas Colonización Comercio mundial Conocimientos geográficos	encontrar la ruta que diera la vuelta al mundo" (P83) "Comenzó a explorar específicamente la parte de Sudamérica, y allí es donde encontraron el Estrecho de Magallanes y luego el Océano Pacífico, porque encontró que era pacífico en relación al horror que había experimentado en el Estrecho de Magallanes" (P8)	Este cruzando África debido a un tratado que tenía con España y Portugal" (GD-P1) "Hace algunos años se está dando una resignificación de los personajes históricos, se está cambiando, por ejemplo, el concepto del descubridor de América (GD-P3)
2.Valores	Laboriosidad Paciencia Valentía Dedicación Ambición Perseverancia Superación Esfuerzo Poder Autonomía	"En esa época no existan flotas o barcos como los que existen ahora, entonces es arriesgarse a una aventura que no se sabe si tendrá retorno" (P84) "No es como la mayoría de los conquistadores que podemos decir que cometieron un genocidio, tengo entendido que momento se bajó del barco y mató a los patagones" (P30)	"Él terminó sus días dedicado a esta expedición, a dar la vuelta al mundo, a encontrar la ruta que diera la vuelta al mundo" (GD-P3) "Hernando de Magallanes era un militar y aparte era un noble, entonces estaba preparado, él sabía de navegación, no todos sabían de navegación" (GD-Magallanes en ningún P7)

Fuente: Elaboración propia.

4.2. Representaciones del legado de la expedición Magallanes-Elcano

En cuanto al legado de la expedición Magallanes-Elcano, los términos recurrentes se agrupan en dos tipos. Por un lado, surgieron núcleos figurativos que remiten a procesos históricos genéricos vinculados por los participantes a la expedición y su herencia, representados en palabras como *descubrimiento* (segundo núcleo figurativo), *geografía*, *colonialismo*, *globalización* y *conectividad*. Por otro, aparecieron valoraciones asociadas al legado de la expedición, donde destacó el término *importante*, identificado como el primer núcleo figurativo. Esta valoración del patrimonio expedicionario se amplió con otras

palabras que también resaltaron su impacto positivo, como *histórica, relevante, trascendental, interesante, progreso, revolucionaria y determinante*, todas otorgando matices y fortaleciendo una percepción benefactora de su legado.

Tabla 3

Conjunto SAM referidos a la expedición de Magallanes-Elcano

El legado histórico de la expedición de Magallanes-Elcano ha sido... (J=169)			
N	Palabra definitoria	M	FGM
1	Importante	88	100%
2	Descubrimiento	71	81%
3	Histórica	63	72%
4	Conocimiento	45	51%
5	Relevante	37	42%
6	Trascendental	34	39%
7	Interesante	28	32%
8	Geografía	24	27%
9	Progreso	22	25%
10	Colonialismo	21	24%
11	Revolucionaria	20	23%
12	Globalización	18	20%
13	Conectividad	17	19%
14	Sabiduría	17	19%
15	Determinante	15	17%

Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, en la figura 3 “Legado histórico expedición Magallanes-Elcano” respecto a la subcategoría 1 “procesos históricos” se relevaron los siguientes términos: descubrimientos geográficos, ampliación geográfica, nuevas rutas de comercio marítimo, comercio mundial, conexión mundial, europeización y progreso. Mientras que, la subcategoría 2 “valoración” la integran los siguientes términos: determinante, importante, influyente, trascendental, increíble, admirable, hazaña, revolucionaria e histórica.

Asimismo, la Tabla 4 expone las categorías de análisis cualitativo sobre el legado histórico de la expedición Magallanes-Elcano, a partir de los datos recogidos en el cuestionario y grupo de discusión. Así la categoría II, *Legado histórico de la expedición Magallanes-Elcano*, se compone de dos subcategorías (procesos históricos y valores) y sus indicadores respectivos.



Figura 3. Red semántica natural Legado histórico de la expedición Magallanes-Elcano. Fuente: elaboración propia.

Tabla 4

Categorías de análisis cualitativo vinculado a instrumentos de recogida de datos sobre el legado histórico de la expedición Magallanes-Elcano

Categoría II	Subcategoría	Indicadores	Textualidades extraídas del cuestionario	Textualidades extraídas del grupo de discusión
Legado histórico de la expedición Magallanes-Elcano	1. Procesos históricos	Descubrimientos Geográficos Ampliación geográfica Nuevas rutas de comercio marítimo Comercio mundial Conexión mundial Europeización Progreso	“Fue trascendental, para la época y para la actualidad, conectó dos mundos y generó conocimiento geográfico” (P29) “Yo siento que esa idea de los bárbaros todavía está presente, todavía yo siento que los europeos siguen viendo desde esa perspectiva, de que son importantes Magallanes, Colón, etc., porque vinieron a descubrir algo que no existía” (P3)	“Empezaron a explorar la parte de Sudamérica, luego el Estrecho de Magallanes y el Océano Pacífico” (GDP1) “La misión realmente no era darle la vuelta al mundo, sino que era descubrir la ruta de las especias y volver, porque si iba directamente a darle la vuelta al mundo iba en contra del tratado de Tordesillas” (GD-P1) “Es la primera vuelta al mundo de la cual se tenga registro, pero, por ejemplo, quizá pueblos ancestrales

			también lo hicieron, de los que no se tienen un registro” (GD-P6)
2. Valoración	Determinante Importante Influyente Trascendental Increíble Admirable Hazaña Revolucionaria Histórica	“Su expedición fue un hito para nuestra historia, marcó un hito, razón por la que seguimos estudiando su viaje (P32) “Lograron algo increíble con la expedición que llegó a un lugar alejado de la mano de Dios y cruzando una zona desolada y logrando atravesarla” (P18)	“Viajar en barco en esa época era absolutamente miserable y un riesgo de la expedición, ya que fue un viaje que duró tres años y volvieron menos de 20 personas” (GD-P1) “Nosotros acá tenemos el Estrecho de Magallanes, entonces creo que Magallanes igual descubre a los patagones, en el sentido de que hace un primer contacto con ellos” (GD-P5) “Tenemos una región que se llama Magallanes, y un estrecho que lleva el mismo nombre, entonces al menos en nuestro país, hay un legado y una identidad” (GD-P8)

Fuente: Elaboración propia.

5. Discusión

Esta investigación se propuso analizar la figura de Hernando de Magallanes desde una doble perspectiva: como ícono cultural y como personaje histórico, a partir de una muestra de estudiantes universitarios. Desde estos enfoques, se examinan tanto las representaciones sociales asociadas al personaje y su legado como su valor analítico en el desarrollo del pensamiento histórico.

De acuerdo con los planteamientos teóricos previos, la construcción de la figura de Magallanes ha adoptado diversas formas de expresión, determinadas por múltiples factores (Calixto-Flores, 2021), que han configurado un entramado de opiniones, esquemas intelectivos, valores (Jodelet, 2020b) y dimensiones emotivas (Gutiérrez-Vidrio, 2020). Estas dimensiones se organizan en lógicas de sentido estructuradas y sedimentadas mediante sucesivos procesos de socialización (Berger y Luckmann, 2021). Dentro de estos procesos, la institución escolar—entendida en su acepción más amplia—ha tenido un rol central en la

disposición y transmisión de las representaciones sobre Magallanes (Arredondo et al., 2021; Bourdieu, 2008; Bourdieu y Passeron, 2018; Decreto N° 40, 1996; Decreto N° 232, 2002; Ley 18.962, 1990).

En esa perspectiva, los hallazgos revelan, en primer lugar, aproximaciones semánticas entre las representaciones emergidas de los participantes con los significados movilizados por la historia presente en el curriculum escolar. Así, por ejemplo, las representaciones del profesorado en formación sobre Hernando de Magallanes como un personaje histórico valiente, explorador, navegante, aventurero y descubridor, se condicen con la relevancia histórica que adopta la figura de Magallanes en los textos escolares, quién lideró la primera circunnavegación del mundo y abrió nuevas vías comerciales y transportes marítimos al “descubrir” el Estrecho que lleva su nombre (Fernández y Giadrosić, 2015; Flores y Luque, 2020; Flores et al., 2023; Silva y Ramírez, 2009). Asimismo, las representaciones del profesorado en formación sobre la expedición Magallanes-Elcano, comprendida como un descubrimiento histórico, importante y trascendente es concordante con el relato histórico ofrecido por los textos escolares sobre la expedición. Este relato destaca los logros de la expedición Magallanes-Elcano referidos a la confirmación de la redondez de la Tierra, el establecimiento de nuevas rutas comerciales y la ampliación del horizonte geográfico europeo, a la vez que narra las penurias y vicisitudes que sufrió el propio Magallanes y los miembros de la expedición (Fernández y Giadrosić, 2015; Flores y Luque, 2020; Flores et al., 2023).

Esa narrativa también es concordante con investigaciones históricas recientes que, en el contexto de los quinientos años de circunnavegación del globo, han problematizado la figura de Magallanes y ampliado la comprensión de las características y los logros la expedición. Así, los recientes estudios históricos sostienen que la expedición Magallanes-Elcano confirmó la redondez de la Tierra, impactó en la colonización de América y Oceanía, marcó el inicio de la mundialización de la historia y proporcionó valiosos registros para comprender la biodiversidad y geografía americana (Castro y Jaksic, 2022; Hugh, 2020; Rodríguez-Ponga, 2022; Salazar, 2021).

En parte, estas representaciones se conectan con una herencia de larga data que remite a los ecos de las élites decimonónicas que edificaron el proyecto de Estado-Nación (Llancavil-Llancavil et al., 2015; Mansilla Sepúlveda et al., 2016; Mieres-Chacaltana et al., 2021; Metzeltin, 2011; Serrano et al., 2012). Al mismo tiempo, exhiben la pervivencia del viejo sueño latinoamericano de una modernidad europea, sinónimo de modernización y adelanto (Martuccelli, 2020). En otras palabras, constituyen representaciones compartidas en la urdimbre simbólica de la semiosis socio-histórica (Riffo-Pavón, 2022). En este espacio, las voces disidentes, que movilizan discursos contrahegemónicos resultan escasas. Aun, cuando los participantes identificaron varios procesos históricos con el personaje y la expedición que comandó, sus discursos connotaron más sus secuelas favorecedoras. Palabras como *importante*, *progreso*, *conocimiento* y *conectividad* -extraídas de las redes semánticas- matizaron esta visión positiva de fenómenos tan dramáticos como la conquista y colonización posteriores.

La perspectiva occidental compone el correlato de una memoria histórica anclada en una figura icónica, cuyo carácter contribuye a la creación de un sentido de pertenencia identitaria (Sabido-Codina et al., 2022). Su remisión a un pasado originario deviene en

plataforma sobre la que se asienta un colectivo nacional en el presente (Florescano, 2012; Liu y Hilton, 2005). Y, por ende, vindica un orden social (Fontana, 2013). Inclusive, algunas expresiones parecieran ser portavoz de aquella Europa cristiana en la que vivió el propio Magallanes (por lo que dicen algunos libros de historia) las que, de paso, evocan un sentido de pertenencia a occidente “por la religión, los idiomas, las instituciones políticas” (Martuccelli, 2020, p. 224).

Destaca el hecho de que las representaciones sociales sobre Hernando de Magallanes se centran en atributos personales y valores positivos de su figura como icono cultural en el contexto de los viajes de exploración europea. Es así como dentro de sus particularidades se recalcan su *valentía*, *liderazgo* e *inteligencia*. Locuciones como la antedicha se complementan con otros semblantes altamente valorados por los futuros docentes, como el liderazgo y el carácter visionario del personaje.

Estas expresiones se condicen con los libros de texto, en tanto principales insumos en la enseñanza de la historia (Duarte, 2024), que realzan la figura de Hernando de Magallanes como un hombre valiente, audaz y pionero en la exploración de nuevos espacios geográficos que se añadieron paulatinamente al imperio español (Fernández y Giadrosi, 2015; Flores y Luque, 2020; Flores et al., 2023; Silva y Ramírez, 2009). Esta concordancia refleja el peso del currículo oficial, libros de texto y el influjo del marcado legado europeo en las representaciones (Hernández, 2019; Paraskewa, 2016; Quilaqueo y Torres, 2024) como resultado de la enseñanza de la historia desde enfoques historiográficos que han enfatizado el desarrollo histórico latinoamericano bajo la perspectiva europea (Gerbardo y Gerbardo, 2019; Osorio y Balbuena, 2013).

En tanto, el rol histórico de Hernando de Magallanes se asocia al viaje de circunnavegación del globo y a los procesos de exploración y conquista de nuevos territorios y poblaciones durante la época moderna. Al respecto, un participante expresó que Magallanes se asocia al establecimiento de relaciones mundiales de comercio y al descubrimiento de nuevas regiones y espacios geográficos, puesto que estas narrativas reflejan la influencia de los personajes históricos -especialmente, europeos- en la enseñanza y aprendizaje de la historia (Mieres-Chacaltana et al., 2022) y que han condicionado el estudio y la enseñanza transmisiva de las dinámicas históricas de las sociedades latinoamericanas, para algunos desde la monoperspectividad histórica (Duarte, 2024; Ibagón y Mente, 2019; Santisteban, 2010).

De modo concomitante, Magallanes como personaje se constituye en ícono cultural que, surgido de un contexto histórico, social y cultural determinado (Truman, 2017), contribuye a la reactualización de la identidad cultural de la sociedad (Adorno, 1996). En ese marco, las representaciones sociales de los futuros docentes sobre él y el legado histórico de la expedición Magallanes-Elcano se nutren de los íconos culturales, modelos de pensamiento y valores sociales que han recibido a través de la tradición, el sistema escolar y los medios de comunicación (Jodelet, 2020a), y que han forjado su identidad cultural. De este modo, las representaciones sociales de Magallanes y de la expedición Magallanes-Elcano expresan la eficacia de la educación como un medio civilizatorio para occidentalizar a la sociedad con miras a alcanzar el desarrollo político, económico y social de Europa (Llancavil-Llancavil et al., 2015; Mieres-Chacaltana et al., 2021; Serrano et al., 2012).

Pese a lo anterior, es indispensable reconocer la existencia de otros espacios sociales desde los cuales emergen distintas lógicas de sentido. Algunas de estas se alinean con los discursos institucionales de la escuela, mientras que otras adoptan una postura crítica o incluso antagónica (Mouffe, 2014), lo que evidencia la disputa de representaciones y enfoques teóricos en torno a la enseñanza de la historia dentro del territorio en el que se insertan los participantes (Felix et al., 2024; Ibagón y Minte, 2019; Molina Puche y Salmerón Ayala, 2020; Santisteban, 2010; Seixas y Morton, 2013; Sher y Sáez-Rosenkranz, 2023; Wineburg, 2018). Lo anterior, se explica desde la bidimensionalidad de las representaciones sociales; por un lado, constituyen el contenido del clima intelectual, cultural y social predominante en un momento histórico y, por otro, son su resultado, es decir un sistema de ideas que orienta las posiciones del público (Jodelet, 2020b). Además, es importante señalar que estas son abundantes dentro del ámbito social y no se distribuyen de manera uniforme entre todos los integrantes de la sociedad (Riffo-Pavón, 2022). De ello derivan las concordancias y discrepancias manifestadas en los discursos de los participantes respecto a la naturaleza y alcance de sus conceptualizaciones (Cuevas Muñiz y Arellano Ceballos, 2022; Nieto-Súa et al., 2024; Ortega-Bastidas et al., 2023; Ortega-Bastidas et al., 2024; Rodrigues de Andrade, 2023).

Lo anteriormente descrito, explica el creciente cuestionamiento de diversos actores al currículum de la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales, pese a sus sucesivas renovaciones a partir de la promulgación de la LGE (Decreto N° 433, 2012; Decreto N° 369, 2015; Decreto N° 876, 2019; Ley 20.370, 2009). Esta situación, como resultado de la emergencia de nuevas demandas sociales y la transformación cultural y valórica, en concordancia con los desafíos que impone el fenómeno migratorio, la calidad educativa y la inclusión educativa (Aguayo-Fernández et al., 2023; Arredondo et al., 2021; Bellei y Muñoz, 2023; Buratovich, 2023) y una educación basada en derechos humanos (Bustos et al., 2021; Rubio y Valle, 2021) y en perspectiva de género (Barrientos et al., 2022). Sus miradas implican la interpelación a un currículum escolar que desde la empatía y la multiperspectiva histórica (Stradling, 2003; Yilmaz, 2007) contribuya en una reinterpretación de la historia reciente (Aceituno y Collao, 2023; Carrasco, 2023; Soto y González, 2023) y la promoción de la educación intercultural (Aguayo et al., 2022; Chihuailaf-Vera et al., 2022; Ferrada et al., 2021; Quezada-Carrasco, 2022; Quintriqueo et al., 2022) y que favorezca a la mejora de la convivencia en la escuela y la sociedad (Bravo-Sanzana et al., 2022; Bravo-Sanzana et al., 2023).

6. Reflexiones finales

La investigación de estas representaciones, situadas en un contexto temporal y territorial específico, fundamenta el diseño de investigación elegido. Se trata, por un lado, de una expresión localizada (Flick, 2014, 2015; Ruiz Olabuénaga, 2012; Stake, 2020) y, por otro, del reflejo de un fenómeno más amplio que la trasciende (Marradi et al., 2007; Neiman y Quaranta, 2006). El objetivo es generar conocimiento instrumental (Simons, 2011) que permita retroalimentar los procesos de formación inicial docente en el campo del estudio y la enseñanza de la historia.

Para abordar la complejidad del fenómeno, se adoptó una estrategia multimétodo que combinó redes semánticas (Cuevas Muñiz y Arellano Ceballos, 2022; Figueroa et al., 1981;

Nieto-Súa et al., 2024; Ortega-Bastidas et al., 2023; Valdez Medina, 1998; Zermeno et al., 2005), cuestionarios (Rodríguez de Andrade, 2023; Silva Arciniega, 2016) y grupos de discusión (Barbour, 2014). Además, la triangulación metodológica se fortaleció mediante un sistema de codificación basado principalmente en los datos de los participantes y en las narrativas de los textos escolares o libros de estudio (Bernard, 2006; Gibbs, 2012; Saldaña, 2013).

En esa perspectiva, no deja de llamar la atención que un saber histórico de cobertura menor en el curriculum -como el referido a Magallanes y su expedición- manifieste tanta relevancia cualitativa, especialmente, en términos de los valores que moviliza. Si se permite la analogía, el tamaño de dicho contenido en el curriculum total -en cuanto número de palabras- puede ser comparable al de la nave *Victoria* con relación a la dilatada extensión oceánica que surcó. Pese a ello, aún hoy, Magallanes guía esa pequeña embarcación y logra -sin querer y sin saberlo- poner proa y navegar en esa otra insondable vastedad que es la del tiempo histórico. Y, desde aquel inaudito “océano”, se erige como referente de saber desde una triple dimensión: la del personaje histórico, la del ícono cultural y, por último, la imagen especular del ser humano que busca abrirse paso en el mundo de la vida.

En consecuencia, el estudio de personajes históricos e íconos culturales, como Hernando de Magallanes, constituye un aspecto fundamental para el desarrollo de competencias históricas en el profesorado en formación orientadas a la comprensión y análisis de relevancia histórica, pese a un proceso creciente de resignificación y reinterpretación decolonial del relato histórico oficial (Felix et al., 2024; Sher y Sáez-Rosenkranz, 2023). Lo anterior, por cuanto favorece la contextualización y la empatía con actores históricos pretéritos, sin imponerles juicios descontextualizados y códigos éticos-morales contemporáneos (Ibagón y Minte, 2019; Reyes-Parra et al., 2024; Wineburg, 2018; Yilmaz, 2007).

Finalmente, las limitaciones del estudio estuvieron dadas por el tamaño muestral y la recogida de datos en un solo contexto de formación profesional. Así, futuras investigaciones podrían ampliar la participación de otros actores del medio educativo para la pesquisa de las representaciones sociales sobre personajes y procesos históricos. En este sentido, se podría ahondar en las representaciones del profesorado en desempeño profesional respecto a estos objetos de estudio, a partir de sus discursos y experiencias subjetivas e intersubjetivas. Lo anterior, permitiría comprender cómo las representaciones del profesorado respecto al estudio y la enseñanza de determinados saberes históricos influye a nivel discurso y a nivel de prácticas pedagógicas, y avanzar en propuestas que apunten a un fortalecimiento de la formación didáctica del profesorado en historia, desde una perspectiva situada en un contexto de postmodernidad.

Agradecimientos y financiación

Esta investigación se ha realizado gracias al financiamiento recibido mediante la Beca de Doctorado Nacional, Folio 21242304, por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), Chile.

Contribución específica de los autores

Manuel Mieres-Chacaltana [Autor 1]: Conceptualización – Curación de datos – Análisis formal – Metodología – Supervisión – Visualización – Redacción-borrador original – Redacción-revisión y edición.

Jorge Oyarce-Salamanca [Autor 2]: Conceptualización – Investigación – Curación de datos – Redacción-borrador original – Redacción-revisión y edición.

Juan Mansilla Sepúlveda [Autor 3]: Conceptualización – Metodología – Redacción-borrador original – Redacción-revisión y edición.

Bibliografía

- Aceituno, D. y Collao, D. (2023). El pasado y el presente en conflicto: El profesorado y el desafío de enseñar la historia reciente chilena. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 17, 119-13. <https://doi.org/10.6018/pantarei.508941>
- Adorno, R. (1996). La estatua de Gonzalo Guerrero en Akumal: íconos culturales y la reactualización del pasado colonial. *Revista Iberoamericana*, LXII (176–177), 905–923.
- Aguayo-Fernández, F., Díaz-Vargas, C., Moraga-Henríquez, P. y Mora-Olate, M. (2023). Migración en Chile e inclusión educativa: Un estudio documental (1980-2021). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(2), 1–24. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.21.2.5447>
- Aguayo, T., Contreras-Salinas, S. y Giebeler, C. (2022). Educación intercultural bilingüe en Chile: El desafío de una educadora tradicional. *Revista Educación*, 46(2), 133–148. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47915>
- Arredondo, E., Ugarte, M. y Muñoz, M. (2021). Tensiones y debates para desmercantilizar la educación en Chile. *Práxis Educativa*, 16, 1-18 <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.16.117368.034>
- Barbour, R. (2014). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Morata.
- Barrientos, P., Montenegro, C. y Andrade, D. (2022). Perspectiva de Género en Prácticas Educativas del Profesorado en Formación: Una Aproximación Etnográfica. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 11(1), 235–255. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.013>
- Bellei, C. y Muñoz, G. (2023). Models of regulation, education policies, and changes in the education system: A long-term analysis of the Chilean case. *Journal of Educational Change*, 24(1), 49-76. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09435-1>
- Berger, P. y Luckmann, T. (2021). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Bernard, H. R. (2006). *Research methods in anthropology: qualitative and quantitative approaches*. AltaMira Press.
- Bourdieu, P. (2008). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.

- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2018). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema educativo*. Siglo XXI.
- Bravo-Sanzana, M. Bangdiwala, S. I. y Miranda, R. (2022). School violence negative effect on student academic performance: a multilevel analysis. *International Journal of Injury Control and Safety Promotion*, 29(1), 29–41. <https://doi.org/10.1080/17457300.2021.1994615>
- Bravo-Sanzana, M. V., Varela, J., Terán-Mendoza, O. y Rodríguez-Rivas, M. E. (2023). Measuring school social climate in Latin America: the need for multidimensional and multi-informant tests – A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 14, 1190432. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1190432>
- Buratovich, P. (2023). Derecho a la educación de la población migrante en Argentina y en Chile. *Revista Interdisciplinaria Da Mobilidade Humana*, 31(69), 153–174. <https://doi.org/10.1590/1980-85852503880006910>
- Bustos, C., Castillo, S., Mayo, S. y Soto, J. (2021). Hacia una Transformación de Espacios Relacionales: Estudio de Caso de una Experiencia en Educación en Derechos Humanos. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 19(1), 5–24. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.001>
- Calixto-Flores, R. (2021). Representaciones sociales y prácticas pedagógicas en educación ambiental, *Educação e Pesquisa*, 47: e234768. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147234768>.
- Carrasco, K. (2023). Incorporación de la Historia Reciente en la Enseñanza Escolar Chilena. *Educação & Realidade*, 48, 1-19. <https://doi.org/10.1590/2175-6236122720vs01>
- Castro, S. y Jaksic, F. (2022). El primer viaje de circunnavegación global Magallanes-Elcano: comentarios a los iniciáticos encuentros con la biodiversidad sudamericana. *Magallania*, 50(5), 1-23. <https://doi.org/10.22352/MAGALLANIA202250005>
- Castro, A. y Rodríguez, R. (2023). Análisis de íconos históricos-culturales y representaciones sociales desde la perspectiva del profesorado de educación primaria. En J. Domínguez, M. Alvarado y H. Torres (eds.), *La Historia: investigación y su enseñanza en tiempos pandémicos* (pp. 505-518). Astra.
- Castro, A., Latapí, P. y Martínez-Rodríguez, R. (2024). Personajes históricos y pasados controvertidos: análisis desde la perspectiva del profesorado de educación primaria en México. *Clío. History and History teaching*, 50, 19-41. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.20245010715
- Chihuailaf-Vera, M. L., Concha, R., Prat, A. y Carcher, A. (2022). Percepciones del profesorado chileno de educación física hacia la perspectiva de género. *Retos*, 45, 786–795. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.91022>
- Cuevas Muñiz, A., y Arellano Ceballos, A.C. (2022). Redes Semánticas Naturales en el estudio de la percepción del riesgo ante caída de ceniza volcánica en Tonila, Jalisco, México. *Revista Geográfica De Chile Terra Australis*, 58. <https://doi.org/10.23854/07199562.2022581.Cuevas11>

- Decreto Supremo de Educación N.º40/1996, de 24 de enero, Establece Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Educación Básica y fija normas para su aplicación. Ministerio de Educación de Chile, de 03 de febrero de 1996. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=8043>
- Decreto Supremo de Educación N.º232/2002, de 17 de octubre, Modifica Decreto Supremo de Educación N.º40 de 1996, modificado por decreto supremo de educación n.º240 de 1999, que sustituyó su anexo que contiene los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Enseñanza Básica y fija normas generales para su aplicación. Ministerio de Educación de Chile, de 24 de abril de 2003. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=209600&idVersion=2003-04-24>
- Decreto Supremo de Educación N.º433/2012, de 08 de octubre, Establece Bases Curriculares para la Educación Básica en asignaturas que indica. Ministerio de Educación de Chile, de 19 de diciembre de 2012. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1047359>
- Decreto Supremo de Educación N.º369/2015, de 01 de septiembre, Establece Bases Curriculares desde 7º año básico a 2º año medio, en asignaturas que indica. Ministerio de Educación de Chile, de 02 de diciembre de 2015. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1084868&idParte=9654113>
- Decreto Exento N.º876/2019, de 12 de septiembre, Aprueba planes de estudio de Educación Media, en cursos y asignaturas que indica. Ministerio de Educación de Chile, de 24 de septiembre de 2019. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=113665>
- Duarte, O. (2024). Cambio y continuidad de la asignatura de Historia en la enseñanza secundaria. Entre reformas e innovaciones. *Panta Rei. Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 18, 149-175. <https://doi.org/10.6018/pantarei.606991>
- Felix, E., Huaca, C. y Ostos de la Cruz, F. (2024). Enseñanza histórica desde la pedagogía decolonial. Una crítica al qué se enseña en el Perú. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 32(125), 1-20. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362024003204350>
- Fernández, C. y Giadrosić, G. (2015). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Texto del estudiante*. 5.º Básico. Editorial SM.
- Ferrada, D., Jara, C. y Seguel, A. (2021). Interculturalidad entre saberes oficiales del currículum escolar y saberes locales en aulas comunitarias en Chile. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 25(3), 7–27. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i3.21455>
- Figueroa, J. G., González, E. G. y Solís, V. M. (1981). Una aproximación al problema del significado: las redes semánticas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 13(3), 447–458.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*. Morata.

- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Flores, P. y Luque, D. (2020). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Texto del estudiante*. 5.º Básico. Editorial SM.
- Flores, P. y Luque, D., Mallegas, M.P., Olate, J. y Riquelme, S. (2023). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Texto del estudiante*. 5.º Básico. Editorial SM.
- Florescano, E. (2012). *La función social de la historia*. Fondo de Cultura Económica.
- Fontana, J. (2013). *Historia: análisis del pasado y proyecto social*. Austral.
- Gerbaldo, J. y Gerbaldo, G. (2019). Reproducción de una lógica eurocéntrica: la periodización histórica en la práctica docente. *KIMÜN – Revista Interdisciplinaria de Formación Docente*, 5(8), 277–297.
<https://www.ojs.ifdcsl.edu.ar/index.php/kimun/article/view/149>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Gutiérrez Vidrio, S. (2020). El componente afectivo de las representaciones sociales. *Revista Cultura y Representaciones Sociales*, 15(29), 123-151.
- Hernández, I. (2019). Hacia un currículum feminista decolonial. *Nomadías*, 28, 43–63.
<https://nomadias.uchile.cl/index.php/NO/article/view/57452>
- Huidobro Salazar, M. G. y Vásquez Leyton, G. (2025). Mujeres en la enseñanza de la historia: presencias y ausencias femeninas en los textos escolares chilenos. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 19.
<https://doi.org/10.6018/pantarei.615311>
- Hugh, T. (2020). *El Imperio español. De Colón a Magallanes*. Booket.
- Ibagón, N. y Minte, A. (2019). El pensamiento histórico en contextos escolares. Hacia una definición compleja de la enseñanza de Clío. *Zona Próxima*, 31, 107–131.
<https://doi.org/10.14482/zp.31.370.7>
- Ibagón, N. y Miralles, P. (2021). Relevancia histórica desde las perspectivas de estudiantes colombianos. Permanencia y transformación de los modelos de evocación histórica. *Memorias: Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe*, (44), 37-65.
<https://doi.org/10.14482/memor.44.986.1>
- Jodelet, D. (2020a). Las representaciones sociales: un recurso para indagar la complejidad psicosocial: el caso de la Vejez, *Red Sociales, Revista del Departamento de Ciencias Sociales*, 7(1): 64-75.
- Jodelet, D. (2020b). Sobre el Espíritu del tiempo y las representaciones sociales. *Revista Cultura y Representaciones Sociales*, 15(29), 19-36.
- Ley 18.962/1990, de 07 de marzo, Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE). Diario Oficial de la República de Chile, de 10 de Marzo de 1990.
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30330>

- Ley 20.370/2009, de 17 de agosto, Establece la Ley General de Educación (LGE). Diario Oficial de la República de Chile, de 12 de septiembre de 2009. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>
- Liu, J. H. y Hilton, D. (2005). How the past weighs on the present: Social representations of history and their role in identity politics. *British Journal of Social Psychology*, 44, 537–556. <https://doi.org/10.1348/014466605X27162>
- Llancavil-Llancavil, D., Mansilla-Sepúlveda, J., Mieres-Chacaltana, M. y Montanares-Vargas, E. (2015). La función reproductora de la escuela en la Araucanía, 1883-1910. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 28, 117–135. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2015.n28-07>
- López-García, A. y Miralles-Martínez, P. (2024). ¿Uso o abuso de la memoria? Beneficios de la enseñanza del pensamiento histórico e implicaciones en la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(3), 243–257. <https://doi.org/10.6018/reifop.620471>
- Mansilla Sepúlveda, J., Llancavil Llancavil, D., Mieres Chacaltana, M. y Montanares Vargas, E. (2016). Instalación de la escuela monocultural en la Araucanía, 1883-1910: dispositivos de poder y Sociedad Mapuche. *Revista Educação e Pesquisa*, 42(1), 213–228. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201603140562>
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. I. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Emecé.
- Martínez-Rodríguez, R., López-Torres, E., Sánchez-Agustí, M. y Miguel-Revilla, D. (2024). Personajes históricos en la Educación Primaria: ¿quiénes y para qué? La visión de los profesores en ejercicio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(2), 19–33. <https://doi.org/10.6018/reifop.604501>
- Martuccelli, D. (2020). *Introducción heterodoxa a las ciencias sociales*. Siglo XXI editores.
- Metzeltin, M. (2011). La construcción discursiva de la República de Chile. *Boletín de Filología*, 46(1), 239–253. <https://revistas.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/18041>
- Mieres-Chacaltana, M., Llancavil-Llancavil, D. y Mansilla-Sepúlveda, J. (2021). Biopolítica y gubernamentalidad en el Wallmapu (Araucanía) desde el nivel del sujeto. Manuel Manquilef y la 'Gimnasia Nacional' en los albores del siglo XX. *HiSTOReLo. Revista de Historia Regional y Local*, 13(26), 73–104. <https://doi.org/10.15446/historelo.v13n26.80637>
- Mieres-Chacaltana, M., Mansilla-Sepúlveda, J. y Oyarce-Salamanca, J. (2022). Representaciones sociales sobre personajes históricos relevantes en futuros profesores chilenos de historia. *Revista Brasileira de Educação*, 27, 1-26. <http://doi.org/10.1590/S1413-24782022270016>
- Miralles, P. (2022). Competencias de pensamiento histórico para una ciudadanía democrática y crítica. *Cuadernos de Pedagogía*, 537, 16-24.
- Molina Puche, S. y Salmerón Ayala, A. (2020). La empatía como elemento para la adquisición del pensamiento histórico en alumnos de bachillerato. Un estudio de caso centrado en la Guerra Civil española y el franquismo. *Panta Rei: revista digital de*

Historia y didáctica de la Historia, 14(1), 129-153.
<https://doi.org/10.6018/pantarei.444761>

Muñoz-Muñoz, P., Molina-Puche, S. y Ortuño-Molina, J. (2024). La relevancia histórica en perspectiva de género según el alumnado de educación secundaria y bachillerato de Murcia (España). *Educación & Sociedade*, 45, 1-20.
<https://doi.org/10.1590/ES.276942>

Mouffe, C. (2014). *Agonística: pensar el mundo políticamente*. Fondo de Cultura Económica.

Neiman, G. y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis de Gialdino (ed.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 213–237). Gedisa editorial.

Nieto-Súa, D.L., Gómez-Velasco, N.Y., Torres-Rojas I.S. (2024). Semantic networks and scientific knowledge: A comparative analysis across disciplines. *Journal of Infrastructure, Policy and Development*, 8(8), 6409.
<https://doi.org/10.24294/jipd.v8i8.6409>

Ortega-Bastidas, J., Baquedano-Rodríguez, M., Bastías-Vega, N., Pérez-Villalobos, C., Schilling-Norman, M. J., Parra-Ponce, P., Martín, R. A.-S., Hechenleitner-Carvalho, M., Ríos-Teillier, M. I., Paredes-Villarreal, X., Peralta-Camposano, J., Ricouz-Moya, A., Soto-Faúndes, C., & Williams-Oyarce, C. (2024). Natural Semantic Networks: The Concept of Mistreatment and Good Treatment in Students of Health Careers. *Behavioral Sciences*, 14(11), 1072. <https://doi.org/10.3390/bs14111072>

Ortega-Bastidas J., Martín-Casas P., Collado-Vázquez, S., Estrada-Barranco, C., Sanz-Esteban, I., Pinzón-Bernal, M.Y., Ortega-Bastidas, P., Cano-de-la-Cuerda, R. (2023). Natural Semantic Networks of the Neurorehabilitation Concept by Spanish Physiotherapists—A Qualitative Phenomenological Representational Study. *Behavioral Sciences*, 13(12), 972. <https://doi.org/10.3390/bs13120972>

Ortuño Molina, J., Molina Puche, S. y Maquilón Sánchez, J. J. (2024). Íconos españoles en la cultura histórica de docentes en formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(2), 1–18. <https://doi.org/10.6018/reifop.602091>

Osorio, L. y Balbuena, C. (2013). Latinoamérica vista desde el paradigma eurocéntrico: Un análisis de los textos escolares de historia universal. *Tiempo y Espacio*, 23(60), 39–58.
http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-94962013000200004&lng=es&tlng=es.

Paraskewa, J. (2016). Desterritorializar: hacia a una teoría curricular itinerante. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 30(1), 121–134.

Quezada-Carrasco, P. (2022). Educación intercultural: Una alternativa a la educación monocultural en contexto Mapuche. *CUHSO*, 32(2), 285–311.
<https://doi.org/10.7770/cuhso-v32n2-art2502>

Quilaqueo, D. y Torres, H. (2024). School contextualization with indigenous group's socio-educational methods and pedagogies. *Frontiers in Education*, 9, 425-464.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1425464>

- Quintriqueo, S., Arias-Ortega, K., Muñoz, G., Sáez, D. y Morales, K. (2022). Tensiones epistemológicas entre el conocimiento escolar y mapuche en la relación educativa intercultural. *Praxis Educativa*, 26(1), 1–23. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260119>
- Reyes-Parra, P. A., Navarro-Roldán, C. P. y Santisteban Fernández, A. (2024). Pensamiento histórico y crítico en el contexto educativo: una revisión sistemática. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 18, 269–291. <https://doi.org/10.6018/pantarei.611711>
- Riffo-Pavón, I. (2022). Imaginarios sociales, representaciones sociales y re-presentaciones discursivas, *Cinta de Moebio*, 74, 78-94, <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2022000200078>
- Rodrigues de Andrade, F. M. (2023). El cuestionario en una investigación cualitativa: reflexiones teórico-metodológicas. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 11(26), 28–49. <https://doi.org/10.33361/RPQ.2023.v.11.n.26.467>
- Rodríguez-Ponga, R. (2022). Cómo entenderse en la Primera Vuelta al Mundo: las lenguas a bordo y en Oriente. *ICE, Revista De Economía*, 927, 11-21. <https://doi.org/10.32796/ice.2022.927.7460>
- Rubio, G. y Valle, X. (2021). Trabajos de memoria en el aula para la comprensión de las políticas de terrorismo de Estado y de deshumanización en Chile. *Clepsidra. Revista Interdisciplinaria de Estudios Sobre Memoria*, 8(16), 86–103. <https://ojs.ides.org.ar/index.php/Clepsidra/article/view/149>
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Teoría y práctica de la investigación cualitativa*. Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Sabido-Codina, J., Sáez-Rosenkranz, I., Yáñez de Aldecoa, C. y Sabrià, B. (2022). La concepción de la memoria histórica en futuros maestros de Cataluña y de Andorra en perspectiva comparada. *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 16, 163-189. <https://doi.org/10.6018/pantarei.509021>
- Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage.
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clio & Asociados: La Historia Enseñada*, 14, 34–56. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf
- Salazar, M. (2021). Magallanes: Imaginario histórico y percepciones políticas de una protoglobalización. En M. Jara, *El Estrecho de Magallanes. Imágenes y percepciones de cinco siglos* (pp. 255-278). LW Editorial.
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson College Indigenous.
- Seixas, P. (2017). A Model of Historical Thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 593–605. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363>

- Serrano, S., Ponce de León, M., Rengifo, F., Mayorga, R., Hevia, P., Concha, A., Silva, J., Núñez, I., Gajardo, J., Cano, D., Correa, A., Perl, M., Vicuña, P., Loyola, C. y Lira, R. (2012). *Historia de la educación en Chile (1810-2010)*. Tomo II. *La educación nacional (1880-1930)*. Taurus.
- Sher, B. R. y Sáez-Rosenkranz, I. (2023). Propuesta teórico-metodológica para decolonizar la enseñanza de la historia. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(47). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7621>
- Silva Arciniega, M. (2016). *Dimensiones psicosociales de la pobreza: percepción de una realidad recuperada*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Silva, V. y Ramírez, F. (2009). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Texto del estudiante*. 8.º Básico. Mare Nostrum.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.
- Software, V. (2020). *MAXQDA Analytics Pro*. VERBI Software.
- Soto, G. y González, F. (2023). Narrativas históricas de jóvenes e historia reciente en Chile: Aproximaciones deshistorizadas, fragmentadas y polarizadas en la escuela pública. *Tempo e Argumento*, 15(38), 1–36. <https://doi.org/10.5965/2175180315382023e0103>
- Stake, R. E. (2020). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Stradling, R. (2003). *Multiperspectivity in history teaching: a guide for teachers*. Council of Europe.
- Turra-Díaz, O. y Ajagan, L. (2024). *Profesorado, textos pedagógicos e ideología. Lectura crítica del discurso pedagógico de la historia*. RIL Editores.
- Truman, E. (2017). Rethinking the Cultural Icon: Its Use and Function in Popular Culture. *Canadian Journal of Communication*, 42(5), 829–849. <http://doi.org/10.22230/cjc.2017v42n5a3223>
- Valdez Medina, J. (1998). *Las redes semánticas naturales: usos y aplicaciones en psicología social*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- 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)*. Chicago University Press.
- Yilmaz, K. (2007). Historical empathy and its implications for classroom practices in schools. *The History Teacher*, 40(3), 331–337. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/215643395_Historical_Empathy_and_Its_Implications_for_Classroom_Practices_in_Schools
- Zermeño, A. I., Arellano, A. C. y Ramírez, V. A. (2005). Redes semánticas naturales: Técnica para representar los significados que los jóvenes tienen sobre televisión, internet y expectativas de vida. *Estudios Sobre Las Culturas Contemporáneas*, XI (22), 305–334.