REVISTA DE ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN

ISSN 0718-5162 versión en línea
DOI: https://doi.org/10.21703/rexe.v25i.3999
e 3999, 2026. Página 1 de 16

TIPO DE PUBLICACIÓN | INVESTIGACIÓN

OPEN ACCESS

Check for updates

Evolución del razonamiento histórico y dimensiones socioemocionales: Un estudio cualitativo longitudinal en Segundo Medio

Evolution of Historical Reasoning and Socio-Emotional Dimensions: A Longitudinal Qualitative Study in Tenth Grade

Francesca Grez Cook*

Universidad del Desarrollo, Chile

Recibido:
29 de julio, 2026
Aceptado:
19 de octubre, 2026
Publicado:
18 de noviembre, 2026

***Autor de correspondencia**
Francesca Grez Cook
Universidad del Desarrollo
Correo electrónico:
francescagrez@gmail.com

Como citar

Grez Cook, F. (2026). Evolución del razonamiento histórico y socioemocional: Un estudio cualitativo longitudinal en Segundo Medio. *Revista De Estudios Y Experiencias En Educación*, 25, 1-16. https://doi.org/10.21703/rexe.v25i.3999

RESUMEN

La incorporación de competencias socioemocionales (CSE) en la enseñanza escolar posee creciente relevancia; sin embargo, escasea la evidencia sobre cómo evolucionan las reflexiones estudiantiles en intervenciones integradas al currículo disciplinar. Este estudio analiza las transformaciones y patrones de progresión del razonamiento histórico de estudiantes escolares al enfrentar dilemas históricos durante una intervención didáctica basada en fuentes históricas y escritura reflexiva. Se implementó un diseño cualitativo longitudinal en un único establecimiento educativo en Chile. Participaron 40 estudiantes de segundo año de Enseñanza Media. El corpus, compuesto por un total de 200 bitácoras de reflexión escritas por los participantes en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, se analizó mediante el método comparativo constante apoyado por el software Atlas.ti. A partir de este corpus, el equipo investigador identificó patrones interpretativos que muestran una transformación desde reflexiones centradas en opiniones y juicios morales inmediatos hacia formas de razonamiento que incorporan progresivamente contextualización histórica, evidencia y múltiples perspectivas. Asimismo, se observaron trayectorias diferenciadas, con avances, estancamientos y variaciones según el momento y el dilema abordado. Estos hallazgos muestran que determinadas dimensiones socioemocionales, particularmente la consideración de perspectivas y la deliberación sobre las consecuencias de las decisiones, pueden manifestarse de manera integrada en el razonamiento histórico. Dentro de los límites del contexto analizado, las bitácoras constituyen una fuente pertinente para reconstruir longitudinalmente las transformaciones del razonamiento histórico frente a dilemas históricos.

PALABRAS CLAVE
Desarrollo afectivo; enseñanza de la historia; educación secundaria; toma de decisiones; investigación cualitativa.

ABSTRACT

The incorporation of socio-emotional skills (SES) into school education is of growing relevance; however, evidence remains scarce regarding how students' reflections evolve during interventions integrated into the disciplinary curriculum. This study analyzes the transformations and progression patterns of school students' historical reasoning when confronting historical dilemmas during a didactic intervention based on historical sources and reflective writing. A longitudinal qualitative design was implemented in a single educational establishment in Chile. Forty students in their second year of upper secondary education participated. The corpus, consisting of a total of 200 reflective logs written by the participants in the subject of History, Geography, and Social Sciences, was analyzed using the constant comparative method supported by Atlas.ti software. From this corpus, the research team identified interpretative patterns showing a transformation from reflections focused on opinions and immediate moral judgements towards forms of reasoning that progressively incorporate historical contextualization, evidence, and multiple perspectives. Likewise, differentiated trajectories were observed, featuring progress, stagnation, and variations depending on the timing and the dilemma addressed. These findings suggest that certain socio-emotional dimensions, particularly perspective-taking and deliberation about the consequences of decisions, can be mobilized within historical reasoning when students confront historical dilemmas. Within the limits of the context studied, the logs made it possible to reconstruct changes in students' historical reasoning throughout the intervention.

KEYWORDS
Emotional development; history education; secondary education; decision making; qualitative research.

UCSC

© **[2026]** Este artículo se distribuye bajo los términos de la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0). Esto permite el uso, distribución y reproducción sin fines comerciales en cualquier medio, siempre que se dé el crédito apropiado a los autores y a la fuente original. Para más información, visite: https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.es

ISSN 0718-5162 versión en línea
DOI: https://doi.org/10.21703/rexe.v25i.3999
e 3999, 2026. Página 2 de 16

1. Introducción

Durante los últimos años, el desarrollo de competencias socioemocionales (CSE) se ha consolidado como uno de los principales desafíos de los sistemas educativos, al reconocerse que el aprendizaje escolar involucra no solo procesos cognitivos, sino también dimensiones emocionales, éticas y relacionales que influyen en su bienestar y convivencia. Diversas investigaciones han demostrado que las CSE favorecen el rendimiento académico, la participación, la resolución de conflictos y la toma de decisiones responsables, esenciales para la formación integral (Bisquerra, 2019).

La preocupación por fortalecer estas competencias se intensificó tras la pandemia por COVID-19, cuyas consecuencias afectaron significativamente la salud mental y la convivencia escolar. El confinamiento prolongado, la interrupción de las interacciones sociales y la incertidumbre sanitaria, económica y social profundizaron problemáticas preexistentes relacionadas con el bienestar emocional de los estudiantes. Este escenario puso de manifiesto dificultades relacionadas con el bienestar emocional, la convivencia y el aprendizaje durante el período de retorno a la presencialidad (Paricio del Castillo y Pando Velasco, 2020).

Como respuesta a este escenario, organismos internacionales como la OMS y UNICEF, así como distintos ministerios de educación, han impulsado políticas orientadas al fortalecimiento del aprendizaje socioemocional. En Chile, el Ministerio de Educación (MINEDUC) ha desarrollado orientaciones, recursos pedagógicos y materiales destinados a favorecer la identificación, comprensión y regulación de las emociones, especialmente durante el período de postpandemia (MINEDUC, 2020). Sin embargo, la mayor parte de estas iniciativas ha privilegiado intervenciones desarrolladas en espacios de orientación, convivencia escolar o programas específicos, manteniendo una escasa articulación con los procesos de enseñanza y aprendizaje propios de las distintas disciplinas del currículo.

Esta situación ha dado origen a un creciente interés por avanzar hacia la integración intracurricular, entendida como la incorporación sistemática de las CSE dentro de las asignaturas, sin desvincularlas de los objetivos de aprendizaje disciplinares (Sologuren et al., 2023). Aprender Historia no implica únicamente comprender procesos históricos o desarrollar su pensamiento histórico, sino también interpretar las experiencias humanas desde una perspectiva ética, comprender las emociones presentes en los acontecimientos del pasado, desarrollar empatía histórica y construir juicios fundamentados frente a problemas complejos. En consecuencia, la relación entre cognición y emoción deja de entenderse como ámbitos independientes para concebirse como procesos complementarios en la construcción del conocimiento histórico (Grez, 2022; Raspall, 2019).

Aunque existe abundante evidencia acerca de los beneficios del aprendizaje socioemocional, la investigación suele centrarse en medir efectos de programas o intervenciones sobre variables socioemocionales mediante diseños pretest-postest o cuestionarios de percepción. Son menos frecuentes los estudios que buscan comprender cómo evolucionan los procesos reflexivos de los estudiantes durante el desarrollo de una secuencia didáctica, particularmente cuando las CSE se trabajan de manera integrada con los contenidos disciplinares. En consecuencia, se conoce poco acerca de las transformaciones que experimentan las producciones escritas de los estudiantes a medida que enfrentan situaciones históricas que exigen interpretar emociones, analizar dilemas éticos y elaborar juicios fundamentados.

Con el propósito de contribuir a este vacío, el presente estudio analiza longitudinalmente la evolución de las reflexiones elaboradas por estudiantes de Enseñanza Media durante una secuencia didáctica basada en diarios de reflexión ética y dilemas históricos en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

La investigación se orientó por la siguiente pregunta: ¿Cómo evoluciona el razonamiento histórico de estudiantes de Enseñanza Media al enfrentar dilemas históricos y cómo se manifiestan en este proceso determinadas dimensiones socioemocionales?

Para responder a esta interrogante, el estudio se planteó como objetivo general analizar longitudinalmente la evolución del razonamiento histórico de estudiantes de Enseñanza Media al enfrentar dilemas históricos, atendiendo a las dimensiones ética y socioemocional que se manifiestan en este proceso.

En este estudio, el razonamiento histórico constituye el foco analítico principal y se entiende como la capacidad de interpretar acontecimientos y decisiones del pasado mediante la contextualización, la consideración de

ISSN 0718-5162 versión en línea
DOI: https://doi.org/10.21703/rexe.v25i.3999
e 3999, 2026. Página 3 de 16

perspectivas, el uso de evidencia y la construcción de argumentos. Las dimensiones ética y socioemocional no se abordan como objetos independientes ni como competencias evaluadas de manera aislada, sino como dimensiones que se articulan con el razonamiento histórico durante el análisis de dilemas históricos.

En particular, el análisis considera manifestaciones vinculadas con la comprensión de perspectivas sociales y la deliberación sobre decisiones y sus consecuencias, en correspondencia con las dimensiones de conciencia social y toma de decisiones responsables propuestas por CASEL (2020). Las bitácoras constituyen, por tanto, la fuente documental a partir de la cual se examina longitudinalmente la evolución de estas formas de razonamiento. Para abordar este objetivo, se analizaron las producciones escritas generadas durante la intervención mediante el método comparativo constante, complementado con un análisis longitudinal de las trayectorias de reflexión de los estudiantes.

El artículo se organiza en cinco apartados. En primer lugar, se presentan los fundamentos teóricos relacionados con la integración intracurricular de las CSE, la escritura reflexiva y el desarrollo del razonamiento histórico en articulación con dimensiones éticas y socioemocionales. Posteriormente, se describe el diseño metodológico y el procedimiento de análisis longitudinal de las bitácoras. A continuación, se presentan los hallazgos sobre los patrones de progresión identificados en las reflexiones de los estudiantes. Finalmente, se discuten las implicancias de estos resultados para la didáctica de las Ciencias Sociales, junto con las limitaciones del estudio y consideraciones para futuras investigaciones sobre la integración curricular de las CSE.

2. Marco de referencia

2.1 Integración intracurricular de las competencias socioemocionales

Durante las últimas décadas, las CSE han adquirido creciente relevancia en las políticas educativas y en la investigación pedagógica, al reconocerse que el aprendizaje escolar integra dimensiones cognitivas, emocionales, sociales y éticas. En consecuencia, aprender supone no solo adquirir conocimientos disciplinares, sino también desarrollar capacidades para comprender las propias emociones, establecer relaciones constructivas, actuar responsablemente y participar éticamente en la vida social.

Diversos modelos provenientes de la psicología y la educación emocional han conceptualizado estas competencias, entre ellos SEAL, GROP, PAS y el de la *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL). Aunque presentan diferencias conceptuales, coinciden en que el desarrollo socioemocional es un proceso promovido mediante experiencias sistemáticas de enseñanza. En esta investigación se adopta el marco de CASEL por su amplia utilización internacional y porque ha orientado las propuestas del Ministerio de Educación de Chile para el aprendizaje socioemocional (MINEDUC, 2020, 2021).

Desde este enfoque, las CSE comprenden conocimientos, habilidades y disposiciones orientados a comprender y regular las propias emociones, interpretar las experiencias de otras personas, establecer relaciones positivas y tomar decisiones responsables (CASEL, 2020). El modelo distingue cinco competencias interrelacionadas: autoconciencia, autorregulación, conciencia social, habilidades relacionales y toma de decisiones responsables. Esta concepción resulta consistente con los aportes de la educación emocional, que destacan el desarrollo de capacidades para identificar, comprender, expresar y regular las emociones propias y ajenas (Mora et al., 2022), así como con la propuesta de Bisquerra (2019), quien entiende la educación emocional como un proceso permanente que se favorece mediante metodologías activas, reflexivas y experienciales.

A pesar de este creciente reconocimiento, la incorporación de las CSE en el ámbito escolar se ha desarrollado con frecuencia mediante programas específicos, talleres de convivencia o actividades de orientación diferenciadas de las asignaturas. Si bien estas iniciativas contribuyen a visibilizar la dimensión socioemocional del aprendizaje, diversos autores han advertido sobre el riesgo de fragmentarla cuando se aborda de manera desvinculada de los contenidos y procesos propios de cada disciplina. En Chile, esta orientación también se observa en las propuestas ministeriales desarrolladas durante la pandemia y el período posterior, que otorgaron especial atención a la tutoría y la convivencia escolar, con menor énfasis en su integración sistemática al trabajo disciplinar (MINEDUC, 2020, 2021).

ISSN 0718-5162 versión en línea
DOI: https://doi.org/10.21703/rexe.v25i.3999
e 3999, 2026. Página 4 de 16

Frente a esta separación, la integración intracurricular plantea desarrollar las CSE mediante los contenidos, habilidades y prácticas propias de las distintas disciplinas, en lugar de abordarlas como un componente paralelo. Desde esta perspectiva, las dimensiones cognitiva y socioemocional se encuentran articuladas en los procesos de aprendizaje. Raspall (2019) cuestiona la separación entre cognición y emoción, mientras que Grez (2022) plantea que es posible favorecer el desarrollo de CSE sin disminuir el rigor disciplinar cuando las estrategias didácticas promueven la reflexión, el diálogo, la argumentación y el análisis de problemas complejos.

En la enseñanza de la Historia, esta integración adquiere particular relevancia, dado que la comprensión de procesos históricos implica interpretar acciones y decisiones humanas, analizar conflictos, considerar perspectivas diversas y fundamentar interpretaciones sobre problemas socialmente relevantes. En este marco, fuentes históricas, dilemas, controversias y problemas complejos pueden constituir oportunidades para articular el análisis de evidencia y la construcción de argumentos.

2.2 La escritura reflexiva como herramienta para la construcción del razonamiento

La reflexión constituye un proceso central del aprendizaje, ya que permite revisar críticamente las experiencias, cuestionar interpretaciones previas y construir nuevos significados. Desde Dewey (1933), se entiende como un pensamiento activo y deliberado mediante el cual las personas examinan las creencias que orientan sus acciones. Schön (1983) profundiza esta idea al sostener que la reflexión transforma la experiencia en conocimiento a través de la revisión crítica de las propias acciones, mientras que Mezirow (1991) añade que este proceso favorece un aprendizaje transformativo al cuestionar los supuestos desde los cuales se interpreta la realidad y reconstruir progresivamente formas más complejas de comprensión.

Sobre estos fundamentos, diversos autores destacan el potencial de la escritura reflexiva para promover aprendizajes profundos. Es así que Moon (2006) señala que escribir favorece la organización de ideas y la elaboración de interpretaciones más complejas; Boud (2001) sostiene que los diarios de aprendizaje convierten la experiencia en objeto de análisis, promoviendo procesos metacognitivos; y Bolton (2010) enfatiza que la escritura articula experiencia, emociones y conocimiento disciplinar, haciendo visibles dudas, contradicciones y transformaciones del pensamiento.

Por tanto, las producciones escritas constituyen no solo evidencias del aprendizaje alcanzado, sino también registros del proceso mediante el cual este se construye. Kember et al. (2008) muestran que las reflexiones evolucionan desde descripciones centradas en la experiencia inmediata hacia interpretaciones críticas fundamentadas en evidencia y argumentación, lo que permite comprender la reflexión como un proceso dinámico susceptible de ser analizado longitudinalmente. En consecuencia, la escritura reflexiva puede entenderse simultáneamente como una estrategia pedagógica y un dispositivo metodológico para observar la evolución del razonamiento.

Entre las distintas modalidades de escritura reflexiva, las bitácoras pedagógicas destacan por su carácter continuo y sistemático, las cuales Comas y Morawicki (2015) las definen como registros personales que favorecen la reconstrucción crítica del aprendizaje, mientras que Vera (2015) las concibe como un "diario de a bordo" que otorga sentido a la trayectoria formativa de los estudiantes. Diversas investigaciones han demostrado su potencial para favorecer la reflexión, la argumentación y la construcción del conocimiento (Palomero, 2005), aunque su utilización como evidencia empírica de la evolución del razonamiento ha recibido menor atención.

En este estudio, las bitácoras de reflexión ética se conciben como una fuente que permite seguir longitudinalmente cómo evolucionan las formas en que los estudiantes interpretan, contextualizan y argumentan frente a dilemas históricos. Más que un producto final del aprendizaje, constituyen un registro del proceso mediante el cual los estudiantes construyen progresivamente formas más complejas de razonamiento histórico al analizar dilemas que involucran dimensiones éticas y socioemocionales.

2.3 Emociones, empatía histórica y razonamiento histórico

La dimensión emocional en la enseñanza de la Historia constituye un campo de investigación emergente. Aunque la didáctica disciplinar se ha centrado tradicionalmente en el desarrollo del pensamiento histórico, ciudadano y social, investigaciones recientes han comenzado a analizar el papel de las emociones en la interpretación del pasado y en los procesos de aprendizaje. En términos generales, la evidencia muestra que la incorporación de

ISSN 0718-5162 versión en línea
DOI: https://doi.org/10.21703/rexe.v25i.3999
e 3999, 2026. Página 5 de 16

dimensiones socioemocionales favorece la motivación, la empatía, la convivencia escolar y el pensamiento crítico (Berry et al., 2008; Bisquerra, 2019; Elizondo et al., 2018; Jagers et al., 2019), aunque persiste la necesidad de comprender con mayor profundidad cómo interactúan emoción, cognición y aprendizaje histórico.

Barton y Levstik (2004) fueron pioneros en sistematizar esta relación al señalar que los estudiantes muestran mayor interés por contenidos vinculados con emociones, valores y experiencias humanas. Sin embargo, advierten que las emociones no deben sustituir el análisis histórico, sino integrarse con procesos de contextualización y explicación para evitar interpretaciones centradas exclusivamente en respuestas afectivas.

En esta línea, diversos estudios muestran que las emociones favorecen la reflexión ética y la formación ciudadana al abordar acontecimientos históricos complejos, como guerras, dictaduras, crisis humanitarias o el Holocausto (Conner & Graham, 2023, Helmsing, 2014; Sheppard et al., 2015). Paralelamente, el desarrollo de la empatía histórica ha sido entendido como la capacidad de comprender las acciones de los sujetos históricos considerando las condiciones políticas, sociales, culturales y emocionales en que actuaron, sin que ello implique justificar moralmente sus decisiones (Brooks, 2011; Endacott, 2010; Leur et al., 2017; Savenije y de Bruijn, 2017).

Asimismo, investigaciones sobre pensamiento crítico y pensamiento social destacan que problemáticas como la memoria histórica, las migraciones, los conflictos sociales y los derechos humanos poseen una dimensión emocional que influye en la construcción de juicios ciudadanos (Castellví et al., 2019; Jara y Santisteban, 2018). En paralelo, investigaciones recientes sobre pensamiento histórico en estudiantes de secundaria han examinado su progresión a partir del trabajo con fuentes y el desarrollo del pensamiento crítico, destacando la relevancia de estas prácticas para la construcción de interpretaciones históricas más complejas (Rivero Gracia et al., 2023). En el ámbito específico de la dimensión emocional, estos procesos requieren articularse con evidencia histórica, contextualización y argumentación para favorecer interpretaciones rigurosas (Berry et al., 2008; Savenije y de Bruijn, 2017).

En conjunto, la literatura reconoce que las emociones forman parte del aprendizaje histórico; sin embargo, la mayor parte de las investigaciones se ha centrado en evaluar sus efectos sobre competencias específicas, prestando menor atención a la evolución de las reflexiones estudiantiles durante procesos prolongados de aprendizaje. En este contexto, los dilemas históricos y las bitácoras de reflexión ética ofrecen una oportunidad para analizar cómo los estudiantes articulan progresivamente evidencia histórica, contextualización, empatía y juicio ético. El interés del estudio, por tanto, no está en medir una competencia socioemocional aislada, sino en observar cómo el razonamiento histórico se transforma cuando los estudiantes incorporan emociones, perspectivas y valoraciones éticas al análisis de dilemas históricos.

2.4 Progresión del razonamiento reflexivo: un vacío en la investigación

La literatura revisada reconoce la importancia de integrar dimensiones emocionales y cognitivas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, destacando los aportes del aprendizaje socioemocional al desarrollo del pensamiento crítico, la empatía, la convivencia escolar y la toma de decisiones responsables. En didáctica de la Historia, el trabajo con problemas históricos, fuentes documentales y dilemas éticos favorece aprendizajes significativos al promover la reflexión sobre las experiencias humanas.

Sin embargo, gran parte de estos estudios se ha centrado en evaluar los resultados de las intervenciones mediante mediciones pre y post, escalas de percepción o niveles de desarrollo alcanzado, aportando menor evidencia sobre los procesos mediante los cuales dichas transformaciones ocurren. La escritura reflexiva constituye una herramienta relevante, ya que permite analizar cómo los estudiantes reorganizan sus interpretaciones, incorporan evidencias, revisan sus creencias y construyen explicaciones progresivamente más complejas (Bolton, 2010; Boud, 2001; Moon, 2006; Luís & Rapanta, 2020). Esta comprensión del aprendizaje como un proceso de transformación del razonamiento dialoga con las teorías del juicio reflexivo de Perry (1970) y King y Kitchener (1994), quienes describen un tránsito desde formas de pensamiento basadas en certezas inmediatas hacia interpretaciones más contextualizadas y fundamentadas. Los aportes de Toulmin (1958) y Kuhn (1991) permiten comprender que el desarrollo del razonamiento argumentativo implica no solo formular afirmaciones, sino también justificarlas mediante evidencias, considerar perspectivas alternativas y construir explicaciones más elaboradas.

ISSN 0718-5162 versión en línea
DOI: https://doi.org/10.21703/rexe.v25i.3999
e 3999, 2026. Página 6 de 16

Estas aproximaciones resultan pertinentes para la enseñanza histórica, donde comprender acontecimientos complejos requiere articular contextualización, perspectivas, evidencia y reflexión ética. No obstante, las investigaciones sobre la evolución longitudinal de la reflexión estudiantil durante una secuencia didáctica aún son escasas. Si bien modelos previos como el de Kember et al. (2008) ya documentan progresiones generales desde la descripción hasta la interpretación crítica, el estudio se diferencia al analizar cómo determinadas dimensiones socioemocionales se manifiestan articuladamente con la evolución del razonamiento histórico frente a dilemas históricos, superando los enfoques de progresión puramente cognitivos o genéricos. El análisis longitudinal de las bitácoras permitió seguir los cambios en las formas en que los estudiantes interpretaban y justificaban los dilemas históricos, atendiendo tanto a las continuidades como a las transformaciones y variaciones presentes en sus trayectorias.

3. Metodología

3.1 Enfoque, diseño de investigación y participantes

El estudio se desarrolló desde un paradigma cualitativo interpretativo (Denzin y Lincoln, 2011; Vasilachis de Gialdino, 2006), orientado a comprender cómo los estudiantes construyen y transforman sus interpretaciones frente a dilemas históricos durante una intervención didáctica. El interés no estuvo en medir niveles de CSE predefinidas ni establecer relaciones causales entre variables, sino en analizar los procesos de construcción de significado expresados en las producciones escritas, entendidas como una vía de aproximación a los procesos reflexivos de los estudiantes (Boud, 2001; Moon, 2006).

La investigación se realizó durante el segundo semestre de 2024 en un establecimiento particular chileno, en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Enseñanza Media. El curso estaba compuesto inicialmente por 41 estudiantes de segundo medio, de entre 15 y 16 años (18 mujeres y 23 hombres). Se utilizó un muestreo intencional por criterios (Patton, 2015), considerando como requisito la participación completa en la secuencia didáctica y la entrega de todas las bitácoras de reflexión ética. Un estudiante fue excluido del estudio debido a inasistencias, por lo que el corpus longitudinal quedó conformado por 40 estudiantes, quienes completaron la intervención y entregaron la totalidad de las producciones consideradas para el análisis.

El estudio adopta un diseño cualitativo longitudinal centrado en las producciones de la intervención, en la que el equipo ejerció un rol docente-investigador. Si bien esta experiencia se enmarcó en un proyecto de investigación-acción (Kemmis y McTaggart, 1988), este artículo analiza exclusivamente, de manera diacrónica, el corpus documental de las bitácoras, analizado por un único investigador y posteriormente revisado mediante *peer debriefing*, una estrategia metodológica válida para reportar componentes específicos de intervenciones más amplias (Kemmis et al., 2014).

Con base en análisis documental (Miles et al., 2020; Saldaña, 2003), el procesamiento se realizó en Atlas.ti. Se aplicó el Método Comparativo Constante (Strauss y Corbin, 2002) mediante codificación abierta y axial. La suficiencia interpretativa se alcanzó cuando las comparaciones sucesivas dejaron de aportar propiedades novedosas a las categorías emergentes.

Para rastrear transformaciones en el razonamiento, se implementó un análisis de trayectoria intracaso. Las bitácoras se codificaron secuencialmente por estudiante (sesiones 1 a 10) y se organizaron en matrices temporales (Miles et al., 2020). Este orden cronológico permitió identificar hitos de cambio y estancamientos conceptuales individuales, evitando un análisis exclusivamente grupal.

3.2 Contexto de la intervención y producción del corpus documental

La secuencia fue diseñada desde un enfoque de integración intracurricular de CSE, articulando objetivos del pensamiento histórico con actividades orientadas al desarrollo socioemocional. La propuesta se estructuró en torno al análisis de cinco casos históricos que permitían abordar decisiones controvertidas, conflictos entre intereses y valores y perspectivas históricas diversas. Cada caso fue trabajado mediante una secuencia didáctica organizada en tres momentos: análisis de fuentes históricas, actividades de pensamiento histórico y elaboración individual de una bitácora de reflexión. De este modo, la escritura reflexiva no constituyó una actividad independiente del aprendizaje disciplinar, sino que se incorporó como instancia de cierre y elaboración personal del trabajo histórico desarrollado durante la clase.

ISSN 0718-5162 versión en línea
DOI: https://doi.org/10.21703/rexe.v25i.3999
e 3999, 2026. Página 7 de 16

En el primer momento, correspondiente al análisis de fuentes históricas, se introducía el acontecimiento histórico y se proporcionaban antecedentes necesarios para su contextualización temporal, espacial y política. Los estudiantes analizaban diversas fuentes relacionadas con el caso, considerando la información que proporcionaban, la perspectiva desde la cual habían sido producidas y su relación con el problema histórico abordado. Este trabajo permitía identificar a los actores involucrados, sus posiciones, intereses y decisiones, así como las circunstancias y consecuencias asociadas al acontecimiento.

En el segundo momento, correspondiente a las actividades de pensamiento histórico, los estudiantes trabajaban a partir de la información obtenida mediante las fuentes para interpretar el problema histórico y abordar el dilema planteado en cada caso. Las actividades solicitaban considerar las perspectivas de los actores involucrados, analizar las alternativas disponibles en el contexto histórico y fundamentar interpretaciones o posiciones mediante la evidencia trabajada. De este modo, se buscaba evitar una valoración exclusivamente retrospectiva de las decisiones, favoreciendo su comprensión en relación con las circunstancias, perspectivas y posibilidades de acción propias del período histórico.

En el tercer momento, correspondiente a la elaboración de la bitácora de reflexión, los estudiantes respondían individualmente preguntas orientadoras. Las preguntas orientadoras se mantuvieron estables para favorecer la comparación longitudinal, aunque variaban según el caso histórico analizado.

La secuencia se desarrolló progresivamente a lo largo de las diez semanas, de modo que los estudiantes enfrentaron cinco instancias de reflexión asociadas a los casos históricos seleccionados. La reiteración de esta estructura permitió disponer de producciones comparables en distintos momentos de la intervención y observar posibles cambios en las formas de contextualizar, interpretar, fundamentar y deliberar frente a dilemas históricos.

El corpus documental estuvo constituido por 200 bitácoras elaboradas por 40 estudiantes que completaron la intervención, correspondientes a cinco momentos de reflexión asociados a los casos históricos trabajados. Cada bitácora fue considerada una unidad documental situada en un momento específico de la secuencia, lo que permitió reconstruir longitudinalmente las trayectorias de razonamiento de cada estudiante y comparar sus formas de interpretar, contextualizar y argumentar a través de los distintos casos.

3.3 Casos históricos abordados en la intervención

La selección de casos respondió a criterios disciplinares y didácticos, privilegiando acontecimientos caracterizados por decisiones controvertidas, conflictos de valores y múltiples perspectivas históricas.

Tabla 1

Casos históricos y dilemas abordados.

Caso histórico	Dilema analizado
Incidente del U-2 (1960)	El espionaje aéreo estadounidense y la escalada de tensiones entre ambas superpotencias.
Crisis de los Misiles en Cuba (1962)	La instalación de misiles soviéticos en Cuba y las respuestas de Estados Unidos durante la crisis.
Construcción del Muro de Berlín (1961)	La restricción de la movilidad ciudadana en nombre de la seguridad política del Estado.
Guerra de Vietnam (1955-1975)	La intervención militar estadounidense y sus consecuencias humanas y políticas.
Nacionalización del cobre en Chile (1971)	La decisión del gobierno de Salvador Allende y las tensiones económicas, políticas e internacionales asociadas.

Estos acontecimientos se abordaron mediante diversas fuentes históricas (documentales, cartas, imágenes, videos, diarios de vida, discursos políticos y caricaturas) y preguntas abiertas destinadas a favorecer la interpretación histórica, la contextualización y la argumentación. Su selección buscó ofrecer a los estudiantes evidencia suficiente para contextualizar los acontecimientos, reconocer perspectivas diversas y fundamentar las decisiones analizadas en las respectivas bitácoras.

ISSN 0718-5162 versión en línea
DOI: https://doi.org/10.21703/rexe.v25i.3999
e 3999, 2026. Página 8 de 16

3.4 Procedimiento de análisis y criterios de rigor científico

El análisis se realizó mediante el método comparativo constante (Strauss y Corbin, 2002), complementado con procedimientos de análisis cualitativo longitudinal (Miles et al., 2020; Saldaña, 2003). El enfoque longitudinal permitió considerar las producciones no como registros aislados, sino en relación con los distintos momentos del proceso, atendiendo a las transformaciones, continuidades y variaciones observables a lo largo del tiempo (Balmer y Richards, 2022). Se efectuó una codificación abierta para identificar categorías emergentes relacionadas con interpretación histórica, uso de evidencia, argumentación y reflexión ética y emocional. Posteriormente, las producciones fueron comparadas entre los distintos momentos de la intervención y entre participantes, mediante matrices temporales que permitieron identificar cambios, continuidades y variaciones en las formas de razonamiento. Este procedimiento permitió reconstruir trayectorias individuales y, a partir de su comparación, identificar patrones de progresión en el corpus.

Siguiendo a Denzin y Lincoln (2011), el equipo asumió una postura reflexiva ante su posición de docente-investigador. Para mitigar dinámicas de deseabilidad social, las retroalimentaciones entre sesiones se limitaron estrictamente a andamiajes histórico-disciplinares generales, omitiendo directrices orientadas a inducir niveles de razonamiento ético o socioemocional. Para resguardar la identificación de los participantes y reducir posibles sesgos durante el procesamiento del corpus, las bitácoras fueron anonimizadas antes de su codificación en *ATLAS.ti*.

Aunque el corpus longitudinal estuvo constituido por las producciones de los 40 estudiantes que completaron la intervención, para la presentación detallada de las trayectorias individuales se seleccionaron siete casos focales. Esta selección se realizó después de la codificación y comparación del corpus completo, por lo que no correspondió a una selección previa de participantes para el análisis. Los casos se seleccionaron mediante muestreo intencional de variación cualitativa, considerando dos criterios principales: (a) la riqueza descriptiva de las producciones a lo largo de los distintos momentos de la intervención, entendida como la presencia de evidencia suficiente para reconstruir cambios, continuidades o estancamientos en las formas de razonamiento; y (b) su capacidad para ilustrar las distintas trayectorias identificadas mediante la comparación del corpus.

Los siete casos no fueron considerados estadísticamente representativos de los 40 participantes ni tuvieron como propósito agotar la diversidad de respuestas producidas. Su función fue analítica y demostrativa: ofrecer reconstrucciones longitudinales detalladas que permitieran ilustrar los patrones identificados a partir del análisis del corpus completo. Por tanto, los resultados derivados de estos casos se interpretan dentro de los límites propios de un estudio cualitativo y no como estimaciones generalizables al conjunto de estudiantes.

Complementariamente, el sistema de categorías fue revisado mediante *peer debriefing* (Lincoln y Guba, 1985) por un investigador externo, experto en didáctica de las ciencias sociales, sobre el corpus completo, para fortalecer la interpretación y disminuir posibles sesgos. La rigurosidad se aseguró mediante criterios de credibilidad, dependencia, confirmabilidad y transferibilidad, considerando la revisión sistemática de las producciones, el registro de decisiones y la descripción detallada del contexto.

3.5 Consideraciones éticas

La investigación siguió los principios establecidos para estudios con seres humanos. Al tratarse de estudiantes menores de 18 años, se obtuvo la aprobación institucional y consentimiento informado de sus tutores legales, junto con el asentimiento escrito de los propios participantes. La participación fue estrictamente voluntaria y las producciones analizadas se anonimizaron mediante códigos alfanuméricos, eliminando cualquier dato identificatorio para resguardar la confidencialidad. Los datos recopilados fueron utilizados exclusivamente con fines académicos y de investigación.

4. Resultados

El análisis longitudinal del corpus completo permitió identificar cuatro patrones que describen transformaciones cualitativas en las formas en que los estudiantes interpretaron y fundamentaron dilemas históricos. Los patrones no corresponden a competencias independientes, sino a dimensiones articuladas de un mismo proceso de complejización del razonamiento. Estos patrones se presentan en un orden analítico de complejidad creciente. Sin embargo, dicho orden no supone una secuencia evolutiva lineal ni universal, ya que el análisis de las trayectorias individuales mostró avances, estancamientos y variaciones según el momento y el dilema abordado.

ISSN 0718-5162 versión en línea
DOI: https://doi.org/10.21703/rexe.v25i.3999
e 3999, 2026. Página 9 de 16

4.1 Predominio inicial de opiniones y juicios dicotómicos

Las primeras bitácoras evidencian un modo de razonamiento centrado en la evaluación moral inmediata de los acontecimientos, donde los estudiantes interpretan el pasado desde categorías normativas propias del presente, con escasa consideración del contexto histórico. Más que elaborar explicaciones, las producciones funcionan como juicios morales sobre las decisiones de los actores históricos, tales como justo/injusto, bueno/malo, responsable/irresponsable. Este patrón sugiere que, en las etapas iniciales de la intervención, predominó un razonamiento presentista, en el que la valoración ética antecede a la comprensión de las condiciones históricas que explican las decisiones analizadas.

En el análisis del caso de la Crisis de los Misiles en Cuba (1962), por ejemplo, las reflexiones enfatizaban principalmente el peligro de una guerra nuclear y las consecuencias humanas del conflicto, pero incorporaban escasamente elementos vinculados al contexto histórico, tales como la lógica de la disuasión nuclear, las tensiones entre los bloques ideológicos o los intereses estratégicos de los actores involucrados.

"Yo creo que Estados Unidos hizo bien en preocuparse porque si Cuba tenía misiles podía empezar una guerra. Pero también creo que estuvo mal amenazar tanto porque al final casi destruyen el mundo entero y las personas estaba en peligro. Si los presidentes hubieran conversado antes no habría existido tanto peligro" (Estudiante 1).

"Pienso que la Unión Soviética actuó mal porque sabía que poner misiles en Cuba podía provocar un conflicto mucho más grande. Igual siento que Estados Unidos también reaccionó muy fuerte con el bloqueo. Creo que los dos estaban más preocupados por demostrar quién tenía más poder que por la gente que podía salir perjudicada" (Estudiante 22).

"Lo primero que pensé fue que esto daba mucho miedo porque una guerra nuclear habría afectado a todo el mundo. Creo que los dos presidentes estaban mal y tenían que haber buscado otra solución antes de llegar a un conflicto con misiles" (Estudiante 31).

Más que constituir un obstáculo para el análisis histórico, las emociones (como el miedo o preocupación) funcionaron inicialmente como el principal criterio para interpretar los acontecimientos. Sin embargo, al no estar aún articuladas con procesos de contextualización, las respuestas tendieron a simplificar los conflictos históricos mediante juicios dicotómicos. Este hallazgo sugiere que el desafío didáctico no consiste en disminuir la dimensión emocional, sino en favorecer su integración con procesos de análisis histórico más complejos.

4.2 Emergencia de la comprensión de múltiples perspectivas

Durante el desarrollo de la intervención se observó un desplazamiento progresivo desde interpretaciones centradas exclusivamente en la valoración personal hacia reflexiones que incorporaban las motivaciones, intereses y restricciones de distintos actores históricos.

En las producciones asociadas al Muro de Berlín, los estudiantes comenzaron a distinguir entre comprender una decisión histórica y justificarla moralmente. Si bien continuaban evaluando algunas decisiones como injustas, comenzaron a reconocer los factores políticos y sociales que condicionaron dichas decisiones.

"Al principio pensaba que construir un muro era totalmente injusto porque separaba a las familias. Pero después de leer las fuentes entendí que para Alemania Oriental la salida de muchas personas era un problema, porque estaban perdiendo trabajadores y población. Igual, sigo pensando que construir un muro no fue la mejor solución, pero ahora puedo comprender mejor por qué tomaron esa decisión en ese momento" (Estudiante 1).

"Ya no creo que sea tan fácil decir que estuvo bien o mal la decisión. Cuando leímos las fuentes y vimos los videos, me di cuenta de que Alemania Oriental tenía miedo de perder a mucha gente y eso influyó en la decisión. Igual me da pena pensar en todas las familias que quedaron separadas por tantos años" (Estudiante 22).

"Cuando vimos los documentales del Muro de Berlín, me dio mucha pena pensar en las familias que quedaron separadas. Después de leer las fuentes entendí que el gobierno de Alemania Oriental también tenía miedo de seguir perdiendo personas. Igual creo que fue injusto, pero ahora entiendo la necesidad económica y política del muro" (Estudiante 31).

ISSN 0718-5162 versión en línea
DOI: https://doi.org/10.21703/rexe.v25i.3999
e 3999, 2026. Página 10 de 16

El reconocimiento de perspectivas múltiples constituye un cambio cualitativo en la organización del razonamiento histórico. Mientras las primeras producciones buscaban identificar qué actor había actuado correctamente, las posteriores comenzaron a explicar por qué distintos actores adoptaron decisiones diferentes bajo condiciones históricas específicas. En este sentido, la incorporación de perspectivas no implicó relativizar los juicios éticos, sino diferenciar progresivamente entre comprender una decisión histórica y justificarla moralmente.

4.3 Contextualización histórica y fundamentación de las interpretaciones

Un tercer patrón identificado corresponde al aumento progresivo de referencias al contexto histórico como elemento explicativo de los acontecimientos analizados.

Mientras las primeras reflexiones atribuían los hechos principalmente a decisiones individuales de determinados líderes o gobiernos, las producciones posteriores incorporaron elementos propios del período histórico, como la Guerra Fría, las tensiones geopolíticas, la confrontación ideológica y los intereses económicos involucrados. La comparación entre las primeras y últimas bitácoras evidencia esta transformación.

Tabla 2

Evolución del razonamiento estudiantil desde explicaciones individualistas hacia la contextualización y fundamentación de procesos históricos.

Primera Semana Incidente del U-2 (1960)	Quinta Semana Nacionalización del cobre (1971)
"Pienso que Estados Unidos actuó mal porque el presidente no debería haber mandado un avión espía. Si hubiera tomado una mejor decisión, no habría pasado todo este problema" (estudiante 8).	"Antes pensaba que nacionalizar el cobre era solamente una buena o una mala decisión. Después de revisar las fuentes entendí que el cobre era muy importante para la economía chilena y se estaba viviendo un período de mucha tensión. También influía que Estados Unidos tenía intereses en las empresas del cobre y que todo ocurría en el contexto de la Guerra Fría. Por eso ahora creo que no se puede explicar solo por la decisión de Allende" (estudiante 8).
"Creo que Estados Unidos no debió mandar un avión espía porque el presidente sabía que eso podía traer más problemas con la Unión Soviética" (estudiante 13).	"Ahora entiendo que el cobre era un recurso muy importante para Chile y que no todos veían la nacionalización de la misma forma. En las fuentes aparecía que muchas personas la apoyaban porque pensaban que las ganancias debían quedar en el país, mientras que las empresas extranjeras y Estados Unidos estaban preocupados por perder sus inversiones. Además, todo esto pasaba en plena Guerra Fría, por lo que también había intereses políticos" (estudiante 13).

El uso creciente de evidencia histórica no consistió únicamente en incorporar mayor cantidad de información documental, sino en modificar la función que esta cumplía dentro de la argumentación. Mientras en las primeras bitácoras las opiniones precedían a las explicaciones, en las producciones posteriores la evidencia comenzó a utilizarse para justificar las interpretaciones y relacionar decisiones individuales con procesos históricos más amplios. Este cambio evidencia una reorganización del razonamiento, donde la explicación deja de depender exclusivamente de convicciones personales para apoyarse en información contextual y la explicación desde los procesos.

4.4 Deliberación ética y toma de decisiones responsables

El cuarto patrón identificado corresponde a una transformación en la forma en que los estudiantes construyeron sus juicios éticos frente a los dilemas históricos. Más que limitarse a decidir qué acción consideraban correcta o incorrecta, las reflexiones finales evidencian una creciente capacidad para deliberar sobre decisiones complejas, integrando las condiciones históricas en que fueron adoptadas, las razones esgrimidas por los distintos actores y sus consecuencias sociales.

En el caso de la Guerra de Vietnam, por ejemplo, las producciones muestran una capacidad creciente para distinguir entre explicar las razones históricas que sustentaron la intervención estadounidense y justificar moralmente dicha decisión. Esta distinción aparece de forma reiterada en las bitácoras y constituye un cambio cualitativo en la organización del razonamiento, ya que los estudiantes comienzan a comprender las decisiones dentro de su contexto sin renunciar a emitir una valoración ética fundamentada.

ISSN 0718-5162 versión en línea
DOI: https://doi.org/10.21703/rexe.v25i.3999
e 3999, 2026. Página 11 de 16

Tabla 3

Progresión del razonamiento estudiantil hacia la deliberación ética y la toma de decisiones responsables.

Semana 1.	Semana 8.
"Yo creo que Estados Unidos decidió entrar a la guerra porque quería demostrar que era el país más poderoso. Pienso que los presidentes deberían pensar más antes de empezar una guerra porque al final siempre mueren personas inocentes" (estudiante 12).	"La fotografía de los niños afectados por la guerra me hizo pensar que la intervención tuvo consecuencias muy graves para la población. Pero también aprendí que Estados Unidos justificaba su decisión diciendo que debía impedir la expansión del comunismo. Ahora entiendo que una cosa es explicar por qué ocurrió y otra distinta es decir que estuvo bien" (estudiante 12).
"Creo que el presidente de Estados Unidos tomó una mala decisión porque quería controlar otros países. Si hubiera pensado más en las personas probablemente la guerra no habría durado tanto" (estudiante 3).	"Creo que Estados Unidos intervino porque consideraba que la expansión del comunismo podía afectar a otros países de Asia. En el documento sobre la Teoría del Dominó se explica que un cambio político en Vietnam podía influir en los países vecinos. Como durante la Guerra Fría ambos bloques intentaban aumentar su influencia, esa idea fue utilizada para justificar la intervención militar. Aunque entiendo ese contexto, sigo pensando que las consecuencias para la población fueron muy graves" (estudiante 3).

La evolución observada no consistió en abandonar o reemplazar los juicios éticos y emocionales, sino en transformar y complejizar la manera en que estos fueron construidos. Es así que, mientras las primeras bitácoras fundamentaban las valoraciones principalmente en convicciones personales y reacciones afectivas inmediatas, las producciones finales reorganizaron estos elementos al integrarlos progresivamente dentro de estructuras argumentativas más complejas. De este modo, las emociones y los juicios morales permanecieron presentes durante toda la intervención, pero dejaron de constituir el único criterio de interpretación para incorporarse a un proceso de deliberación articulado con la contextualización histórica, el uso de evidencia, la consideración de múltiples perspectivas y el análisis de consecuencias.

Sin perjuicio de las trayectorias de progresión ascendente analizadas, el diseño longitudinal también permitió identificar casos divergentes que evidenciaron un estancamiento en las estructuras iniciales de razonamiento. A diferencia del patrón dominante de complejización, estas trayectorias persistieron en la formulación de juicios morales inmediatos y presentistas hasta el cierre de la intervención, sin lograr integrar los procesos de contextualización histórica ni la comprensión de perspectivas múltiples provistas por las fuentes. Una producción representativa de esta persistencia dicotómica se observa en la última bitácora (Nacionalización del cobre): "Yo creo que estuvo mal que el gobierno expropiara empresas porque eso es robar y no se le puede quitar el dinero o propiedades a la gente que invirtió su dinero. Además, eso solo trajo más odio y conflictos entre los chilenos" (Estudiante 27). Como se observa, el razonamiento del participante permanece anclado a una valoración ética personal basada en categorías morales absolutas del presente (bueno/malo, unir/dividir). Aunque el corpus de la última semana demandaba la articulación de variables macroeconómicas y tensiones geopolíticas de la Guerra Fría, la producción escrita no evidencia uso de evidencia ni distancia analítica, operando bajo la misma estructura interpretativa identificada del inicio. Este contraejemplo confirma la naturaleza no lineal ni homogénea del aprendizaje histórico-ético y resguarda la validez del análisis al transparentar la variabilidad de las trayectorias individuales dentro del aula estudiada.

En conjunto, los cuatro patrones identificados permiten interpretar que la progresión observada no responde a una simple acumulación de conocimientos históricos, sino a una reorganización progresiva del razonamiento con el que los estudiantes enfrentan los dilemas. Más que sustituir formas previas de interpretación, los patrones evidencian una integración creciente de dimensiones que inicialmente aparecían disociadas: las emociones dejan de operar como único criterio de juicio para articularse con la contextualización histórica; las opiniones personales comienzan a fundamentarse en evidencia; y los juicios éticos evolucionan hacia procesos de deliberación que consideran simultáneamente múltiples perspectivas, condiciones históricas y consecuencias de las decisiones analizadas. Aunque estos patrones pueden ordenarse jerárquicamente según su nivel de complejidad, las trayectorias individuales muestran que dicha progresión no fue lineal ni uniforme, sino dinámica y dependiente de

ISSN 0718-5162 versión en línea
DOI: https://doi.org/10.21703/rexe.v25i.3999
e 3999, 2026. Página 12 de 16

las características de los dilemas, los conocimientos previos y las oportunidades de reflexión generadas durante la intervención.

5. Discusión

5.1 Transformación del razonamiento histórico frente a dilemas

El principal hallazgo del estudio es que las producciones escritas muestran una transformación progresiva en las formas mediante las cuales los estudiantes interpretan y fundamentan dilemas históricos. Esta transformación no corresponde simplemente a una acumulación de conocimientos sobre los acontecimientos abordados, sino a una reorganización de las relaciones entre valoración, contextualización, evidencia y perspectivas. Las primeras producciones tendieron a formular juicios inmediatos y dicotómicos, mientras que las posteriores incorporaron progresivamente condiciones históricas, perspectivas de distintos actores y evidencia documental para fundamentar las interpretaciones. La deliberación ética apareció, de este modo, no como un proceso separado del razonamiento histórico, sino como una dimensión que se complejizó a medida que los estudiantes lograron contextualizar las decisiones y considerar sus consecuencias.

Este hallazgo resulta consistente con los planteamientos de Perry (1970) y King y Kitchener (1994), quienes describen transformaciones desde formas de razonamiento caracterizadas por certezas inmediatas hacia formas que reconocen la complejidad, la contextualización y la necesidad de fundamentar las interpretaciones. Asimismo, dialoga con los planteamientos de Toulmin (1958) y Kuhn (1991), en cuanto la incorporación de evidencia, justificaciones y perspectivas alternativas constituye un componente central de la complejización argumentativa.

5.2 La integración entre razonamiento histórico y dimensiones socioemocionales

Los resultados muestran que la conciencia social y la toma de decisiones responsables pueden desarrollarse de manera integrada con el aprendizaje disciplinar. Estas dimensiones emergieron al comprender problemas históricos que exigían contextualizar acontecimientos, analizar perspectivas contrapuestas, utilizar evidencia y deliberar frente a dilemas éticos. Desde CASEL (2020), estos hallazgos se asocian a la conciencia social y la toma de decisiones responsables. El estudio no permite concluir sobre la autoconciencia, autorregulación o habilidades relacionales, ya que difícilmente se infieren de producciones escritas.

La enseñanza de la Historia constituye un contexto privilegiado para favorecer tales dimensiones cuando incorpora problemas complejos que requieren comprender distintas perspectivas, fundamentar interpretaciones y deliberar sobre las decisiones de los actores históricos.

5.3 La argumentación histórica como condición para la deliberación ética

La deliberación ética se fortaleció al sustentarse en evidencia y perspectivas múltiples. Desde Toulmin (1958), esto implica una evolución hacia argumentos mejor fundamentados, mientras que Kuhn (1991) permite interpretar la consideración de alternativas como un elemento que complejiza el razonamiento. Juicios éticos más elaborados dependen menos de las opiniones y más de la capacidad para contextualizar, argumentar y justificar interpretaciones. Aunque parte de la progresión podría atribuirse a familiaridad con la tarea, los cambios en contextualización, evidencia y perspectivas sugieren transformaciones del razonamiento.

5.4 Las bitácoras como herramienta para estudiar la progresión del razonamiento

Más allá de su valor pedagógico, las bitácoras demostraron ser pertinentes para analizar longitudinalmente la evolución del razonamiento. En concordancia con Schön (1983), visibilizan la revisión y reconstrucción progresiva de interpretaciones, ofreciendo evidencia sobre transformaciones difícilmente identificables mediante instrumentos aplicados únicamente al inicio y al final. Su principal aporte metodológico radica en posibilitar el seguimiento de trayectorias de cambio durante el aprendizaje.

ISSN 0718-5162 versión en línea
DOI: https://doi.org/10.21703/rexe.v25i.3999
e 3999, 2026. Página 13 de 16

5.5 Limitaciones y proyecciones

Las limitaciones radican en la restricción de su transferibilidad, al centrarse en 41 estudiantes de un único establecimiento. Salvo un caso, el corpus consideró las bitácoras completas. El doble rol del investigador como docente pudo influir por efectos de deseabilidad social. Además, el corpus analizó manifestaciones de conciencia social y toma de decisiones responsables, sin posibilitar conclusiones respecto del conjunto de CSE de CASEL. Futuras investigaciones podrían replicar el diseño en contextos diversos, incorporar técnicas complementarias —como entrevistas u observaciones— y contrastar las trayectorias con otras fuentes para refinar el modelo de progresión propuesto.

6. Conclusiones

El estudio realiza tres contribuciones principales. Primero, aporta evidencia longitudinal sobre cómo evolucionan las formas de razonamiento de los estudiantes durante una secuencia didáctica, aspecto aún escasamente documentado en la investigación sobre enseñanza de la Historia. Segundo, permite caracterizar distintas trayectorias de progresión al enfrentar dilemas históricos. Finalmente, muestra que determinadas dimensiones de las CSE, particularmente la conciencia social y la toma de decisiones responsables, pueden movilizarse en el aprendizaje de la Historia mediante el análisis de dilemas históricos y la escritura reflexiva, sin requerir programas independientes de educación socioemocional.

Desde una perspectiva metodológica, el estudio evidencia el potencial de las bitácoras de reflexión como fuente y registro procesual diacrónico. A diferencia de las evaluaciones puntuales de inicio y término, este tipo de herramientas permite capturar analíticamente las trayectorias de los estudiantes, observando cómo se transforman y reorganizan progresivamente las interpretaciones y las formas de deliberación a lo largo de una intervención educativa.

Si bien este estudio se desarrolló en un contexto específico y sus resultados no pretenden ser generalizables, la tipificación de las trayectorias constituye un punto de partida para examinar su transferibilidad y refinamiento en otros niveles educativos, contextos escolares y problemas históricos. Finalmente, los hallazgos refuerzan la necesidad de diseñar experiencias de enseñanza que integren articuladamente el análisis histórico, la argumentación basada en evidencia y la deliberación ética, avanzando hacia una incorporación intracurricular de las competencias socioemocionales que resulte coherente con los propósitos formativos de la enseñanza de la Historia.

Desde una perspectiva didáctica, los resultados permiten formular algunas orientaciones para docentes que busquen integrar el desarrollo socioemocional con el aprendizaje disciplinar. En primer lugar, se sugiere seleccionar problemas y dilemas históricos que presenten decisiones complejas y perspectivas contrapuestas, de modo que la dimensión socioemocional emerja vinculada al análisis de contenidos y no como una actividad independiente. En segundo lugar, resulta relevante proporcionar fuentes y preguntas que ayuden a los estudiantes a pasar de valoraciones inmediatas hacia interpretaciones contextualizadas, evitando que la expresión emocional o el juicio moral constituyan el único fundamento de sus respuestas. En tercer lugar, la escritura reflexiva puede utilizarse de manera sistemática como instancia individual de elaboración, solicitando que los estudiantes articulen sus posiciones con evidencia histórica, perspectivas alternativas y consecuencias de las decisiones analizadas. Finalmente, se recomienda comprender la progresión del razonamiento como un proceso no necesariamente lineal, por lo que la evaluación y retroalimentación docente deberían atender tanto a los avances como a los estancamientos y retrocesos observables en las producciones. Estas orientaciones permiten abordar dimensiones como la conciencia social y la toma de decisiones responsables desde actividades propias del aprendizaje histórico, manteniendo el foco en los propósitos cognitivo-disciplinares de la asignatura.

ISSN 0718-5162 versión en línea
DOI: https://doi.org/10.21703/rexe.v25i.3999
e 3999, 2026. Página 14 de 16

Referencias

Balmer, D. F., & Richards, B. F. (2022). Conducting qualitative research through time: How might theory be useful in longitudinal qualitative research? *Advances in Health Sciences Education, 27*(1), 277–288.

Barton, K. C., y Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781410610508.

Berry, C., Schmied, L., y Schrock, J. (2008). The role of emotion in teaching and learning history: A scholarship of teaching exploration. *The History Teacher, 41*(4), 437–450. http://www.jstor.org/stable/40543884.

Bisquerra, R. (2019). *Educación emocional: Propuesta para educadores y familia* (4.ª ed.). Desclée de Brouwer.

Bolton, G. (2010). *Reflective practice: Writing and professional development* (3rd ed.). Sage.

Boud, D. (2001). Using journal writing to enhance reflective practice. En L. M. English y M. A. Gillen (Eds.), *Promoting journal writing in adult education* (pp. 9-18). Jossey-Bass.

Brooks, S. (2011). Historical empathy as perspective recognition and care in one secondary social studies classroom. *Theory & Research in Social Education, 39*(2), 166–202. https://doi.org/10.1080/00933104.2011.10473452.

CASEL. (2020). *Marco de SEL de CASEL: ¿Cuáles son las áreas de competencias principales y dónde se promueven?* https://casel.org/what-is-SEL/.

Castellví, J., Massip, M., y Pagès, J. (2019). Emociones y pensamiento crítico en la era digital: Un estudio con alumnado de formación inicial. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, (5)*, 233–249. https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.233.

Comas, K., y Morawicki, M. K. (2015). *El cuaderno de bitácora como proceso educativo*. Universidad Nacional de La Plata.

Conner, C. J., & Graham, T. C. (2023). Using an instructional model of historical empathy to teach the holocaust. *The Social Studies, 114*(1), 19–35.

Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2011). *The Sage handbook of qualitative research* (4th ed.). Sage.

Dewey, J. (1933). *How we think*. D. C. Heath.

Elizondo, A., Rodríguez, J., y Rodríguez, I. (2018). La importancia de la emoción en el aprendizaje: Propuestas para mejorar la motivación de los estudiantes. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria, 15*(29), 3–11. https://doi.org/10.29197/cpu.v15i29.296.

Endacott, J. (2010). Reconsidering affective engagement in historical empathy. *Theory & Research in Social Education, 38*(1), 6–47. https://doi.org/10.1080/00933104.2010.10473415.

Grez, F. (2022). Usando las emociones para comprender cuestiones socialmente vivas en las clases de Historia. *Perspectivas, (24)*, 1–23. https://doi.org/10.15359/rp.24.6.

Helmsing, M. (2014). Virtuous subjects: A critical analysis of the affective substance of social studies education. *Theory & Research in Social Education, 42*(1), 127–140. https://doi.org/10.1080/00933104.2013.842530.

Jagers, R., Rivas-Drake, D., y Williams, B. (2019). Transformative social and emotional learning (SEL): Toward SEL in service of educational equity and excellence. *Educational Psychologist, 54*(3), 162–184. https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1623032.

ISSN 0718-5162 versión en línea
DOI: https://doi.org/10.21703/rexe.v25i.3999
e 3999, 2026. Página 15 de 16

Jara, M., y Santisteban, A. (2018). Los retos de futuro en la enseñanza de las ciencias sociales, la historia y la geografía. En M. A. Jara y A. Santisteban (Coords.), *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica* (pp. 273–284). Universidad Nacional del Comahue y Universitat Autònoma de Barcelona. https://ddd.uab.cat/pub/llibres/2018/196869/jara-santisteban-2018-bariloche.pdf.

Kember, D., McKay, J., Sinclair, K., y Wong, F. K. Y. (2008). A four-category scheme for coding and assessing the level of reflection in written work. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 33*(4), 369–379. https://doi.org/10.1080/02602930701293355.

Kemmis, S., y McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. Deakin University.

Kemmis, S., McTaggart, R., y Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer.

King, P. M., y Kitchener, K. S. (1994). *Developing reflective judgment*. Jossey-Bass.

Kuhn, D. (1991). *The skills of argument*. Cambridge University Press.

Leur, T. van, Boxtel, C. van, y Wilschut, A. (2017). "I saw angry people and broken statues": Historical empathy in secondary history education. *British Journal of Educational Studies, 65*(3), 331–352. https://doi.org/10.1080/00071005.2017.1291902.

Lincoln, Y. S., y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.

Luís, R., & Rapanta, C. (2020). Towards (Re-)Defining historical reasoning competence: A review of theoretical and empirical research. *Educational Research Review, 31*, 100336.

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.

Miles, M. B., Huberman, A. M., y Saldaña, J. (2020). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (4th ed.). Sage.

Ministerio de Educación de Chile. (2020). *Aprendizaje socioemocional: Fundamentación para el plan de trabajo*. MINEDUC.

Ministerio de Educación de Chile. (2021). *Cuadernillo de actividades de aprendizaje socioemocional para estudiantes*. MINEDUC.

Moon, J. A. (2006). *Learning journals: A handbook for reflective practice and professional development* (2nd ed.). Routledge.

Mora Miranda, N., Martínez-Otero Pérez, V., Gaeta González, M. L., y Santander Trigo, S. (2022). Inteligencia emocional en la formación del profesorado de educación infantil y primaria. *Perspectiva Educacional, 61*(1), 53–77. https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.61-Iss.1-Art.1234.

Palomero, J. E. (2005). La educación emocional: Una nueva dimensión de la acción educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19*(3), 7–36.

Paricio del Castillo, R., y Pando Velasco, M. F. (2020). Salud mental infanto-juvenil y pandemia de COVID-19 en España: Cuestiones y retos. *Revista de Psiquiatría Infanto-Juvenil, 37*(2), 30–44. https://doi.org/10.31766/revpsij.v37n2a4.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). Sage.

Perry, W. G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years*. Holt, Rinehart and Winston.

ISSN 0718-5162 versión en línea
DOI: https://doi.org/10.21703/rexe.v25i.3999
e 3999, 2026. Página 16 de 16

Rivero Gracia, P., Aso Morán, B., & García-Ceballos, S. (2023). Progresión del pensamiento histórico en estudiantes de secundaria: fuentes y pensamiento crítico. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 25*, e09.

Raspall, L. (2019). *Neurociencias para educadores. Mucho más que cerebros... ¡personas!* Homo Sapiens Ediciones.

Saldaña, J. (2003). *Longitudinal qualitative research: Analyzing change through time*. AltaMira Press.

Savenije, G., y de Bruijn, P. (2017). Historical empathy in a museum: Uniting contextualisation and emotional engagement. *International Journal of Heritage Studies, 23*(9), 832–845. https://doi.org/10.1080/13527258.2017.1339108.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Sheppard, M., Katz, D., y Grosland, T. (2015). Conceptualizing emotions in social studies education. *Theory & Research in Social Education, 43*, 147–178. https://doi.org/10.1080/00933104.2015.1034391.

Sologuren, E., Bilbao, G., Echard, B., Grez, F., Valenzuela, M., Beltrán, M. P., y Luna, D. (2023). How are socioemotional competencies taught in initial teacher education? Affectivity, learning, and didactics of emotions in the university classroom. En P. Fossa y C. Cortés-Rivera (Eds.), *Affectivity and Learning* (pp. 377-393). Springer.

Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.

Toulmin, S. (1958). *The uses of argument*. Cambridge University Press.

Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Vera, L. (2015). La bitácora, una estrategia didáctica que desarrolla las competencias de los estudiantes del siglo XXI. En J. A. Hernanz y M. Watty (Eds.), *Tendencias y desafíos en la innovación educativa: un debate abierto* (pp. 807–815). Fundación para la Educación Superior Internacional, A. C.

Implicaciones éticas

El estudio contó con la autorización formal de la dirección del establecimiento educativo para su ejecución dentro del currículo regular. Asimismo, se obtuvieron los consentimientos informados escritos de los padres o apoderados, junto con los asentimientos informados de los estudiantes participantes, garantizando el anonimato, la confidencialidad de las bitácoras y el derecho de retiro voluntario sin consecuencias académicas.

Financiación

La autora no recibió apoyo financiero para la elaboración ni para la publicación de este artículo.

Conflictos de interés

La autora declaran no tener conflictos de interés en relación con la elaboración o publicación de este artículo.