



Percepciones de estudiantes recién graduados de Bachillerato en torno a las clases de Historia. El desarrollo del pensamiento histórico en España y Colombia

Nilson Javier Ibagón

Departamento de Historia
Universidad del Valle

Mail: nilson.ibagon@correounivalle.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0708-2980>

Pedro Miralles-Sánchez

Departamento de Didáctica de las Ciencias, Matemáticas y
Sociales

Universidad de Murcia

Mail: pedro.miralles@um.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2436-3012>

RESUMEN

El objetivo principal es la comparación de percepciones entre los recién ingresados a la carrera de Historia en Colombia y España, respecto a la enseñanza de la Historia en el bachillerato. Se trata de una investigación comparativa apoyada en un diseño de carácter cuantitativo no experimental tipo encuesta. La muestra analizada es de carácter no probabilístico de conveniencia compuesta por 156 estudiantes con edades comprendidas entre los 17 y los 20 años. Los resultados evidencian una enseñanza de la Historia predominantemente tradicional, centrada en la transmisión de conocimientos y la evaluación mediante exámenes escritos. Aunque se emplean algunos recursos complementarios, la integración de metodologías activas sigue siendo limitada. Se observa motivación en los estudiantes, aunque con diferencias en los factores que la impulsan y en la disposición hacia estrategias colaborativas. La satisfacción con la enseñanza es mayor en España, mientras que en Colombia persisten dudas sobre algunos aspectos del aprendizaje. Además, el enfoque educativo prioriza la adquisición de conocimientos factuales y la comprensión de procesos históricos, con desafíos en la incorporación de herramientas tecnológicas, trabajo con fuentes primarias y aprendizaje colaborativo. Se resalta la necesidad de fortalecer enfoques didácticos que fomenten un aprendizaje más crítico y participativo.

Palabras clave: Bachillerato, pensamiento histórico, enseñanza de la Historia, percepciones estudiantes.

Recent high school graduates' perceptions of history classes. The development of historical thinking in Spain and Colombia

ABSTRACT

The main objective is to compare perceptions among first-year students to the history program in Colombia and Spain regarding the teaching of history at the upper secondary level. This is a comparative study based on a non-experimental, quantitative, survey-type design. The sample analyzed is a non-probabilistic convenience sample composed of 156 students between the ages of 17 and 20. The results reveal a predominantly traditional approach to history teaching, focused on the transmission of knowledge and assessment through written exams. Although some complementary resources are used, the integration of active methodologies remains limited. Student motivation is observed, although with differences in the factors that drive it and in their willingness to engage in collaborative strategies. Students in Spain report higher satisfaction with history teaching, while in Colombia, doubts persist about some aspects of learning. Furthermore, the educational approach prioritizes the acquisition of factual knowledge and the understanding of historical processes, with challenges in the incorporation of technological tools, work with primary sources, and collaborative learning. The need to strengthen teaching approaches that encourage more critical and participatory learning is highlighted.

Keywords: Baccalaureate, historical thinking, history teaching, student perceptions.



1. Introducción

Concebir los alcances formativos de la enseñanza y aprendizaje de la Historia a partir del desarrollo de competencias de pensamiento histórico, ha permitido durante las últimas décadas impulsar una renovación considerable en los principios teóricos y metodológicos de la didáctica de la Historia (Chapman, 2018, 2024; Gómez y Miralles, 2017; Lévesque y Clark, 2018). Dicha renovación, no solo se ha apoyado en la identificación de competencias específicas de carácter meta-histórico necesarias para producir conocimiento en esta área de saber, sino que se ha soportado a la vez en la reivindicación de la importancia que tiene conocer y sistematizar las ideas y percepciones del profesorado y el alumnado en torno a contenidos sustantivos y estratégicos concretos (Sánchez-Agustí *et al.*, 2019), los fundamentos epistémicos de la Historia (Elmersjö *et al.*, 2025; Germinari, 2017; Ibagón y Miralles, 2024; Miguel-Revilla *et al.*, 2021; Rodrigues, 2019) y los discursos y prácticas de enseñanza-aprendizaje formalizadas (Ibagón, 2020; Martínez *et al.*, 2024; Monteagudo *et al.*, 2020; Potjer *et al.*, 2024).

Desde esta perspectiva, se asume que cualquier proceso formal de enseñanza de la Historia que obvie la identificación, tanto, de las ideas previas, así como, de las concepciones y las percepciones construidas a través de la experiencia de quien aprende, en torno al qué, para qué, por qué y cómo se enseña este saber específico, termina perdiendo potencia al desconocer los sentidos y valores primarios que este último le asigna a su formación histórica (Ibagón, 2024; Nordgren, 2016). No tener presente o subvalorar estos posicionamientos iniciales, incide de forma directa en los alcances y posibilidades reales de introducir cambios significativos en las prácticas de enseñanza y en la forma en la que se concibe el aprendizaje histórico.

Así pues, la identificación de los posicionamientos y percepciones de los sujetos alrededor de qué y cómo se enseña y aprende Historia en escenarios escolares, es fundamental para entender los retos que se tienen alrededor de la superación de metodologías tradicionales de enseñanza, las cuales, limitan el tipo de aprendizajes históricos que se adquieren al interior de las aulas de clase. Este ejercicio de indagación está directamente relacionado con el análisis de la cultura escolar, o, en otras palabras, con las ideas, la materialidad, las creencias y los valores que comparten los diferentes agentes que hacen parte de las comunidades educativas escolarizadas, –principios que definen sus comportamientos y relacionamientos al interior de la escuela– (Rockwell, 2018). Las percepciones e ideas en torno a la relación entre cultura escolar y enseñanza-aprendizaje de la Historia, conforme su naturaleza, pueden facilitar u obstaculizar –según el caso– la gestación y concreción de procesos formativos orientados al desarrollo del pensamiento histórico de las nuevas generaciones y los maestros en formación (Barca, 2018; Rivero *et al.*, 2023; Schmidt, 2024).

Por lo tanto, el análisis de las percepciones alrededor del tipo de experiencias escolarizadas a partir de las cuales los sujetos conciben la enseñanza-aprendizaje de la Historia, por un lado, brinda información relevante alrededor de las razones del éxito o fracaso escolar en la promoción de competencias asociadas al pensamiento histórico, y, de forma complementaria, ayu-

da a identificar los problemas principales que se deben resolver al momento de establecer prácticas de enseñanza centradas en facilitar la comprensión crítica de las relaciones temporales por parte del alumnado y el profesorado (Gago, 2024; Körber, 2021; Thorp, 2020).

Actualmente, la didáctica de la Historia hace hincapié en competencias como el pensamiento crítico y el cultivo de la conciencia de los individuos como entidades históricas con responsabilidades hacia el futuro. Esto no se queda solamente en la memorización de fechas, acontecimientos y la glorificación de personajes y naciones. Un cambio que también implica promover una mayor aceptación y unidad entre culturas diversas, alineando la enseñanza de la Historia con los derechos humanos universales y la ciudadanía democrática (Council of Europe, 2018). Al margen de los objetivos convencionales, esta didáctica plantea hoy un desafío a los métodos que anteriormente exponían a los estudiantes a narrativas predeterminadas, restringiendo así las oportunidades de crítica o autorreflexión, y exige enfoques innovadores que fomenten el debate abierto, la participación activa y la tolerancia a la diversidad (Alonso García *et al.*, 2019; Rodrigues Junior *et al.*, 2025).

Resulta por tanto relevante destacar el estudio de los modelos de enseñanza llevado a cabo por Trigwell y Prosser (2004) y Trigwell *et al.* (2005), estableciendo tres grandes modelos o formas de enseñar. En el primer modelo, el papel del profesor es mayor, ya que la importancia radica en la transmisión de contenidos, los alumnos asumen un papel pasivo, limitándose a recibir y memorizar los conocimientos transmitidos por los profesores, estableciéndose así una relación unidireccional, sin tener en cuenta su experiencia conocimientos previos, características o contexto (Hernández *et al.*, 2012; Guerrero-Romera *et al.*, 2022). Por otro lado, la enseñanza centrada en el alumno se distingue del modelo tradicional en que el docente busca generar un cambio conceptual y estimular el desarrollo intelectual del estudiante. En este enfoque, el profesor asume un rol de guía, acompañando al alumno en la construcción de su propio conocimiento, promoviendo sus ideas y brindándole oportunidades para interactuar, debatir, investigar y reflexionar. A diferencia del modelo tradicional, que tiende a fomentar la competitividad y el individualismo, este enfoque impulsa la interacción y la cooperación y da prioridad a la evaluación continua (Henze y van Driel, 2011; Kember y Kwan, 2000; Trigwell *et al.*, 2005; Vermunt y Verloop, 1999). Por último, se encuentra un tercer modelo intermedio, fundamentado en la interacción entre el profesor y el alumno (Guerrero-Romera *et al.*, 2022).

Este tipo de estudios están teniendo un incremento en el campo de la educación de la Historia especialmente en lo que se refiere a el cambio del modelo conceptual de la enseñanza de la Historia (Metzger y Harris, 2018). Principalmente hay que destacar los estudios llevados por la Universidad de Murcia como punto de partida de esta investigación. Destacan Gómez-Carrasco *et al.* (2018; 2021a; 2021b), López-García y Miralles-Martínez (2024), Rodríguez-Medina *et al.* (2020), y Rodríguez-Pérez *et al.* (2024). En ellos se analizaron también percepciones de los estudiantes de educación secundaria para evaluar la implementación de unidades didácticas basadas en competencias de pensamiento histórico, lo cual supuso cambios en la metodolo-

gía de enseñanza. Investigaciones como éstas, expusieron que la metodología didáctica basada en competencias históricas tuvo resultados muy positivos en la percepción de los estudiantes, sobre todo en motivación y satisfacción (Gómez-Carrasco *et al.*, 2021a, 2021b; López-García *et al.*, 2024). Además, se ha demostrado también que la adaptación metodológica y el uso de fuentes afectan en el grado de conocimiento y en la transferencia de estrategias de pensamiento histórico (Reisman, 2012). Sin embargo, Gómez-Carrasco *et al.* (2018) destacan que estas prácticas no suelen existir con profesores en formación, ya que reconocen que sus clases de Historia en el instituto se limitaban a la lección magistral copiando apuntes, sin participar en debates o en procesos de razonamiento y pensamiento histórico.

A partir de los principios analíticos expuestos hasta este momento, el presente artículo propone un ejercicio reflexivo de índole cuantitativo en torno a las percepciones de un grupo de estudiantes colombianos y españoles recién graduados de bachillerato, alrededor de las prácticas que caracterizaron las clases de Historia que recibieron durante su formación escolar. La selección de ambos contextos ha sido a razón de que son dos espacios que ambos autores de este estudio dominamos y tenemos fácil acceso, siendo una forma de contacto entre la educación española y latinoamericana, las cuales comparten un mismo idioma y raíces, pero difieren en ciertos aspectos contextuales. Se busca con ello establecer una aproximación al tipo de experiencias escolares que determinaron en el grupo de participantes sus percepciones alrededor de la naturaleza de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la Historia desde las cuales fueron formados.

2. Objetivos

El objetivo principal es la comparación de percepciones entre los recién ingresados a la carrera de Historia en Colombia y España, respecto a la enseñanza de la Historia en Bachillerato. Para lograr el objetivo se ha dividido en los siguientes objetivos específicos:

- O1. Analizar si existen diferencias en la percepción del alumnado sobre la metodología de enseñanza de la Historia.
- O2. Identificar si existen diferencias en la percepción del alumnado respecto a la motivación y satisfacción durante el proceso de enseñanza.
- O3. Saber si existen diferencias en la percepción del alumnado en relación con el nivel de efectividad y transferencia del aprendizaje conseguido.

3. Método

3.1. Diseño de investigación

Se trata de una investigación comparativa apoyada en un diseño de carácter cuantitativo no experimental tipo encuesta. Se ha realizado un análisis estadístico descriptivo de los datos obtenidos mediante un cuestionario con escala tipo Likert (1-5). Los diseños que emplean cuestionarios son extremadamente comunes en el campo de la educación, ya que pueden aplicarse

a una multitud de problemas y permiten recopilar datos sobre un gran número de variables y medir los resultados (Sapsford y Jupp, 2006).

3.2. Participantes

Se trata de una muestra no probabilística de conveniencia compuesta por 156 estudiantes con edades comprendidas entre los 17 y los 20 años (Tabla 1). En el caso de la muestra de Colombia el 49,4% (N = 40) de los participantes fueron hombres y el 50,6% (N = 41) mujeres. Por su parte, en el grupo muestral de España el 56% (N = 42) se identificó como hombre, el 42,7% (N = 32) como mujer, y el 1,3% (N = 1) no suministró datos al respecto.

Tabla 1.

Edad participantes Colombia y España. Elaboración propia

Edad	Muestra Colombia		Muestra España	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
17 años	9	11,1	5	6,7
18 años	29	35,8	60	80
19 años	24	29,6	9	12
20 años	19	23,5	1	1,3
Total	81	100	75	100

Los participantes colombianos cursaban el primer semestre de las carreras de Historia (N = 39) y licenciatura en Historia (N = 42) de la Universidad del Valle –en esta última carrera se forman futuros profesores–, mientras que, los participantes españoles cursaban el primer curso del grado en Historia de la Universidad de Murcia. La selección de estos contextos obedece a las características similares de los programas y el vínculo de los investigadores con estos últimos. Es importante tener en cuenta que, la definición de la muestra restringe la generalización de los resultados de la comparación.

3.3. Instrumento

Para la recogida de datos cuantitativos se han utilizado un cuestionario de respuesta cerrada basado en una escala de tipo Likert (1-5). El cuestionario que se denomina *Valoración del alumnado de Secundaria sobre la enseñanza de la Historia* está conformado por 37 ítems divididos en cuatro categorías: Valoración del proceso de enseñanza/aprendizaje; Valoración sobre el proceso de enseñanza en la motivación; Valoración del proceso de enseñanza en la satisfacción; Valoración sobre el proceso de enseñanza en la efectividad y transferencia del aprendizaje. La validación de estos instrumentos ha sido esencial para garantizar que los datos recogidos sean precisos y confiables, realizándose mediante la revisión por parte de expertos en la materia y a través de la prueba piloto en un grupo reducido de participantes para evaluar la efectividad y la pertinencia de las preguntas y los procedimientos de observación (Gómez-Carrasco *et al.*, 2021a; Rodríguez-Medina *et al.*, 2020).

3.4. Procedimiento

La recogida de datos se ha realizado en el caso de España en dos grupos (A y B) del primer curso del grado en Historia. En el caso de Colombia el proceso se realizó con un grupo de la carrera de Historia y otro de la Licenciatura en Historia. La participación fue voluntaria y el ejercicio se desarrolló de forma presencial en sus aulas de clase bajo la supervisión y acompañamiento de los investigadores. Es importante resaltar que, durante el proceso de aplicación del cuestionario se hizo énfasis en que la valoración emitida por parte de los estudiantes en torno a los diferentes ítems fuera sobre su experiencia en el Bachillerato, aclaración que se realizó con el fin de evitar distorsiones en sus respuestas generadas por su experiencia académica reciente en la Universidad.

4. Resultados

4.1. Percepciones en torno a la Metodología

En este primer bloque podemos apreciar en el caso colombiano los mayores puntos de acuerdo de los estudiantes son las preguntas 1.1, 1.3, 1.4, 1.5, 1.7 y 1.10 (Tabla 2), reflejando una enseñanza principalmente que se basa en explicaciones del profesor, la parte más importante de la evaluación son los exámenes escritos, para aprobar se aprenden los contenidos de memoria, se utilizan diferentes instrumentos de evaluación, se utilizan recursos audiovisuales y trabajos en grupo. Destacan sobre todo las preguntas 1.4 (aprender los contenidos de memoria) y 1.10 (realizamos trabajos en grupo). Por otra parte, podemos ver una mayoritaria indecisión respecto a las preguntas 1.2 y 1.11 relacionadas con el uso del libro de texto y el uso de debates y crítica respecto a los procesos históricos. Por último, vemos un mayoritario desacuerdo respecto a las preguntas 1.6, 1.8 y 1.9, lo cual deja ver un escaso uso de documentos históricos, investigaciones y simulaciones (Tabla 2).

En el caso español, vemos un mayoritario acuerdo en las preguntas 1.1, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6 y 1.7, reflejando una mayoritaria enseñanza donde las explicaciones las realiza el profesor, la parte más importante de la evaluación es el examen escrito, aprenden contenidos de memoria, se utilizan diferentes instrumentos de evaluación, se utilizan documentos históricos y recursos audiovisuales. Destaca principalmente la pregunta 1.3 la cual expone que la parte más importante de la evaluación son los exámenes escritos (Tabla 2).

Por su parte, vemos indecisión en preguntas como la 1.2, 1.8, 1.10 y 1.11, en cuanto a la utilización principalmente del libro de texto, realización de investigaciones, trabajos en grupo y debates. Por último, destaca la pregunta 1.9 como la de mayor desacuerdo respecto al uso de simulaciones para comprender acciones de los personajes históricos (Tabla 2).

4.2. Percepciones en torno a la motivación y la satisfacción

En este segundo bloque podemos ver en el caso colombiano un mayoritario acuerdo en las preguntas 2.12, 2.14, 2.15 y 2.16 en relación con si las clases de Historia les motivan a conocer más, a comprender la realidad social y cultural, a conseguir mejores

notas y a aportar su punto de vista. Lo que más motiva a los estudiantes colombianos, aunque no con mucha diferencia, es conocer más sobre la Historia -2.12-. Mientras que podemos ver indecisión en las otras preguntas 2.13, 2.17 y 2.18, respecto a una motivación para esforzarse más, a trabajar en grupo, y a utilizar recursos diferentes al libro de texto, siendo esto último la de mayor desacuerdo en la moda (Tabla 3).

Tabla 2.

Estadísticos descriptivos percepciones respecto a la metodología. Elaboración propia

Ítem	País	Muestra						Estadísticos Descriptivos					
		Frecuencia	Perdidos	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar						
P1.1	Colombia	80	1	4,03	4,00	4	0,900						
	España	75	0	3,92	4,00	4	0,983						
P1.2	Colombia	81	0	3,23	3,00	4	1,238						
	España	75	0	2,77	3,00	1	1,341						
P1.3	Colombia	81	0	3,75	4,00	4	1,157						
	España	71	4	4,42	5,00	5	0,805						
P1.4	Colombia	81	0	4,14	4,00	5	1,022						
	España	74	1	3,70	4,00	5	1,258						
P1.5	Colombia	81	0	3,46	4,00	4	1,275						
	España	74	1	3,32	4,00	4	1,251						
P1.6	Colombia	81	0	2,28	2,00	1	1,325						
	España	72	3	3,32	4,00	4	1,341						
P1.7	Colombia	81	0	3,47	4,00	5	1,333						
	España	75	0	3,99	4,00	5	1,033						
P1.8	Colombia	80	1	2,15	2,00	1	1,233						
	España	75	0	2,76	3,00	2	1,293						
P1.9	Colombia	81	0	2,32	2,00	1	1,321						
	España	75	0	2,12	2,00	1	1,335						
P1.10	Colombia	80	1	4,16	4,00	4	0,803						
	España	74	1	2,69	3,00	3	1,249						
P1.11	Colombia	80	1	3,09	3,00	4	1,295						
	España	75	0	2,95	3,00	1	1,550						

P1.1. Las clases de Historia se basan en la explicación del profesor

P1.2. El material que más se utiliza es el libro de texto.

P1.3. La parte más importante de la evaluación son los exámenes escritos.

P1.4. Para aprobar los exámenes aprendo los contenidos de memoria.

P1.5. Para la evaluación se utilizan diferentes instrumentos (cuaderno, trabajos, escritos, rúbrica, portafolio...)

P1.6. En el aula se usan documentos históricos para aprender Historia.

P1.7. En las clases de Historia utilizamos recursos audiovisuales (presentaciones, cine, documentales...)

P1.8. Realizamos investigaciones en clase de Historia.

P1.9. Nos ponemos en el papel de un personaje histórico (teatro, simulaciones, etc.) para comprender sus acciones.

P1.10. Realizamos trabajos en grupo.

P1.11. Debatisimos y valoramos de forma crítica hechos o procesos históricos

Tabla 3.

Estadísticos descriptivos percepciones respecto a la motivación. Elaboración propia

Muestra		Estadísticos Descriptivos					
Ítem	País	Frecuencia	Perdidos	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar
P2.12	Colombia	81	0	3,53	4,00	4	1,062
	España	75	0	4,27	4,00	5	0,844
P2.13	Colombia	81	0	3,30	3,00	3	1,112
	España	75	0	4,05	4,00	5	1,038
P2.14	Colombia	81	0	3,27	4,00	4	1,194
	España	75	0	4,36	5,00	5	0,895
P2.15	Colombia	81	0	3,36	3,00	4	1,228
	España	75	0	3,99	4,00	5	1,145
P2.16	Colombia	81	0	3,38	4,00	4	1,328
	España	75	0	3,53	4,00	5	1,329
P2.17	Colombia	81	0	2,74	3,00	3	1,170
	España	74	1	2,12	2,00	1	1,134
P2.18	Colombia	80	1	2,88	3,00	1	1,435
	España	75	0	2,83	3,00	3	1,319

P2.12. Las clases me motivan para conocer más sobre la Historia.

P2.13. Las clases de Historia mejoran mi motivación para aprender y esforzarme más.

P2.14. Las clases de Historia me motivan porque comprendo mejor la realidad social y cultural con la que estoy en contacto.

P2.15. Las clases de Historia me motivan para conseguir mejores notas.

P2.16. Me motivo en las clases de Historia porque puedo aportar mi punto de vista o conocimientos propios.

P2.17. Las clases de Historia me motivan porque trabajamos en grupo.

P2.18. Me motivan en las clases de Historia porque utilizamos recursos diferentes al libro de texto (Internet, audiovisuales, documentos históricos, etc.).

Por su parte en el caso español podemos ver un mayoritario acuerdo en las preguntas 2.12, 2.13, 2.14, 2.15 y 2.16, viendo una mayor motivación de estos estudiantes respecto a los colombianos a rasgos generales. Les motiva conocer más sobre la Historia, aprender y esforzarse, comprender la realidad social y cultural, conseguir mejores notas y aportar su punto de vista. Destaca que las clases de Historia motivan porque comprenden mejor la realidad social y cultural con la que están en contacto -2.14-. Sin embargo, vemos indecisión respecto a la motivación por utilizar recursos diferentes al libro de texto, y una mayoritaria desmotivación a trabajar en grupo (Tabla 3).

En cuanto a la satisfacción, en el caso colombiano podemos destacar un mayoritario acuerdo en las preguntas 3.19 y 3.24, en relación con que están satisfechos con su papel como alumnos y con sus calificaciones. Sin embargo, se muestran indecisos respecto al clima de trabajo en el aula, la labor de sus compañeros en los trabajos en grupo, lo que se aprende y la forma en que el profesorado trata los temas (preguntas 3.20, 3.21, 3.22 y 3.23) (Tabla 4).

Tabla 4.

Estadísticos descriptivos percepciones respecto a la satisfacción. Elaboración propia

Muestra		Estadísticos Descriptivos					
Ítem	País	Frecuencia	Perdidos	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar
P3.19	Colombia	81	0	3,46	4,00	4	1,184
	España	75	0	4,05	4,00	4	1,038
P3.20	Colombia	81	0	3,14	3,00	4	1,243
	España	75	0	3,80	4,00	4	1,065
P3.21	Colombia	81	0	2,93	3,00	3	1,202
	España	75	0	3,61	4,00	4	1,077
P3.22	Colombia	81	0	3,21	3,00	4	1,291
	España	75	0	4,23	4,00	5	1,145
P3.23	Colombia	81	0	3,17	3,00	4	1,233
	España	75	0	3,99	4,00	5	1,145
P3.24	Colombia	81	0	3,89	4,00	4	1,037
	España	75	0	4,33	5,00	5	0,905

P3.19. Estoy satisfecho/a con el papel que tengo como alumno/a.

P3.20. Estoy satisfecho/a con el clima de trabajo en el aula.

P3.21. Estoy satisfecho/a con la labor de mis compañeros/as cuando trabajamos en pequeños grupos.

P3.22. Estoy satisfecho/a con lo que aprendo.

P3.23. Estoy satisfecho/a con la forma en la que el profesor/a trata los temas.

P3.24. Hasta ahora estoy satisfecho/a con mi calificación.

Por parte de los estudiantes españoles podemos ver una mayoritaria satisfacción en todas las preguntas del bloque, destacando la pregunta 3.24 sobre la calificación como la de mayor acuerdo, y la 3.21 sobre los trabajos en grupo como la tendente a mayor indecisión (Tabla 4).

4.3. Percepciones en torno al Aprendizaje

Respecto al aprendizaje, podemos destacar en el caso colombiano un mayoritario acuerdo en las preguntas 4.25, 4.26, 4.27, 4.29, 4.30, 4.31, 4.32, 4.34, 4.36 y 4.37. Esto nos hace ver un aprendizaje principalmente enfocado en los hechos históricos, personajes históricos, cronología, cambios y continuidades, relevancia de los hechos y procesos, motivos que llevaron a personas del pasado a actuar de esa manera de forma crítica, valorar el patrimonio, ser respetuoso con personas de otras culturas u opiniones, y en comprender y debatir temas de actualidad. Destacan entre éstas las preguntas 4.25 y 4.26 relacionadas con aprender sobre los hechos y personajes históricos. Por otra parte, vemos indecisión en las preguntas 4.28, 4.33 y 4.35, relacionadas respectivamente con aprender a manejar documentos y fuentes históricas, trabajar en grupo y el uso de las TIC (Tabla 5).

Tabla 5.
Estadísticos descriptivos percepciones respecto al aprendizaje. Elaboración propia

Muestra		Estadísticos Descriptivos					
Ítem	País	Frecuencia	Perdidos	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar
P4.25	Colombia	81	0	4,02	4,00	4	0,866
	España	75	0	4,55	5,00	5	0,788
P4.26	Colombia	81	0	3,98	4,00	4	0,866
	España	75	0	4,40	4,00	5	1,118
P4.27	Colombia	80	1	3,54	4,00	4	1,232
	España	73	2	4,00	4,00	5	1,118
P4.28	Colombia	81	0	2,04	2,00	1	1,209
	España	75	0	3,31	3,00	3	1,335
P4.29	Colombia	81	0	2,67	3,00	1	1,275
	España	75	0	4,15	4,00	5	0,968
P4.30	Colombia	81	0	3,09	3,00	4	1,306
	España	75	0	4,05	4,00	5	0,985
P4.31	Colombia	81	0	3,53	4,00	4	1,174
	España	75	0	4,53	5,00	5	0,723
P4.32	Colombia	81	0	2,90	3,00	4	1,251
	España	75	0	3,97	4,00	5	1,139
P4.33	Colombia	81	0	3,05	3,00	4	1,213
	España	75	0	2,67	3,00	3	1,223
P4.34	Colombia	81	0	2,75	3,00	3	1,220
	España	75	0	3,72	4,00	5	1,258
P4.35	Colombia	81	0	2,30	2,00	1	1,229
	España	75	0	2,56	3,00	1	1,255
P4.36	Colombia	81	0	3,25	3,00	4	1,220
	España	75	0	3,71	4,00	5	1,323
P4.37	Colombia	81	0	3,43	4,00	4	1,264
	España	75	0	4,35	5,00	5	0,993

P4.25. En las clases de Historia aprendo los principales hechos históricos.

P4.26. En las clases de Historia aprendo personajes históricos.

P4.27. En las clases de Historia aprendo a usar la cronología.

P4.28. En las clases de Historia aprendo a manejar documentos y fuentes históricas.

P4.29. En las clases de Historia aprendo los cambios y continuidades en la Historia.

P4.30. En las clases de Historia aprendo a valorar la relevancia de hechos, procesos o personajes históricos.

P4.31. En las clases de Historia aprendo las causas y consecuencias de los hechos históricos.

P4.32. En las clases de Historia aprendo los motivos que llevaron a personas del pasado a actuar de una determinada manera y valorar sus acciones de forma crítica.

P4.33. En las clases de Historia aprendo a trabajar en grupo con mis compañeros.

P4.34. En las clases de Historia aprendo a valorar mejorar el patrimonio de nuestro entorno.

P4.35. En las clases de Historia aprendo diferentes formas de usar las TIC para la enseñanza de las ciencias sociales.

P4.36. Gracias a las clases de Historia soy más respetuoso/a con personas de otras culturas y con las opiniones distintas a la mía.

P4.37. Las clases de Historia me ayudan a comprender y debatir temas de actualidad.

En el caso español, podemos ver un mayoritario acuerdo en las mismas preguntas que en Colombia, destacando principalmente las preguntas 4.25, 4.26 y 4.31 como las de mayor acuerdo, relacionadas con el aprendizaje de los principales hechos y personajes históricos y de las causas y consecuencias de éstos. Por su parte, también se muestra indecisión en las mismas preguntas que en el caso colombiano, destacando la pregunta 4.35 como la de mayor desacuerdo, relacionada con el uso de las TIC en la enseñanza de ciencias sociales (Tabla 5).

5. Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos evidencian la prevalencia de un modelo de enseñanza tradicional tanto en el contexto colombiano como en el español. En ambos casos, se observa que la metodología predominante se basa en la exposición del docente como principal recurso didáctico, mientras que la evaluación se centra en exámenes escritos. Asimismo, el aprendizaje de los contenidos se orienta principalmente hacia la memorización, lo que sugiere un enfoque educativo más reproductivo que crítico. Esto nos hace recordar por tanto a ese primer modelo tradicional tratado por Trigwell y Prosser (2004) y Trigwell *et al.* (2005) y, a su vez, coincide con hallazgos de investigaciones (Palacios y Rodríguez, 2019; Rivero *et al.*, 2023; Sáiz y López-Facal, 2015) que han demostrado la relación directa que existe entre las dificultades del alumnado de secundaria para resolver dilemas y problemas de carácter temporal, y experiencias formativas cimentadas en orientaciones que restringen la acción comprometida del profesorado y el alumnado.

En cuanto al uso de recursos didácticos, se identifican ciertas diferencias entre ambos contextos. En Colombia, se destaca la realización de trabajos en grupo como una estrategia comúnmente utilizada, mientras que en España se observa una mayor presencia de documentos históricos como material de apoyo. Sin embargo, en ambos casos se percibe la utilización de diversos instrumentos de evaluación y recursos audiovisuales, lo que indica una cierta diversificación en las estrategias de enseñanza. Además, se evidencia una notable indecisión respecto a la utilización del libro de texto como herramienta principal, la implementación de investigaciones y la inclusión de debates en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta falta de consenso sugiere una transición parcial hacia metodologías más activas, aunque sin una clara consolidación en la práctica educativa; transición que ha sido registrada en otros estudios (Martínez *et al.*, 2024; Monteagudo *et al.*, 2020; Potjer *et al.*, 2024).

Finalmente, los datos reflejan un alto nivel de desacuerdo respecto al uso de simulaciones como estrategia para comprender acciones de personajes históricos, así como en la incorporación de investigaciones y documentos históricos en algunos casos. Este hallazgo indica una limitada integración de enfoques innovadores que fomenten el pensamiento crítico y la comprensión profunda de los procesos históricos. Estos datos se pueden completar además con los obtenidos en el último bloque de preguntas tanto en Colombia como en España, donde se observa incertidumbre respecto a la enseñanza del manejo de documentos y fuentes históricas, la implementación del trabajo en grupo y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación

(TIC). En particular, la menor aceptación del uso de las TIC en el contexto español sugiere una posible falta de integración de herramientas digitales en la enseñanza de la Historia, lo que podría limitar el acceso a nuevas estrategias didácticas que favorezcan un aprendizaje más dinámico e interactivo. En estudios anteriores se ha demostrado ya que la adaptación metodológica, el uso de fuentes y la participación en debates afectan en el grado de conocimiento y en la transferencia de estrategias de pensamiento histórico (Reisman, 2012), sin embargo, estas prácticas no abundan cuando se pregunta a profesores en formación sobre sus experiencias en el instituto (Gómez-Carrasco *et al.*, 2018).

En términos de motivación, se observa que en ambos casos existe un alto nivel de acuerdo en que las clases de Historia incentivan el interés por conocer más sobre el pasado, comprender la realidad social y cultural, mejorar el desempeño académico y expresar sus puntos de vista, aunque cabe tener en cuenta que estamos ante estudiantes de la carrera de Historia, por lo tanto, su motivación ante esta será mayor que en la generalidad de los estudiantes. Para muchos estudios, la motivación es uno de los mayores inconvenientes en la percepción de la enseñanza de la Historia (Nokes, 2017; Van Boxtel y Van Drie, 2012).

Los estudiantes españoles presentan una mayor motivación generalizada en comparación con los colombianos, incluyendo el esfuerzo personal como un factor relevante en su aprendizaje. Mientras que los estudiantes colombianos destacan como motivación principal el interés por conocer más sobre la Historia, en el caso español se destaca la relación entre la enseñanza de la Historia y la comprensión de la realidad social y cultural. No obstante, se identifican áreas de indecisión en ambos contextos, particularmente en lo relacionado con la motivación para trabajar en grupo y para emplear recursos distintos al libro de texto. En este último aspecto, los estudiantes colombianos presentan un mayor desacuerdo, lo que sugiere una posible dependencia del libro de texto como fuente principal de aprendizaje, mientras que, en el caso español, se observa una desmotivación predominante hacia el trabajo en grupo, lo que podría indicar dificultades en la implementación de metodologías colaborativas en el aula.

En cuanto a la satisfacción con la enseñanza de la Historia, los estudiantes colombianos expresan un alto grado de conformidad con su rol como alumnos y con sus calificaciones, sin embargo, muestran indecisión respecto a aspectos como el clima de trabajo en el aula, la contribución de sus compañeros en actividades grupales, la relevancia de los aprendizajes adquiridos y el enfoque del profesorado en la enseñanza de los contenidos históricos. En contraste, los estudiantes españoles manifiestan una satisfacción mayoritaria en todas las dimensiones evaluadas, destacando especialmente la satisfacción con sus calificaciones. La única área con tendencia a la indecisión en este grupo se relaciona con el trabajo en grupo, lo que refuerza la percepción de dificultades en la implementación de estrategias colaborativas. Ante estos resultados, hay que añadir que investigaciones como las de Gómez-Carrasco *et al.* (2021a, 2021b) o López-García y Miralles-Martínez (2024) expusieron que la metodología didáctica basada en competencias históricas tuvo resultados muy positivos en la percepción de los estudiantes, sobre todo en motivación y satisfacción, por lo que

deberían ser tenidas en cuenta a la hora de un cambio en la metodología educativa.

Por último, los resultados obtenidos reflejan un aprendizaje centrado en la adquisición de conocimientos sobre hechos y personajes históricos en ambos contextos, así como aspectos cronológicos, condiciones que han sido registradas con relativa frecuencia en otros estudios (Gómez y Miralles, 2017; Ibagón y Miralles, 2022). Sin embargo, también se evidencia en ambos países que la enseñanza de la Historia recibida permite el desarrollo de competencias de pensamiento histórico como analizar cambios y continuidades, valorar la relevancia de los hechos históricos y sus procesos, y reflexionar críticamente sobre las motivaciones de los actores históricos. Asimismo, se observa que los estudiantes perciben el aprendizaje de la Historia como una herramienta para valorar el patrimonio, fomentar el respeto hacia otras culturas y opiniones, y desarrollar la capacidad de comprensión y debate sobre temas de actualidad. El reciente estudio de Rodríguez-Pérez *et al.* (2024) evidencia que las competencias que el alumnado afirma desarrollar con mayor frecuencia son igualmente los conceptos de cambio y continuidad, así como causa y consecuencia, considerándolos también las más relevantes. Sin embargo, las oportunidades para llevar a cabo juicios éticos sobre las acciones de personajes históricos en su contexto parecen ser menos habituales en el aula.

En particular, las dimensiones más destacadas en ambos casos corresponden al aprendizaje de los principales hechos y personajes históricos, así como a la comprensión de sus causas y consecuencias. Esto sugiere una enseñanza de la Historia estructurada en torno a los conceptos de primer orden en cuanto a eventos y sus protagonistas, aunque con un pequeño enfoque a la interpretación de los procesos. Sería necesario desarrollar una mayor aparición de estos conceptos de segundo orden (Barca, 2018; Chapman, 2024; Schmidt, 2024).

En conclusión, aunque se emplean algunos recursos complementarios, la incorporación de metodologías activas sigue siendo limitada, lo que plantea la necesidad de fortalecer estrategias pedagógicas que promuevan un aprendizaje más crítico y participativo. También es necesaria mejorar esa disposición hacia metodologías más activas y colaborativas como los trabajos en grupo ya que, si bien la motivación no es un problema en este caso ya que son estudiantes interesados en dedicarse a la Historia, si queremos extrapolar los resultados al resto de los estudiantes, será fundamental que estos futuros profesores de Historia e historiadores estén acostumbrados y motivados a trabajar en equipo y a una enseñanza centrada en la participación activa del alumnado para poder motivar al resto. Como limitaciones y futuras líneas de investigación, sería recomendable ampliar la muestra a más contextos españoles y latinoamericanos para poder obtener unas conclusiones más precisas y consistentes ya que esta sería una primera toma de contacto.

Persisten desafíos en la incorporación de metodologías activas, como el trabajo con fuentes primarias, la colaboración entre estudiantes y el uso de herramientas tecnológicas. Estos hallazgos subrayan la necesidad de fortalecer enfoques didácticos que promuevan un aprendizaje más crítico y participativo, facilitando el desarrollo de competencias históricas en los estudiantes.

Financiación

El artículo forma parte de la ayuda PRE2021-097619, financiada por MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y por el FSE+. Forma parte del proyecto de investigación «La enseñanza y el aprendizaje de competencias históricas en bachillerato: un reto para lograr una ciudadanía crítica y democrática» (PID2020-113453RB-I00), subvencionado por la Agencia Estatal de Investigación (AEI/10.13039/501100011033).

Referencias

- Alonso García, S., Romero Rodríguez, J. M., Rodríguez Jiménez, C., y Sola Reche, J. M. (2019). *Investigación, Innovación docente y TIC. Nuevos Horizontes Educativos*. Dykinson.
- Barca, I. (2018). *Pensamento histórico e consciência histórica*. Teoria e Prática. W.A. Editores.
- Chapman, A. (2018). *Desenvolvendo o Pensamento Histórico. Abordagens conceituais e estratégias didáticas*. W. A. Editores.
- Chapman, A. (2024). La Interpretación Histórica como concepto fundamental de la Educación Histórica. *Revista de Historia*, 1(31), hc380, 1-25 <https://doi.org/10.29393/RH31-2HIAC10002>
- Council of Europe (2018). *Quality history education in the 21st Century. Principles and Guidelines*. Council of Europe.
- Elmersjö, H. A., Lundberg, S., y Zanazanian, P. (2025). The relationship between past and history in teachers' theoretical understandings and professional practice. *Journal of Curriculum Studies*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/00220272.2025.2476940>
- Gago, M. (2024). Aprendizaje histórico intercultural en diálogo con la Epistemología de la Historia. *Revista de Historia*, 31, hc384. <https://doi.org/10.29393/RH31-6AHMG10006>
- Germinari, G. D. (2017). Ideias de Jovens do Ensino Médio sobre História: Um Estudo na Perspectiva da Educação Histórica. *Antíteses*, 9(18), 67-86. <https://doi.org/10.5433/1984-3356.2016v9n18p67>
- Gómez, C., y Miralles, P. (2017). *Los espejos de Clío. Usos y abusos de la Historia en el ámbito escolar*. Sílex.
- Gómez-Carrasco, C. J., Rodríguez, R. A., y Mirete, A. B. (2018). Percepción de la enseñanza de la historia y concepciones epistemológicas. Una investigación con futuros maestros. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 237-250. <https://doi.org/10.5209/RCED.52233>
- Gómez-Carrasco, C. J., Rodríguez Medina, J., Miralles Martínez, P., y Arias González, V. B. (2021a). Effects of a teacher training program on the motivation and satisfaction of History secondary students. *Revista de Psicodidáctica*, 26(1), 45-52. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.07.002>
- Gómez-Carrasco, C. J., Rodríguez-Medina, J., Miralles-Martínez, P., y López-Facal, R. (2021b). Motivation and Perceived Learning of Secondary Education History Students. Analysis of a Programme on Initial Teacher Training. *Frontiers in Psychology*, 12, 661780. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.661780>
- Guerrero-Romera, C., Sánchez-Ibáñez, R., y Miralles-Martínez, P. (2022). Approaches to History Teaching According to a Structural Equation Model. *Frontiers in Education*, 7, 842977.
- Henze, I., y van Driel, J. H. (2011). Toward a More Comprehensive Way to Capture PCK in its Complexity. En A. Berry, P. Friedrichsen, y J. Loughran (Eds.), *Re-Examining Pedagogical Content Knowledge* (pp. 120-134). Routledge.
- Hernández, F., Maquilón, J. J., y Monroy, F. (2012). Estudio de los enfoques de enseñanza en profesorado de educación primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 61-77.
- Ibagón, N. (2024). La enseñanza y el aprendizaje de la historia en espacios escolares. Una aproximación desde las concepciones de estudiantes de secundaria. *Educación y Humanismo*, 46(26), 103-125. <https://doi.org/10.17081/eduhum.26.46.6638>
- Ibagón, N. (2020). Los docentes de Ciencias Sociales y la enseñanza de la Historia. Una mirada comparativa entre sus concepciones y las de sus estudiantes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(3), 119-136. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.81297>
- Ibagón, N., y Miralles, P. (2024). Concepciones epistemológicas de estudiantes de secundaria en torno a la historia. Análisis desde España y Colombia. *Revista de Historia*, 31, hc382, 1-30. <https://doi.org/10.29393/RH31-4CENP20004>
- Ibagón, N., y Miralles, P. (2022). Conciencia histórica e interés sobre la historia de estudiantes colombianos y españoles de educación secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24, e18, 1-14. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e18.3938>
- Kember, D., y Kwan, K. P. (2000). Lecturers' Approaches to Teaching and Their Relationship to Conceptions of Good Teaching. *Instructional Science*, 28, 469-490. <https://doi.org/10.1023/A:1026569608656>
- Körber, A. (2021). Historical consciousness, knowledge, and competencies of historical thinking: An integrated model of historical thinking and curricular implications. *Historical Encounters*, 8(1), 97-119. <https://doi.org/10.52289/hej8.107>
- Lévesque, S., y Clark, P. (2018). Historical Thinking: Definitions and Educational Applications. En A. Metzger, y L. McArthur (Eds.). *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 119-148). Wiley-Blackwell.
- López-García, A., y Miralles-Martínez, P. (2024). Does Perception Determine Knowledge? Evaluation of the Implementation of Historical Thinking as a Factor for Socio-Cultural Sustainability. *Sustainability*, 16, 9517. <https://doi.org/10.3390/su16219517>
- Martínez, M., Miralles, P., y Gómez, C. (2024). Gamificar la enseñanza de la historia: percepciones del alumnado. *Revista electrónica de investigación educativa*, 26, e03, 1-18. <https://doi.org/10.24320/redie.2024.26.e03.4616>
- Metzger S. A., y Harris L. M. (2018). *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*. Wiley.
- Miguel-Revilla, D., Carril-Merino, T., y Sánchez-Agustí, M. (2021). An Examination of Epistemic Beliefs about History in Initial Teacher Training: A Comparative Analysis between Primary and Secondary Education Prospective. *Teachers, The Journal of Experimental Education*, 89(1), 54-73. <https://doi.org/10.1080/00220973.2020.1718059>
- Monteagudo, J., Rodríguez, R. A., Escribano, A., y Rodríguez, A. M. (2020). Percepciones de los estudiantes de Educación

- Secundaria sobre la enseñanza de la historia, a través del uso de las TIC y recursos digitales. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(2), 67-79. <https://doi.org/10.6018/reifop.417611>
- Nokes, J. D. (2017). Historical reading and writing in secondary school classrooms. En M. Carretero, S. Berger, y M. Grever (Eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 553-572). Palgrave. https://doi.org/10.1057/978-1-137-52908-4_29
- Nordgren, K. (2016). How to do thinks with history: Use of history as a link between historical consciousness and historical culture. *Theory & Research in Social Education*, 44(4), 479-504. <https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1211046>
- Palacios, N., y Rodríguez, M. (2019). Los resultados de la prueba Saber 11 de Ciencias Sociales y las opiniones de los estudiantes: convergencias y divergencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, e28, 1-18. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e28.2116>
- Potjer, Y., Dobber, M, y van Boxtel, C. (2024). «I've become more critical»: Development of Dutch Elementary teachers' beliefs about history and history teaching in an inquiry-based professional learning program. *Historical Encounters*, 11(2), 36-55. <https://doi.org/10.52289/hej11.204>
- Reisman, A. (2012). «Reading like a historian»: A document-based history curriculum intervention in urban high schools. *Cognition and Instruction*, 30(1), 86-112. <https://doi.org/10.1080/07370008.2011.634081>
- Rivero, P., Borja, A., y García-Ceballos, S. (2023). Progresión del pensamiento histórico en estudiantes de secundaria: fuentes y pensamiento crítico. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 25, 1-16. <https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e09.4338>
- Rockwell, E. (2018). Temporalidad y cotidianeidad en las culturas escolares. *Cuadernos de Antropología Social*, 47, 21-32. <https://doi.org/10.34096/cas.i47.4945>
- Rodrigues, A. P. (2019). Por um ensino de história que faça sentido: análise das concepções de história de alunos do Ensino Médio. *Revista História Hoje*, 8(16), 209-233. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v8i16.516>
- Rodrigues Junior, O., García-Morís, R., y Rodríguez Rodríguez, J. (Coords.) (2025). *Investigaciones y prácticas innovadoras sobre las aportaciones de lo digital en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia*. Dykinson.
- Rodríguez-Medina, J., Gómez, C. J., Miralles, P., y Aznar, I. (2020). An Evaluation of an Intervention Programme in Teacher Training for Geography and History. A Reliability and Validity Analysis. *Sustainability*, 12(8), 3124.
- Rodríguez-Pérez, R. A., Sánchez-Fuster, M. C., y Sánchez-Ibáñez, R. (2024). La formación en pensamiento histórico en Bachillerato: opiniones de estudiantes de primer curso universitario. *Clío. History and History Teaching*, 50, 366-380. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.20245010816
- Sáiz, J., y López-Facal, R. (2015). Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 87-101. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.06>
- Sánchez-Agustí, M., Martínez-Rodríguez, R., Miguel-Revilla, D., y López-Torres, E. (2019). Ideas de los jóvenes españoles acerca del pasado reciente: el caso de la Transición a la democracia. *El Futuro del Pasado*, 10, 215-255. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.008>
- Sapsford, R., y Jupp, V. (Eds.) (2006). *Data collection and analysis*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781849208802>
- Schmidt, M. A. (2024). Historia y didáctica: diálogos electivos desde Brasil. *Revista de Historia*, 31, hc383. <https://doi.org/10.29393/RH31-5HDMS10005>
- Thorp, R. (2020). How to develop historical consciousness through uses of history – A Swedish perspective. *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*, 7(1), 50-61.
- Trigwell, K., y Prosser, M. (2004). Development and Use of the Approaches to Teaching Inventory. *Educational Psychology Review*, 16, 409-424. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0007-9>
- Trigwell, K., Prosser, M., y Ginns, P. (2005). Phenomenographic Pedagogy and a revised Approaches to Teaching Inventory. *Higher Education Research & Development*, 24, 349-360. <https://doi.org/10.1080/07294360500284730>
- Van Boxtel, C., y van Drie, J. (2012). «That's in the time of the Romans!» Knowledge and strategies students use to contextualize historical images and documents. *Cognition and Instruction*, 30(2), 166-196. <https://doi.org/10.1080/07370008.2012.672526>
- Vermunt, J. D., y Verloop, N. (1999). Congruence and Friction between Learning and Teaching. *Learning and Instruction*, 9(3), 257-280. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(98\)00028-0](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(98)00028-0)