



NOTAS HISTÓRICAS Y GEOGRÁFICAS

Artículos

Evaluación del pensamiento histórico en futuros profesores de Historia

/

Assessing Historical Thinking in Prospective History Teachers

Dr. Humberto Álvarez Sepúlveda

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile

halvarez@ucsc.cl

<https://orcid.org/0000-0001-5729-3404>

Dr. Antonio Carrasco-Rodríguez

Universidad de Alicante, Chile

antonio.carrasco@ua.es

<http://orcid.org/0000-0003-3913-0200>

Recibido el 10 de junio del 2025 Aceptado el 17 de Julio del 2025

Páginas 174-200

<https://doi.org/10.58210/nhyg675>

Financiamiento: Este artículo se desarrolló con el apoyo del Proyecto Fondecyt Iniciación N° 11230035, titulado “Evaluación del pensamiento histórico de futuros profesores de educación básica y media a través de la construcción de narrativas históricas sobre el estallido social (2019-2022)”.

Conflictos de interés: Los autores declaran no presentar conflicto de interés.

Licencia Creative Commons Attribution Non-Comercial 4.0 Unported (CC BY-NC 4.0)

Licencia Internacional



Resumen: Este artículo evalúa el desarrollo del pensamiento histórico en 306 futuros profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de tres

universidades del sur de Chile, a partir del análisis de narrativas sobre el estallido social chileno (2019-2020). Bajo un enfoque cualitativo, no experimental y de carácter

exploratorio-interpretativo, se aplicó un protocolo de escritura y se analizó el corpus mediante técnicas de análisis de contenido con Atlas.Ti. Las narrativas fueron evaluadas con una escala de cinco niveles de logro (nulo, aprendiz, intermedio, avanzado y experto). Los resultados muestran que la mayoría (58,5%) se sitúa en un nivel intermedio, seguido por un 31,05% en nivel avanzado y un 6,21% en nivel experto; los niveles nulo y aprendiz representan un 0,98% y 3,27%, respectivamente. La universidad pública concentra los desempeños más altos, mientras que la tradicional-privada exhibe mayor dispersión. Los relatos de mayor nivel integran interpretación crítica, uso de fuentes y conciencia historiográfica; las de menor nivel reproducen relatos lineales y acríticos. Se concluye que, aunque hay avances relevantes en la formación del pensamiento histórico, persisten brechas estructurales. El estudio subraya la necesidad de fortalecer propuestas pedagógicas que articulen análisis crítico, reflexión ética y uso riguroso de fuentes en la formación inicial docente.

Palabras clave: Pensamiento histórico, Formación docente, Narrativa histórica, Estallido social chileno, Enseñanza de la historia.

Abstract: This article evaluates the development of historical thinking in 306 future History, Geography, and

Social Sciences teachers from three universities in southern Chile, based on the analysis of narratives about the Chilean social uprising (2019-2020). Using a qualitative, non-experimental, exploratory-interpretive approach, a writing protocol was applied and the corpus was analyzed using content analysis techniques with Atlas.Ti. The narratives were evaluated using a five-level achievement scale (null, apprentice, intermediate, advanced, and expert). The results show that the majority (58.5%) are at an intermediate level, followed by 31.05% at an advanced level and 6.21% at an expert level; the null and apprentice levels represent 0.98% and 3.27%, respectively. The public university concentrates the highest performances, while the traditional-private university shows greater dispersion. The highest-level narratives integrate critical interpretation, use of sources, and historiographical awareness; The lowest-level ones reproduce linear and uncritical narratives. It is concluded that, although there has been significant progress in the development of historical thought, structural gaps persist. The study underscores the need to strengthen pedagogical proposals that articulate critical analysis, ethical reflection, and rigorous use of sources in initial teacher training.

Keywords: Historical thinking, Teacher training, Historical narrative, Chilean social uprising, History teaching

Introducción

En las últimas tres décadas, la enseñanza de la historia ha sido objeto de debate debido a la persistencia de enfoques pedagógicos tradicionales centrados en la transmisión memorística y lineal de contenidos. Estos métodos consolidan una visión estática y acrítica del pasado, dificultando la construcción de comprensiones profundas y contextualizadas.¹ Esta problemática se refleja particularmente en la formación del profesorado de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, donde aún prevalecen prácticas didácticas centradas en contenidos de primer orden, sin atender los retos epistemológicos y pedagógicos que exige una enseñanza de la historia crítica y democrática.²

Diversas investigaciones han identificado como principal limitación de los modelos formativos la escasa incorporación de aprendizajes de segundo orden, como análisis de fuentes, comprensión del tiempo histórico, empatía, causalidad, interpretación historiográfica y juicio ético.³ Estas habilidades son esenciales para concebir la historia como una práctica interpretativa en constante revisión, promoviendo una ciudadanía activa, plural e informada. Evaluar su desarrollo en futuros docentes no solo constituye un diagnóstico académico, sino también una herramienta para repensar la formación inicial desde una perspectiva transformadora.

Aunque se han realizado avances en la investigación sobre enseñanza de la historia y pensamiento histórico, son pocos los estudios empíricos que analicen cómo los futuros docentes movilizan estos aprendizajes al enfrentarse a eventos recientes y controversiales, especialmente en América Latina. En el caso chileno, las investigaciones suelen centrarse en textos escolares, políticas curriculares o percepciones docentes, dejando un vacío en el estudio de las prácticas formativas que

¹ Jorge Sáiz, “Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y aprendizajes de estudiantes”, *Revista Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27 (2013): 43-66. <https://doi.org/10.7203/DCES.27.2648>. Claudia Navarro y Javier Corredor, “Desarrollo de narraciones históricas en estudiantes de colegios rurales y urbanos”, *Revista Costarricense de Psicología* 37, 1 (2020): 41-75. <https://dx.doi.org/10.22544/rcps.v37i01.03>. Humberto Álvarez, “Evaluación del pensamiento histórico de estudiantes de secundaria a través de la construcción de narrativas históricas sobre los pueblos originarios de Chile”, *Años* 90, 28 (2021): 1-28. <https://doi.org/10.22456/1983-201X.111650>.

² Jorge Sáiz y Ramón López, “Competencias y narrativas históricas: El pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria”, *Revista de Estudios Sociales*, 52 (2015): 87-101. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.06>. Humberto Álvarez, “Enseñanza de la historia en el siglo XXI: Propuestas para promover el pensamiento histórico”, *Revista de Ciencias Sociales* 26, Especial 2 (2020): 442-459. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i0.34138>.

³ Peter Seixas y Tom Morton, *The big six historical thinking concepts* (Toronto: Nelson Education, 2013). Sáiz y López, “Competencias y narrativas históricas”. Jorge Sáiz y Jesús Domínguez, “Aprender sobre la historia: Competencias metodológicas en educación secundaria”, en *Enseñanza de la historia y competencias educativas*, coords. Cosme Gómez, Ramón López, Pedro Miralles y Joaquim Prats (Barcelona: Graó, 2017). Álvarez, “Enseñanza de la historia”.

permiten evaluar el desarrollo efectivo del pensamiento histórico. Este artículo busca aportar a este campo, ya que tiene como objetivo evaluar los niveles de pensamiento histórico manifestados en las narrativas elaboradas por 306 estudiantes de Pedagogía en Educación Básica y Pedagogía en Educación Media en Historia, Geografía y Ciencias Sociales de tres universidades del sur de Chile —una pública, una tradicional-privada y una privada— durante sus últimos tres semestres de formación. Para ello, se utilizó como eje de análisis el estallido social chileno (2019-2020), un acontecimiento reciente de gran carga simbólica, política y cultural que desafía la enseñanza de la historia y demanda habilidades interpretativas complejas, sensibles a las memorias en disputa y a las demandas sociales emergentes.

La elección de este proceso permite observar no solo qué comprenden los futuros docentes sobre el estallido, sino también cómo construyen sentidos históricos, cómo argumentan su relevancia y cómo proyectan su enseñanza.⁴ Las narrativas elaboradas, dirigidas a un destinatario extranjero ficticio de su misma carrera que desconoce el conflicto, integran conocimientos factuales, conceptuales y heurísticos, ofreciendo un medio para valorar la profundidad del pensamiento histórico en la formación docente. A través de este análisis, la investigación aporta evidencia crítica para fortalecer la enseñanza de la historia reciente y fomentar una formación docente orientada a la ciudadanía crítica, ética y contextualizada.

Este objetivo adquiere especial relevancia en el contexto chileno actual, marcado por transformaciones recientes en la formación inicial docente. En 2021, el Ministerio de Educación, a través del CPEIP, actualizó los Estándares de la Profesión Docente, estableciendo un marco común para la formación y el ejercicio profesional. En Historia, estos estándares destacan la necesidad de integrar saberes historiográficos, pensamiento crítico, uso riguroso de fuentes y conciencia ética, en coherencia con una enseñanza orientada al análisis e interpretación del pasado. El presente estudio se inserta en estas exigencias, aportando evidencia sobre cómo estas competencias se despliegan en la práctica formativa de futuros profesores y ofreciendo una base empírica para fortalecer las propuestas pedagógicas en la formación inicial docente.

1. Metodología

⁴ Humberto Álvarez, “Estallido social de Chile (2019-2020): Claves para enseñar la temática desde una perspectiva controversial en la formación del profesorado”, *Revista Práxis*, 1 (2024): 153–169. <https://doi.org/10.25112/rpr.v1.3307>. Humberto Álvarez y Skarlett Rojas, “Desarrollo del pensamiento histórico en futuros docentes a través de narrativas sobre el estallido social chileno”, en *Educación integral. Perspectivas multidimensionales y nuevas fronteras del aprendizaje*, coord. Roberto Simbaña (Quito: Religación Press, 2025). <http://doi.org/10.46652/religacionpress.274.c443>.

Este estudio emplea un enfoque cualitativo, con un diseño no experimental, transversal y de carácter exploratorio e interpretativo.⁵ Su propósito es analizar narrativas históricas elaboradas por futuros docentes de Educación Básica y Media en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, para diagnosticar los niveles de pensamiento histórico frente al estallido social chileno.

La muestra incluyó a 306 estudiantes de tres universidades del sur de Chile: una pública, una tradicional-privada y una privada. La selección se hizo mediante muestreo no probabilístico por conveniencia,⁶ considerando dos criterios de inclusión: estar cursando una carrera de Pedagogía en Educación Básica o en Educación Media en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, y encontrarse en los últimos tres semestres del plan de estudios.

Aunque inicialmente se recopilaban 324 narrativas, se seleccionaron aleatoriamente 102 textos por universidad para asegurar una muestra equilibrada y metodológicamente coherente. Se excluyeron textos entregados fuera de plazo. La recolección de datos se realizó a través de un protocolo que pedía a cada estudiante redactar un relato dirigido a un estudiante extranjero ficticio, que desconocía el estallido social. Para construirlo, debían analizar fuentes utilizando cuatro heurísticas: heurística de origen, contextualización, lectura cerrada y corroboración heurística. El protocolo incluía instrucciones generales, análisis de fuentes y espacio para la redacción libre. La implementación de esta actividad fue coordinada con las jefaturas de carrera y docentes, y se desarrolló en el aula bajo supervisión.

El proceso respetó principios éticos: voluntariedad, consentimiento informado y confidencialidad. Los textos fueron anonimizados antes de su codificación. El análisis se realizó con el software Atlas.Ti, utilizando codificación abierta y categorización temática. Para evaluar el desarrollo del pensamiento histórico, se emplearon nueve categorías analíticas fundamentadas en los aportes teóricos de Seixas y Morton, Sáiz y Domínguez, y Álvarez.⁷ Estas categorías, detalladas en las tablas 1 y 2, abarcan aprendizajes de primer y de segundo orden. Cada dimensión fue evaluada según la escala de cinco niveles de logro descrita en la tabla 3 (nulo, aprendiz, intermedio, avanzado y experto), lo que permitió comparar resultados según el tipo de universidad.

⁵ Roberto Hernández, Carlos Fernández, y Pilar Baptista, *Metodología de la investigación* (Ciudad de México: McGraw-Hill Interamericana, 2014). Roberto Hernández y Christian Mendoza, *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (Ciudad de México: McGraw-Hill, 2018). Claudio Díaz, “Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista *Universum*”, *Revista General de Información y Documentación* 28, 1 (2018): 119-142. <https://doi.org/10.5209/RGID.60813>.

⁶ Marcelo Gómez, *Introducción a la metodología de la investigación científica* (Córdoba: Brujas, 2006).

⁷ Seixas y Morton, *The big six*. Sáiz y Domínguez, “Aprender sobre la historia”. Álvarez, “Enseñanza de la historia”.

Tabla 1. Conceptos de primer orden del pensamiento histórico

Subcategoría	Definición
Conocimiento o factual	Consiste en el dominio de datos concretos relacionados con hechos históricos específicos. Este tipo de aprendizaje implica la memorización y reconocimiento de fechas, nombres, lugares, eventos y terminología relevante. Es la base sobre la cual se construyen aprendizajes de orden superior, aunque por sí solo no garantiza la comprensión histórica crítica.
Conocimiento o conceptual	Implica la comprensión de ideas generales que permiten organizar los hechos históricos y atribuirles sentido. Estos conocimientos no requieren memorización literal, sino la capacidad de explicar conceptos como revolución, dictadura, ciudadanía, colonialismo, entre otros. Su desarrollo es clave para promover el pensamiento histórico interpretativo.

Fuente: Versión basada en las propuestas de Seixas y Morton (2013), de Sáiz y Domínguez (2017) y de Álvarez (2020). Fue extraída de Álvarez (2021, p. 8).⁸

Tabla 2. Aprendizajes de segundo orden del pensamiento histórico

Categoría	Fundamentación y definición	Competencias cognitivas involucradas
Evidencias históricas	Consiste en la habilidad de analizar, comparar e interpretar fuentes primarias y secundarias para construir explicaciones sobre el pasado. Este concepto sitúa a la historia como una disciplina basada en la interpretación crítica de evidencias documentales, visuales y orales.	Analizar fuentes; distinguir entre información explícita e implícita; evaluar su confiabilidad y contexto de producción.
Tiempo histórico	Implica comprender la organización cronológica de los acontecimientos, así como el carácter relativo del tiempo en función del cambio, continuidad, simultaneidad y	Utilizar líneas de tiempo; aplicar nociones de simultaneidad y duración; identificar procesos de cambio y permanencia.

⁸ Seixas Morton, The big six. Sáiz y Domínguez, “Aprender sobre la historia”. Álvarez, “Enseñanza de la historia” y “Evaluación del pensamiento histórico”, 8.

	duración histórica. Ayuda a contextualizar hechos en marcos temporales complejos.	
Relevancia histórica	Permite seleccionar y jerarquizar hechos pasados considerando su impacto presente o su significado para distintas comunidades. Está ligada a la memoria colectiva, la identidad y la ciudadanía.	Formular juicios sobre la importancia de hechos; conectar pasado y presente; construir vínculos entre eventos y contextos actuales.
Interpretaciones historiográficas	Se refiere a la capacidad de reconocer que los relatos históricos no son neutros, sino interpretaciones construidas desde diversas perspectivas teóricas, políticas o culturales. Fomenta el análisis crítico de discursos históricos.	Comparar interpretaciones; identificar intencionalidades; evaluar el carácter provisional del conocimiento histórico.
Causas y consecuencias	Implica analizar las relaciones causales entre hechos históricos, identificando múltiples factores que inciden en su ocurrencia y sus consecuencias a corto, mediano y largo plazo. Favorece una comprensión compleja del devenir histórico.	Distinguir causas inmediatas y estructurales; analizar efectos múltiples; proponer explicaciones alternativas.
Dimensión ética	Promueve la reflexión crítica sobre las acciones humanas en el pasado, considerando su contexto histórico y sus implicancias éticas. Invita a emitir juicios valorativos fundamentados sin caer en anacronismos.	Evaluar conductas pasadas; distinguir entre juicios éticos presentes y contextos históricos; reflexionar sobre injusticias.
Empatía histórica	Consiste en la capacidad de comprender el pasado desde la perspectiva de los actores históricos, evitando el presentismo. Implica un	Ponerse en el lugar de los sujetos históricos; contextualizar decisiones pasadas; evitar juicios ahistóricos.

	esfuerzo por reconstruir el horizonte mental, emocional y cultural de otras épocas.	
Usos de la historia	Se refiere al análisis de cómo distintos actores sociales utilizan el pasado con fines políticos, ideológicos o identitarios en el presente. Este concepto permite reflexionar sobre la función social de la historia.	Identificar apropiaciones del pasado; evaluar su impacto en la sociedad actual; comprender su función simbólica.

Fuente: Versión ajustada de Álvarez y basada en las propuestas de Seixas y Morton, de Sáiz y Domínguez, y de Álvarez.⁹

Tabla 3. Niveles de logro del pensamiento histórico

Nivel de logro	Descripción
Nulo	Las narrativas carecen totalmente de aprendizajes de segundo orden y muestran un dominio muy limitado de contenidos básicos. Contienen errores históricos notorios, uso de estereotipos y generalizaciones infundadas, sin análisis o contextualización. Además, no cumplen con las instrucciones del protocolo, ya que pueden omitir el tema del estallido social o carecer de coherencia discursiva.
Aprendiz	Se identifican uno o dos aprendizajes de segundo orden, vinculados a conocimientos declarativos básicos. El relato tiene una secuencia cronológica lineal y descriptiva, centrada en la repetición de hechos y con poco análisis. Puede haber referencias a fuentes, pero sin una exploración profunda.
Intermedio	Las narrativas muestran una articulación parcial entre contenidos declarativos y tres o cuatro aprendizajes de segundo orden. Hay explicaciones causales y algo de contextualización, con referencias explícitas a fuentes o conceptos. El discurso es más analítico, pero limitado en diversidad de perspectivas y profundidad interpretativa.
Avanzado	Se logra una integración sólida entre conocimientos declarativos y cinco o seis aprendizajes de segundo orden. Las narrativas son

⁹ Seixas y Morton, The big six. Sáiz y Domínguez, “Aprender sobre la historia”. Álvarez, “Enseñanza de la historia” y “Evaluación del pensamiento histórico”: 8-9.

	coherentes, argumentadas y demuestran comprensión contextual de los procesos históricos. Incorporan varias dimensiones de análisis y reconocen diferentes interpretaciones, evitando anacronismos o simplificaciones.
Experto	Existe una articulación compleja entre contenidos declarativos y siete u ocho aprendizajes de segundo orden. Las narrativas son rigurosas, interpretativas y críticas, incorporando múltiples fuentes, perspectivas historiográficas y reflexiones éticas fundamentadas. El estudiante adopta una postura argumentativa sólida y reflexiva, mostrando comprensión del carácter construido y disputado de la historia.

Fuente: Versión ajustada de la propuesta de Álvarez.¹⁰

Complementariamente, el análisis de las narrativas siguió una estrategia de codificación abierta e inductiva, que permitió descomponer los textos en unidades significativas para evidenciar la movilización de saberes históricos en distintos planos. Luego se realizó una categorización axial, articulando esas unidades con dimensiones teóricas previamente definidas, para reconocer patrones de desempeño, niveles de articulación cognitiva y formas de posicionamiento narrativo. Todo el proceso se gestionó con el software Atlas.Ti, asegurando organización rigurosa, trazabilidad y transparencia interpretativa. Gracias a su fundamentación teórica y estructura clara, esta estrategia es potencialmente replicable en otros contextos y temáticas, siempre que se adapten los marcos categoriales y objetivos específicos.

No obstante, la naturaleza cualitativa de este enfoque implica limitaciones, ya que la interpretación está mediada por la subjetividad del investigador, lo que puede introducir sesgos. Para mitigarlos, se aplicaron mecanismos de validación interna, como la revisión cruzada y la explicitación de los criterios analíticos. Esta reflexividad no debilita el enfoque, sino que constituye una fortaleza al promover una práctica ética, crítica y autorreflexiva, orientada a una comprensión situada y compleja de los procesos formativos en Historia.

2. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La siguiente tabla muestra la distribución de los niveles de desarrollo del pensamiento histórico logrados por los estudiantes de las tres universidades del sur de Chile. La información se presenta según el tipo de institución y permite observar tanto las tendencias generales como las diferencias entre contextos formativos.

¹⁰ Álvarez, “Evaluación del pensamiento histórico”: 9.

Tabla 4. Distribución comparativa del nivel de desarrollo del pensamiento histórico

Nivel de desarrollo	Universidad pública	Universidad privada	Universidad privada-tradicional	Total general
Nulo	0 (0,00%)	1 (0,98%)	2 (1,96%)	3 (0,98%)
Aprendiz	3 (2,94%)	4 (3,92%)	3 (2,94%)	10 (3,27%)
Intermedio	55 (53,92%)	62 (60,78%)	62 (60,78%)	179 (58,50%)
Avanzado	40 (39,22%)	31 (30,39%)	24 (23,53%)	95 (31,05%)
Experto	4 (3,92%)	4 (3,92%)	11 (10,78%)	19 (6,21%)
Total	102 (100%)	102 (100%)	102 (100%)	306 (100%)

Fuente: Elaboración propia (2025)

La tabla anterior permite observar los niveles de pensamiento histórico alcanzados por los futuros docentes según el tipo de universidad, mostrando tendencias cognitivas predominantes y diferencias entre contextos formativos. Esta visión general facilita un análisis más profundo de cada nivel —nulo, aprendiz, intermedio, avanzado y experto— para identificar las competencias históricas movilizadas por los estudiantes en la interpretación del estallido social chileno. Así, se pueden detectar tanto avances concretos en habilidades de análisis histórico como brechas en la formación inicial, especialmente en aprendizajes de segundo orden, fundamentales para una enseñanza crítica, reflexiva y contextualizada de la historia.

Nivel nulo

El nivel nulo representa el desempeño más bajo en pensamiento histórico: las narrativas carecen de aprendizajes de segundo orden, presentan errores históricos, uso de estereotipos, descontextualización y falta de coherencia argumentativa. Aunque solo representa el 0,98% de la muestra, su análisis es clave, ya que expone vacíos formativos que afectan la comprensión historiográfica.

A nivel institucional, no hubo casos en la universidad pública —lo que sugiere una base sólida—, mientras que la universidad privada presentó un caso aislado y la privada-tradicional concentró dos, lo que refleja mayor heterogeneidad y brechas significativas en la formación de competencias históricas.

Desde un enfoque cualitativo, las narrativas de nivel nulo presentan rasgos críticos que explican su bajo desempeño. Se observa una desconexión con el estallido social: los relatos lo abordan de manera tangencial o solo como juicio moral, sin sustento histórico.

Esto refleja la dificultad de pensar históricamente, como advierte Wineburg,¹¹ pues se limitan a reproducir opiniones comunes o mediáticas.

En segundo lugar, es común la reproducción acrítica de estereotipos, como llamar «vándalos» o «delincuentes» a los manifestantes sin analizar causas estructurales, mostrando un uso instrumental de la historia que valida posturas personales en lugar de construir explicaciones fundamentadas.¹²

Otro rasgo característico es la ausencia total de fuentes y análisis. Las narrativas no utilizan las evidencias del laboratorio histórico, lo que impide establecer relaciones temporales o causales. Según Álvarez,¹³ esto refleja un desconocimiento de las heurísticas básicas para trabajar con fuentes. Además, se observan errores históricos, como ubicar el inicio del estallido en 2018 o atribuirlo a partidos políticos, así como una falta de reconocimiento de su dimensión estructural y simbólica. También destaca la ausencia de empatía histórica¹⁴ y juicios éticos contextualizados, evidenciando carencias en aprendizajes clave del pensamiento histórico.

Desde un enfoque comparativo, la ausencia de casos en la universidad pública podría explicarse por una formación más rigurosa en análisis histórico y didáctica disciplinar, que fomenta competencias interpretativas incluso entre estudiantes con dificultades. En cambio, la concentración de casos en la universidad privada-tradicional apunta a debilidades estructurales en la enseñanza de herramientas analíticas, menor integración teórico-práctica y escasa retroalimentación, lo que coincide con investigaciones sobre desigualdad en la implementación del pensamiento histórico. en contextos de formación masificada.¹⁵

¹¹ Sam Wineburg, *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past* (Philadelphia: Temple University Press, 2001).

¹² Stéphane Lévesque y Paul Zanazanian, "History Is a Verb: We Learn It Best When We Are Doing It!: French and English Canadian Prospective Teachers and History", *Revista de Estudios Sociales*, 52 (2015): 32-51. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.03>. Porfirio Sanz, Jesús Molero y David Rodríguez, *La Historia en el aula: Innovación docente y enseñanza de la Historia en la educación secundaria* (Lleida: Milenio, 2017). Jorge Sáiz, Cosme Gómez y Ramón López, "Historical Thinking, Causal Explanation and Narrative Discourse in Trainee Teachers in Spain", *Historical Encounters: A Journal of Historical Consciousness, Historical Cultures, and History Education* 5, 1 (2018): 16-30. Stéphane Lévesque y Jean-Philippe Croteau, *Beyond history for historical consciousness: Students, narrative, and memory* (Toronto: University of Toronto Press, 2020). Álvarez, "Evaluación del pensamiento histórico".

¹³ Álvarez, "Evaluación del pensamiento histórico".

¹⁴ Jason Endacott y Sarah Brooks, "An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy", *Social Studies Research and Practice* 8, 1 (2013): 41-58. <https://doi.org/10.1108/SSRP-01-2013-B0003>. Humberto Álvarez, "Empatía histórica y narrativas: Pensar la expedición de Colón con futuros profesores de Educación Básica", *Mendive. Revista de Educación* 20, 2 (2022): 450-463. María Teresa Carril-Merino, María Glória Parra y María Sánchez-Agustí, "Perspectiva histórica y emocionalidad en la formación del profesorado de Historia portugués y español", *Revista Portuguesa de Educação* 35, 1 (2022): 287-309. <http://doi.org/10.21814/rpe.24676>.

¹⁵ Mario Carretero y Miriam Kriger, "Narrativas históricas y construcción de la identidad nacional: Representaciones de alumnos argentinos sobre el 'Descubrimiento' de América", *Cultura y*

Estos hallazgos refuerzan la necesidad de establecer mínimos formativos comunes y fortalecer el pensamiento histórico como competencia central, transformando las prácticas pedagógicas para superar relatos simplistas y promover una ciudadanía crítica y reflexiva, como proponen Seixas y Morton.¹⁶

Nivel aprendiz

El nivel aprendiz, que agrupa al 3,27% de los participantes (10 estudiantes), representa un nivel inicial en el desarrollo del pensamiento histórico. Se observan uno o dos aprendizajes de segundo orden, aunque de forma limitada y poco articulada. Las narrativas presentan una reconstrucción cronológica básica, centrada en hechos aislados, sin relación clara entre contenido, contexto ni reflexión interpretativa, lo que coincide con las etapas iniciales de comprensión histórica descritas por autores como Ashby y Lee, Seixas y Morton, y Álvarez y Rojas.¹⁷

Desde el punto de vista institucional, los casos en este nivel están distribuidos de manera transversal: la universidad pública tiene tres estudiantes (2,94%), la privada cuatro (3,92%) y la privada-tradicional tres (2,94%). Esta uniformidad sugiere que las limitaciones en el desarrollo de competencias históricas complejas no dependen únicamente del tipo de institución, sino que reflejan dificultades comunes en la formación inicial, vinculadas posiblemente a prácticas pedagógicas centradas en la repetición de contenidos o a una escasa integración de la epistemología histórica en el currículo.¹⁸

Educación 20, 2 (2008): 229-242. <https://doi.org/10.1174/113564008784490406>. Stephanie Anderson, "The Stories Nations Tell: Sites of Pedagogy, Historical Consciousness, and National Narratives", *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de l'éducation* 40, 1 (2017): 1-38. Tessa de Leur, Carla van Boxtel, y Arie Wilschut, "I Saw Angry People and Broken Statues': Historical Empathy in Secondary History Education", *British Journal of Educational Studies* 65, 3 (2017): 331-352. <https://doi.org/10.1080/00071005.2017.1291902>. Christian Heuer, "Everyman His Own Historian': Historical Thinking and Life History Narration", *Rethinking History* 24, 1 (2020): 56-68. <https://doi.org/10.1080/13642529.2019.1669292>. Álvarez y Rojas, "Desarrollo del pensamiento histórico".

¹⁶ Seixas y Morton, *The big six*.

¹⁷ Rosalyn Ashby y Peter Lee, "Progression in historical understanding among students ages 7-14". En *Knowing, teaching and learning history: National and international perspectives*, ed. Peter Stearns, Peter Seixas y Sam Wineburg (New York: New York University Press, 2000). Seixas y Morton, *The big six*. Álvarez y Rojas. "Desarrollo del pensamiento histórico".

¹⁸ Isabel Barca, "Narrativas e consciência histórica dos jovens", *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 10 (2011): 22-28. Cosme Gómez, Raimundo Rodríguez, y Ana Mirete, "Percepción de la enseñanza de la historia y concepciones epistemológicas. Una investigación con futuros maestros", *Revista Complutense de Educación* 29, 1 (2018): 237-250. <https://doi.org/10.5209/RCED.52233>. Gustavo González, Antoni Santisteban y Joan Pagès, "Finalidades de la enseñanza de la historia en futuros profesores", *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13 (2020): 1-23. <http://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.fehf>.

A nivel cualitativo, las narrativas de este nivel se caracterizan por una secuencialidad descriptiva sin análisis interpretativo. Los estudiantes relatan hechos como el alza del pasaje del metro, las manifestaciones en Plaza Dignidad o la respuesta del Estado, pero sin indagar en sus causas, implicancias o significados. Esta tendencia a describir lo ocurrido sin preguntarse por qué o qué significa muestra una comprensión limitada de la naturaleza explicativa y narrativa de la historia.¹⁹

En segundo lugar, el uso de fuentes en este nivel es superficial. Aunque algunos relatos las mencionan, no las examinan críticamente ni consideran su origen, propósito o valor como evidencia histórica. Como advierte Lévesque,²⁰ trabajar con fuentes implica interpretarlas y contextualizarlas según preguntas históricas relevantes, una habilidad que aún no está presente en este nivel.

Asimismo, se identifican usos imprecisos o descontextualizados de conceptos clave, como «dictadura», «neoliberalismo» o «represión», sin claridad conceptual ni conexión con procesos históricos más amplios. Esta debilidad limita la construcción de marcos analíticos sólidos para interpretar el estallido social y revela una débil apropiación del vocabulario disciplinar.

También se identifica la ausencia de perspectiva historiográfica: las narrativas no problematizan las diferentes interpretaciones sobre el estallido ni reconocen las tensiones entre memorias y narrativas en disputa, limitando así la comprensión del carácter interpretativo de la disciplina. Asimismo, la dimensión ética del pensamiento histórico —relacionada con la reflexión sobre valores, justicia y derechos humanos—²¹ está ausente o apenas esbozada.

El análisis comparativo entre universidades refuerza estas observaciones. En la universidad pública, las narrativas del nivel aprendiz son más coherentes y con cierto esfuerzo de contextualización, aunque aún limitadas en el análisis crítico de fuentes, lo que sugiere una base formativa más sólida pero incipiente. En la universidad privada, el lenguaje es formal y correcto, pero con un enfoque memorístico y poco argumentativo, posiblemente reflejando metodologías centradas en la transmisión de contenidos. Por su parte, en la universidad privada-tradicional las narrativas son más desorganizadas y

¹⁹ Wineburg, Historical thinking. Cosme Gómez y Pedro Miralles, “¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España”, *Revista de Estudios Sociales*, 52 (2015): 52-68. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.04>. Maria Grever y Tina van der Vlies, “Why National Narratives Are Perpetuated: A Literature Review on New Insights from History Textbook Research”, *London Review of Education* 15, 2 (2017): 286-301. <https://doi.org/10.18546/LRE.15.2.11>.

²⁰ Stéphane Lévesque, *Thinking historically: Educating students for the twenty-first century* (Toronto: University of Toronto Press, 2008).

²¹ Sáiz y Domínguez, “Aprender sobre la historia”. Álvarez y Rojas, “Desarrollo del pensamiento histórico”.

anecdóticas, con uso deficiente del material de apoyo, lo que puede indicar menores niveles de exigencia y acompañamiento metodológico.

En términos generales, el nivel aprendiz evidencia la urgencia de fortalecer, desde etapas tempranas de la formación docente, estrategias de enseñanza que impulsen el desarrollo del pensamiento histórico. Las dificultades para construir narrativas interpretativas sobre el estallido social reflejan no solo limitaciones en contenidos, sino también en la preparación para abordar temas controvertidos con herramientas historiográficas y pedagógicas sólidas.

Para avanzar, las universidades deben implementar propuestas didácticas que integren análisis crítico de fuentes, problematización del pasado y reflexión ética. Asimismo, es clave establecer evaluaciones formativas que retroalimenten contenido, estructura argumentativa y posicionamiento ciudadano, formando docentes capaces de promover una educación histórica crítica, reflexiva y socialmente comprometida.

Nivel intermedio

El nivel intermedio, que agrupa al 58,5% de los estudiantes (179 de 306), constituye el núcleo formativo predominante. Refleja una articulación inicial pero aún parcial entre conocimientos declarativos y aprendizajes de segundo orden —en especial causas y consecuencias, tiempo histórico, relevancia e identificación de evidencia. Las narrativas de este nivel muestran una comprensión analítica incipiente, con estructuras coherentes y reconocimiento de elementos clave del proceso histórico, aunque limitadas en profundidad argumentativa, diversidad de perspectivas y reflexión ética. Según Álvarez y Rojas,²² este desempeño caracteriza un estadio intermedio del pensamiento histórico: los estudiantes superan la memorización de hechos, pero aún no dominan las herramientas críticas necesarias para construir interpretaciones sólidas y fundamentadas.

En cuanto a la distribución institucional, la universidad pública cuenta con 55 estudiantes (53,92%) en este nivel, mientras que la privada y la privada-tradicional tienen 62 cada una (60,78%). Esta similitud sugiere que el nivel intermedio representa un piso común de desarrollo en la formación inicial docente, sin importar el tipo de institución. Esto refleja cierta homogeneidad en la apropiación de competencias básicas, pero también una estandarización en los límites interpretativos que los futuros docentes logran alcanzar.²³

²² Álvarez y Rojas, “Desarrollo del pensamiento histórico”.

²³ Mario Carretero, “Teaching history master narratives: Fostering imagi-nations”. En Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education, ed. Mario Carretero, Stefan Berger y Maria Grever (Londres: Springer, 2017). Álvarez, “Evaluación del pensamiento histórico”. Mario Carretero, *Históricamente: Claves para pensar (y contar) otras versiones del pasado* (Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2024).

Desde un enfoque cualitativo, las narrativas de este nivel comparten varios elementos. Contextualizan el estallido social, identificando causas inmediatas como el alza del transporte público y las evasiones masivas, y en algunos casos, conectan con problemáticas estructurales como la desigualdad o la crisis del sistema previsional. Sin embargo, estas relaciones carecen de profundidad multicausal y análisis a largo plazo. Según Wineburg,²⁴ esta dificultad para integrar escalas temporales y dimensiones múltiples revela una comprensión aún limitada del tiempo histórico como categoría interpretativa.

Asimismo, las narrativas muestran una cronología clara y ordenada, estructurada alrededor de hitos significativos como el 18 de octubre, el estado de emergencia y el plebiscito, demostrando un dominio básico de la secuencialidad histórica. Sin embargo, se detecta poca problematización de las simultaneidades o rupturas profundas, lo que limita el desarrollo de un pensamiento histórico complejo.

En cuanto al uso de fuentes, se observa una incorporación parcial y con fines más ilustrativos que analíticos. Aunque algunos estudiantes citan imágenes, citas o titulares, suelen tratarlos como elementos decorativos sin reconocer su intencionalidad, origen o valor historiográfico. Según Lévesque,²⁵ esta comprensión instrumental de las fuentes es una de las principales debilidades en la enseñanza de la historia.

Por otro lado, comienzan a emerger categorías críticas como los derechos humanos, la memoria histórica y la representación mediática, aunque su tratamiento es superficial y desarticulado, más como marcadores discursivos que como herramientas de interpretación. También se observa la falta de posicionamiento historiográfico: los relatos no suelen problematizar la naturaleza interpretativa de la historia ni reconocer memorias en conflicto, lo que, según Barton y Levstik,²⁶ limita el potencial de la historia para formar ciudadanía crítica.

En términos éticos, aunque la mayoría expresa simpatía hacia las demandas sociales, carecen de una reflexión estructurada sobre justicia social o derechos colectivos, mostrando una débil dimensión ética basada en el conocimiento histórico.²⁷

El análisis comparativo entre instituciones permite matizar estos hallazgos. En la universidad pública, las narrativas incluyen más referencias a procesos históricos de largo plazo —como la dictadura, la transición democrática o el neoliberalismo—, lo que sugiere una formación que fomenta la contextualización histórica compleja, aunque no

²⁴ Wineburg, Historical thinking.

²⁵ Lévesque, Thinking historically.

²⁶ Keith Barton y Linda Levstik, Teaching History for the Common Good (New York: Routledge, 2004). <https://doi.org/10.4324/9781410610508>.

²⁷ Sáiz y Domínguez, “Aprender sobre la historia”. Álvarez y Rojas, “Desarrollo del pensamiento histórico”

siempre acompañada de análisis crítico. También muestran mayor sensibilidad hacia el uso público de la historia y su relación con la ciudadanía.

En la universidad privada, los relatos tienen un lenguaje disciplinar formal y estructura coherente, pero carecen de problematización, presentando el estallido como una crisis institucional más que como fenómeno de transformación social, lo que refleja un enfoque centrado en contenidos antes que en competencias analíticas.

En la universidad privada-tradicional, aunque las narrativas son claras, incluyen elementos experienciales o testimoniales que enriquecen la empatía, pero pueden debilitar el rigor histórico sin el respaldo de herramientas teóricas y metodológicas. Además, se nota menor integración del vocabulario disciplinar y el análisis de fuentes.

En síntesis, el nivel intermedio representa una base valiosa para desarrollar un pensamiento histórico más crítico, interpretativo y ético. El reto principal es superar la narración lineal de hechos para construir comprensiones más complejas, integrando análisis multicausal, debate historiográfico, empatía y juicio ético contextualizado. Para ello, las universidades deben promover propuestas didácticas que articulen el uso de fuentes, la escritura argumentativa y la reflexión ciudadana, especialmente al abordar temas recientes como el estallido social chileno, cuya enseñanza requiere sensibilidad, rigor y apertura interpretativa.²⁸

Nivel avanzado

El nivel avanzado, que agrupa al 31,05% de los estudiantes (95 de 306), representa un umbral cualitativo en el desarrollo del pensamiento histórico. Las narrativas de este nivel integran de forma coherente conocimientos de primer orden y aprendizajes de segundo orden, abarcando al menos cinco o seis dimensiones analíticas clave (uso de fuentes, causas y consecuencias, tiempo histórico, relevancia, reflexión ética e incipiente conciencia historiográfica). Estas producciones presentan organización argumentativa sólida, contextualización múltiple e interpretación compleja de procesos históricos recientes, en línea con los marcos teóricos de Barton y Levstik, Seixas y Morton, y Álvarez.²⁹

La distribución por universidad revela diferencias importantes: la universidad pública destaca con 40 estudiantes (39,22%) en nivel avanzado, seguida de la privada (31 estudiantes; 30,39%) y la privada-tradicional (24 estudiantes; 23,53%). Esto sugiere que los entornos formativos influyen en la sofisticación alcanzada, especialmente en la integración crítica de saberes históricos. La universidad pública parecería promover

²⁸ Álvarez, “Estallido social de Chile”. Álvarez y Rojas, “Desarrollo del pensamiento histórico”

²⁹ Barton y Levstik, *Teaching History for the Common Good*. Seixas y Morton, *The big six*. Álvarez, “Evaluación del pensamiento histórico”.

pedagogías que favorecen el pensamiento reflexivo, ético y ciudadano en la enseñanza de la historia.

A nivel cualitativo, las narrativas avanzadas muestran un pensamiento histórico en consolidación. Destacan por su multicausalidad y capacidad de interconexión temporal: interpretan el estallido social como resultado de procesos de larga duración -como la continuidad del modelo neoliberal impuesto durante la dictadura Pinochet, la creciente desigualdad estructural, la deslegitimación institucional, las movilizaciones estudiantiles y feministas, y las demandas de pueblos originarios y sectores marginados- en lugar de como hechos aislados. Esta habilidad para conectar eventos y estructuras refleja, siguiendo a Carretero,³⁰ una comprensión de la historia como proceso dinámico y conflictivo.

Además, los estudiantes en este nivel integran el análisis de fuentes como parte esencial de sus narrativas. Usan testimonios, discursos, imágenes y titulares para contrastar perspectivas, analizar el lenguaje como poder y visibilizar tensiones entre versiones oficiales y memorias subalternas. Esta práctica refleja la heurística histórica propuesta por Wineburg y Álvarez,³¹ que promueve formar lectores críticos de fuentes, capaces de cuestionar sus contextos de producción y su valor interpretativo.

Otro rasgo distintivo es la integración articulada de categorías críticas como dignidad, ciudadanía, exclusión, neoliberalismo y violencia estructural, empleadas como herramientas interpretativas y no solo como etiquetas. Además, se evidencia una conciencia explícita del carácter interpretativo de la historia: los estudiantes reconocen múltiples versiones del estallido y reflexionan sobre el papel del historiador y del docente como agentes que construyen y transmiten relatos con propósitos pedagógicos. Este ejercicio de metarreflexión es esencial en el pensamiento histórico avanzado.³²

Otro aspecto relevante es la integración de una dimensión ética e histórica de la ciudadanía. Las narrativas abordan fenómenos como la represión estatal, la protesta social y los derechos humanos desde una perspectiva histórica situada y no moralizante.

³⁰ Carretero, Históricamente.

³¹ Wineburg, Historical thinking. Humberto Álvarez, “El laboratorio histórico como estrategia de indagación para desarrollar el pensamiento histórico en la formación del profesorado de Historia”, *Interciencia* 48, 5 (2023): 245-251.

³² Cosme Gómez, Jorge Ortuño y Sebastián Molina, “Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI”, *Tempo e Argumento* 6, 11 (2014): 5-27. <https://doi.org/10.5965/2175180306112014005>. Cosme Gómez, Pedro Miralles y Arthur Chapman, “Los procedimientos de evaluación en la clase de Historia. Un análisis comparativo a través de las opiniones de los docentes en formación en España e Inglaterra”, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 20, 2 (2017): 45-61. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.284631>. Jonathan Ezequiel, Luis Porta y Sonia Bazán, “La enseñanza del pensamiento histórico en la formación docente. Una investigación narrativa sobre las prácticas docentes en el profesorado universitario memorable”, *Revista Educación* 43, 1 (2019): 1-18. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v43i1.28388>.

Este enfoque refleja una enseñanza de la historia crítica y formativa, orientada a crear ciudadanos reflexivos y comprometidos con valores democráticos.³³

En la comparación cualitativa entre universidades, se observa que las narrativas de la universidad pública presentan una contextualización más amplia, con referencias a procesos históricos estructurales y múltiples actores sociales. Estas producciones tienden a integrar fuentes de forma más sistemática y a construir relatos con un claro propósito formativo. En la universidad privada, si bien los textos son ordenados y argumentativos, el uso de fuentes es más superficial y el enfoque tiende a centrarse en aspectos institucionales del conflicto, como la redacción de una nueva Constitución. En la universidad privada-tradicional, las narrativas se orientan hacia una interpretación desde lo comunitario o territorial, con énfasis en la experiencia cotidiana del conflicto. Aunque el enfoque historiográfico es menos explícito, estas producciones conectan con los entornos escolares vulnerables, lo que también constituye una forma legítima y pertinente de construcción del conocimiento histórico.

En definitiva, el nivel avanzado constituye un indicador positivo del potencial pedagógico de los futuros docentes. Representa un momento en el que el pensamiento histórico comienza a consolidarse como práctica compleja, interpretativa y éticamente situada. No obstante, el hecho de que solo un tercio de la muestra se ubique en este nivel —y con variaciones entre instituciones— evidencia la necesidad de fortalecer los dispositivos didácticos que favorezcan la transición hacia niveles expertos. Para Álvarez,³⁴ es imprescindible que la formación inicial incorpore de manera sistemática ejercicios de escritura narrativa, análisis de fuentes y reflexión metahistórica, de modo que los estudiantes no solo dominen el contenido, sino que aprendan a pensar históricamente desde una perspectiva crítica, plural y ciudadana.

Nivel experto

El nivel experto representa el estadio más alto en la escala de desarrollo del pensamiento histórico y fue alcanzado por 19 estudiantes, lo que equivale al 6,21% de la muestra total. Las narrativas clasificadas en esta categoría se caracterizan por una articulación sofisticada entre conocimientos declarativos y al menos siete u ocho aprendizajes de segundo orden, incluyendo el análisis crítico de fuentes, la multicausalidad, la conciencia temporal, la integración ética, la multiperspectividad

³³ Ana Carmiol y Alison Sparks, “Narrative development across cultural contexts”. En *Pragmatic development in first language acquisition*, ed. Danielle Matthews (Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2014). Súsanna Gestsdóttir, Jannet van Drie y Carla van Boxtel, “Teaching Historical Thinking and Reasoning: Teacher Beliefs”, *History Education Research Journal* 18, 1 (2021): 46-63. <https://doi.org/10.14324/herj.18.1.04>. Pedro Miralles, Jairo Rodríguez y Raquel Sánchez, “Evaluation of Didactic Units on Historical Thinking and Active Methods”, *Humanities and Social Sciences Communications* 11, 1 (2024): 1-11. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-03546-9>.

³⁴ Álvarez, “El laboratorio histórico”.

historiográfica y la reflexión didáctica. Estas producciones no solo interpretan el pasado reciente, sino que además evidencian una conciencia aguda sobre cómo este debe ser enseñado en contextos escolares diversos, en coherencia con las orientaciones de Wineburg, Seixas y Morton, y Lévesque,³⁵ quienes destacan la importancia de formar sujetos capaces de pensar históricamente de manera crítica, empática y situada.

La distribución institucional de este nivel arroja resultados llamativos. Mientras la universidad pública y la universidad privada cuentan con cuatro estudiantes cada una (3,92%), la universidad privada-tradicional concentra once casos (10,78%). Este dato, que contrasta con la presencia de esta misma institución en los niveles más bajos, sugiere una marcada heterogeneidad interna. Pese a contextos potencialmente más limitados en términos de recursos o acompañamiento académico, ciertos estudiantes han alcanzado un nivel de desarrollo altamente complejo. Este fenómeno puede explicarse, al menos en parte, por trayectorias personales, experiencias previas de participación social, tutorías específicas o acceso a espacios formativos alternativos. Como plantea Santisteban,³⁶ los procesos formativos no son lineales ni homogéneos, y es posible encontrar desarrollos de pensamiento histórico avanzado incluso en contextos institucionales más vulnerables.

Desde una perspectiva cualitativa, las narrativas en este nivel destacan por diversos elementos de alta complejidad cognitiva. En primer lugar, se observa una clara multiperspectividad historiográfica. Los relatos no se limitan a reconstruir acontecimientos, sino que problematizan las distintas versiones del estallido social, identificando tensiones entre memorias ciudadanas, discursos oficiales, visiones académicas e intereses políticos. Esta toma de conciencia del carácter interpretativo y disputado del pasado revela una madurez historiográfica significativa, tal como la han definido Barton y Levstik, y Seixas y Morton.³⁷

En segundo lugar, se evidencia un uso disciplinar avanzado del análisis de fuentes. Los estudiantes no solo integran los materiales proporcionados, sino que los interpretan en relación con su contexto de producción, intencionalidad ideológica y silencios narrativos. Contraponen discursos, identifican contradicciones y elaboran hipótesis interpretativas a partir de la triangulación de evidencias, lo cual constituye una de las competencias centrales del pensamiento histórico experto.³⁸

En tercer lugar, las narrativas exhiben una construcción argumentativa sólida y una dimensión ética claramente desarrollada. El estallido social es abordado no como una

³⁵ Wineburg, Historical thinking. Seixas y Morton, The big six. Lévesque, Thinking historically.

³⁶ Antoni Santisteban, “La formación de competencias de pensamiento histórico”, Clío & Asociados. La Historia Enseñada, 15 (2010): 34-56. <https://doi.org/10.14409/cya.v1i14.1674>.

³⁷ Barton y Levstik, Teaching History for the Common Good. Seixas y Morton, The big six.

³⁸ Wineburg, Historical thinking. Lévesque, Thinking historically. Álvarez y Rojas, “Desarrollo del pensamiento histórico”.

simple irrupción, sino como un fenómeno histórico cargado de sentido, marcado por procesos de exclusión, movilización ciudadana y disputa democrática. Las reflexiones éticas no son genéricas, sino contextualizadas históricamente, evitando anacronismos y promoviendo la empatía hacia los actores del pasado.

Otro aspecto relevante es la presencia de una reflexión metadidáctica explícita. Algunos relatos incluyen consideraciones sobre el rol del profesor de historia como mediador entre narrativas en conflicto, sugieren estrategias para abordar el estallido social en el aula, advierten sobre los riesgos de la instrumentalización política y defienden la importancia de enseñar historia desde una perspectiva plural, crítica y formativa. Estas prácticas reflejan lo que Álvarez y Rojas denominan una «enseñanza comprometida», donde el pensamiento histórico se articula con el desarrollo de la ciudadanía democrática.³⁹

Del mismo modo, se observa una conciencia prospectiva del análisis histórico. Las narrativas no se detienen en la interpretación del pasado reciente, sino que proyectan sus implicancias hacia el futuro, vinculando el estallido con el proceso constituyente, los cambios culturales en curso y la transformación de las prácticas ciudadanas. Este enfoque anticipatorio refleja una comprensión de la historia como una herramienta para la acción presente y futura.⁴⁰

La comparación entre instituciones refuerza estos hallazgos. En la universidad pública, las narrativas muestran una sólida formación metodológica, con énfasis en el análisis estructural, el uso de conceptos historiográficos rigurosos y un discurso reflexivo sobre el rol del Estado y las luchas sociales. En la universidad privada, los relatos se concentran en los dilemas éticos de la enseñanza de temas controversiales, incorporando análisis del discurso mediático y propuestas didácticas para fomentar la deliberación crítica. En la universidad privada-tradicional, las narrativas son más vivenciales y emocionalmente comprometidas, pero logran vincular estas experiencias personales con marcos históricos amplios, generando relatos potentes, sensibles y rigurosos.

El nivel experto, aunque minoritario, demuestra el alto potencial formativo que puede desarrollarse incluso en condiciones institucionales adversas, siempre que existan condiciones pedagógicas que favorezcan el pensamiento autónomo, la escritura reflexiva y el trabajo con fuentes complejas. Estas narrativas evidencian que es posible formar docentes capaces de leer críticamente el pasado, interpretar sus disputas y

³⁹ Álvarez y Rojas, “Desarrollo del pensamiento histórico”

⁴⁰ Vincent Boutonnet, “Les ressources didactiques: Typologie d’usages en lien avec la méthode historique et l’intervention éducative d’enseignants d’histoire au secondaire”, tesis doctoral, Université de Montréal, 2013. <http://hdl.handle.net/1866/10105>. Ramón López, Cosme Gómez, Pedro Miralles y Joaquim Prats, Enseñanza de la Historia y competencias educativas (Barcelona: Graó, 2017). Álvarez, “Estallido social de Chile”.

enseñar historia desde una ética pública comprometida con la democracia, la justicia social y los derechos humanos.

Este nivel también interpela a las instituciones formadoras. ¿Cómo asegurar que más estudiantes accedan a este tipo de formación profunda? ¿Cómo traducir estas capacidades individuales en estándares formativos colectivos? Para ello, se requiere una política pedagógica que reconozca el valor de las narrativas como instrumentos de evaluación integradora, que promueva la enseñanza de temas controversiales y que potencie el trabajo historiográfico como práctica ciudadana en la formación docente.⁴¹

Para cerrar el apartado de resultados y discusión, es pertinente destacar que los hallazgos obtenidos —que evidencian un predominio de niveles intermedio y avanzado de pensamiento histórico entre los futuros docentes chilenos— contrastan con los resultados de investigaciones desarrolladas en el contexto español, donde prevalecen enfoques narrativos más tradicionales y escasamente problematizadores. A diferencia de lo planteado por Sáiz y López,⁴² quienes advierten una fuerte presencia de representaciones esencialistas y una reproducción acrítica de narrativas maestras de identidad nacional en el profesorado en formación, los relatos analizados muestran una mayor disposición a integrar categorías de segundo orden, como causalidad, relevancia y empatía histórica. Asimismo, mientras Sáiz y López señalan un uso limitado y superficial de metaconceptos —habitualmente subordinado a la repetición de contenidos sustantivos—,⁴³ en el presente estudio se observa un esfuerzo más sistemático por construir interpretaciones complejas y contextualizadas, especialmente entre estudiantes de universidades públicas. Esta comparación sugiere que, si bien ambos contextos enfrentan desafíos comunes en la enseñanza de la historia, existen diferencias significativas en la profundidad de la formación docente y en el grado de incorporación de habilidades críticas, lo que permite caracterizar al caso chileno como una experiencia pedagógica relativamente más orientada al desarrollo de un pensamiento histórico de mayor complejidad y densidad cognitiva.

Conclusiones

Este estudio ha permitido evaluar los niveles de desarrollo del pensamiento histórico en futuros profesores de Educación Básica y Media en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, mediante el análisis de 306 narrativas sobre el estallido social chileno. Los resultados muestran que la mayoría de estudiantes se sitúa en niveles intermedio (58,5%) y avanzado (31,05%), con un 6,21% en nivel experto. Aunque se evidencian

⁴¹ Joan Pagès, Gabriel Villalón, y Alicia Zamorano, “Enseñanza de la historia y diversidad étnica: Los casos chileno y español”, *Educação & Realidade* 42, 1 (2017): 161-182. <https://doi.org/10.1590/2175-623661186>. Álvarez y Rojas, “Desarrollo del pensamiento histórico”.

⁴² Sáiz y López, “Narrativas nacionales históricas”.

⁴³ Sáiz y López, “Competencias y narrativas históricas”.

avances significativos en aprendizajes de segundo orden, persisten brechas en el análisis crítico, la integración ética y la interpretación historiográfica.

La comparación entre universidades permitió identificar diferencias relevantes. La universidad pública destaca por la solidez de su base crítica, con un alto porcentaje de estudiantes en el nivel avanzado y sin casos en el nivel nulo, lo que sugiere una formación disciplinar más estructurada, orientada a la problematización del conocimiento histórico. La universidad privada presenta una distribución homogénea centrada en el nivel intermedio, con desempeños ordenados, pero con menor profundidad crítica. La universidad privada-tradicional presenta la mayor heterogeneidad, con estudiantes tanto en el nivel nulo como en el experto, lo que refleja trayectorias formativas dispares y probablemente influenciadas por factores personales, institucionales y contextuales.

Las narrativas de los futuros docentes muestran un reconocimiento progresivo del estallido social como hecho histórico complejo, aunque varían en el nivel de análisis alcanzado. Los relatos de los niveles más bajos tienden a ser descriptivos, moralizantes o sin contexto. En cambio, los de nivel avanzado y experto integran saberes históricos, interpretación crítica, fuentes variadas y posicionamientos ético-pedagógicos, no solo interpretando el conflicto desde perspectivas múltiples, sino también proponiendo estrategias para su enseñanza, asumiendo la historia como un saber plural, situado y esencial para formar ciudadanía.

Desde la perspectiva de la formación docente, los resultados muestran avances y desafíos en los programas universitarios de Historia. Aunque la mayoría de estudiantes logra manejar aprendizajes de primer y segundo orden, persiste la dificultad para alcanzar niveles expertos de pensamiento histórico. Esto subraya la necesidad de fortalecer estrategias pedagógicas que integren la escritura argumentativa, el análisis crítico de fuentes, la problematización historiográfica y la enseñanza de memorias controversiales, especialmente en contextos universitarios marcados por tensiones sociales y culturales.

En este contexto, los hallazgos ofrecen valiosas orientaciones prácticas para fortalecer la formación inicial docente. Las universidades tienen la oportunidad de revisar sus planes de estudio e integrar experiencias que impulsen el desarrollo progresivo del pensamiento histórico, combinando análisis de fuentes, producción escrita y reflexión crítica. Las narrativas demuestran el potencial de estas herramientas para evaluar la profundidad del aprendizaje y fomentar una comprensión histórica situada, crítica y ética. Estrategias como crear relatos desde distintas perspectivas, comparar fuentes, contrastar discursos historiográficos y abordar dilemas éticos enriquecerán la docencia, formando ciudadanos conscientes y comprometidos con la diversidad de memorias y los valores democráticos.

Además, las narrativas como herramienta de evaluación cualitativa permiten no solo diagnosticar competencias cognitivas, sino también valores, sensibilidades y comprensiones éticas de los futuros docentes. Esta aproximación ofrece una visión privilegiada de cómo construyen sentido del pasado y se proyectan como mediadores del conocimiento histórico en la escuela. Por ello, el desarrollo de narrativas debe entenderse no solo como evaluación, sino como estrategia didáctica integral que articula conocimientos, posicionamientos y proyecciones profesionales, fortaleciendo el compromiso con una educación histórica transformadora y contextualizada.

A partir de estos hallazgos, se abren nuevas líneas de investigación para profundizar en el desarrollo del pensamiento histórico en distintos contextos. El uso de narrativas permite su aplicación a otros temas, niveles educativos y contextos internacionales, favoreciendo comparaciones entre sistemas. Además, estudios longitudinales podrían mostrar avances o estancamientos en cohortes sucesivas, especialmente tras cambios pedagógicos. También es relevante indagar si las diferencias en las narrativas responden a factores institucionales o socioeconómicos, para identificar mejor las condiciones que propician una formación docente más crítica, contextualizada y equitativa.

En definitiva, la enseñanza de la historia debe formar educadores que interpreten críticamente los procesos históricos y sus memorias, fomentando así una ciudadanía reflexiva y comprometida con la democracia. Para lograrlo, es indispensable avanzar hacia una formación docente que no solo transmita contenidos, sino que enseñe a pensar históricamente.

Bibliografía

- Anderson, Stephanie. 2017. The Stories Nations Tell: Sites of Pedagogy, Historical Consciousness, and National Narratives. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de l'éducation* 40, 1: 1-38.
- Álvarez, Humberto. 2020. Enseñanza de la historia en el siglo XXI: Propuestas para promover el pensamiento histórico. *Revista de Ciencias Sociales* 26, Especial 2: 442-459. <https://doi.org/10.31876/rsc.v26i0.34138>.
- _____. 2021. Evaluación del pensamiento histórico de estudiantes de secundaria a través de la construcción de narrativas históricas sobre los pueblos originarios de Chile. *Años 90*, 28: 1-28. <https://doi.org/10.22456/1983-201X.111650>.
- _____. 2022. Empatía histórica y narrativas: Pensar la expedición de Colón con futuros profesores de Educación Básica. *Mendive. Revista de Educación* 20, 2: 450-463.
- _____. 2023. El laboratorio histórico como estrategia de indagación para desarrollar el pensamiento histórico en la formación del profesorado de Historia. *Interciencia* 48, 5: 245-251.
- _____. 2024. Estallido social de Chile (2019-2020): Claves para enseñar la temática desde una perspectiva controversial en la formación del profesorado. *Revista Práxis*, 1: 153-169. <https://doi.org/10.25112/rpr.v1.3307>.

- Álvarez, Humberto y Skarlett Rojas. 2025. Desarrollo del pensamiento histórico en futuros docentes a través de narrativas sobre el estallido social chileno. En *Educación integral. Perspectivas multidimensionales y nuevas fronteras del aprendizaje*, coord. Roberto Simbaña, vol. I, 81-94. Quito: Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.274.c443>.
- Ashby, Rosalyn y Peter Lee. 2000. Progression in historical understanding among students ages 7-14. En *Knowing, teaching and learning history: National and international perspectives*, ed. Peter Stearns, Peter Seixas y Sam Wineburg, 199-222. New York: New York University Press.
- Barca, Isabel. 2011. Narrativas e consciência histórica dos jovens. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 10: 22-28.
- Barton, Keith y Linda Levstik. 2004. *Teaching History for the Common Good*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410610508>.
- Boutonnet, Vincent. 2013. *Les ressources didactiques: Typologie d'usages en lien avec la méthode historique et l'intervention éducative d'enseignants d'histoire au secondaire*. Tesis doctoral, Université de Montréal. <http://hdl.handle.net/1866/10105>.
- Carmiol, Ana y Alison Sparks. 2014. Narrative development across cultural contexts. En *Pragmatic development in first language acquisition*, ed. Danielle Matthews, 279-296. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Carretero, Mario y Miriam Kriger. 2008. Narrativas históricas y construcción de la identidad nacional: Representaciones de alumnos argentinos sobre el 'Descubrimiento' de América. *Cultura y Educación* 20, 2: 229-242. <https://doi.org/10.1174/113564008784490406>.
- Carretero, Mario. 2017. Teaching history master narratives: Fostering imagi-nations. En *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*, ed. Mario Carretero, Stefan Berger y Maria Grever, 511-528. Londres: Springer.
- _____. 2024. *Históricamente: Claves para pensar (y contar) otras versiones del pasado*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Carril-Merino, María Teresa, María Glória Parra y María Sánchez-Agustí. 2022. Perspectiva histórica y emocionalidad en la formación del profesorado de Historia portugués y español. *Revista Portuguesa de Educação* 35, 1: 287-309. <http://doi.org/10.21814/rpe.24676>.
- De Leur, Tessa, Carla van Boxtel y Arie Wilschut. 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>.
- Díaz, Claudio. 2018. Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista *Universum*. *Revista General de Información y Documentación* 28, 1: 119-142. <https://doi.org/10.5209/RGID.60813>.
- Endacott, Jason y Sarah Brooks. 2013. An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. *Social Studies Research and Practice* 8, 1: 41-58. <https://doi.org/10.1108/SSRP-01-2013-B0003>.
- Ezequiel, Jonathan, Luis Porta y Sonia Bazán. 2019. La enseñanza del pensamiento histórico en la formación docente. Una investigación narrativa sobre las prácticas docentes en el profesorado universitario memorable. *Revista Educación* 43, 1: 1-18. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v43i1.28388>.
- Gestsdóttir, Súsanna, Jannet Van Drie y Carla van Boxtel. 2021. Teaching Historical Thinking and Reasoning: Teacher Beliefs. *History Education Research Journal* 18, 1: 46-63. <https://doi.org/10.14324/herj.18.1.04>.
- Gómez, Cosme, Jorge Ortuño y Sebastián Molina. 2014. Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Tempo e Argumento* 6, 11: 5-27. <https://doi.org/10.5965/2175180306112014005>.

- Gómez, Cosme y Pedro Miralles. 2015. ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, 52: 52-68. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.04>.
- Gómez, Cosme, Pedro Miralles y Arthur Chapman. 2017. Los procedimientos de evaluación en la clase de Historia. Un análisis comparativo a través de las opiniones de los docentes en formación en España e Inglaterra. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 20, 2: 45-61. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.284631>.
- Gómez, Cosme, Raimundo Rodríguez y Ana Mirete. 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, Marcelo. 2006. *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Córdoba: Brujas.
- González, Gustavo, Antoni Santisteban y Joan Pagès. 2020. Finalidades de la enseñanza de la historia en futuros profesores. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13: 1-23. <http://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.fehf>.
- Grever, Maria y Tina van der Vlies. 2017. Why National Narratives Are Perpetuated: A Literature Review on New Insights from History Textbook Research. *London Review of Education* 15, 2: 286-301. <https://doi.org/10.18546/LRE.15.2.11>.
- Hernández, Roberto, Carlos Fernández y Pilar Baptista. 2014. *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: McGraw-Hill Interamericana.
- Hernández, Roberto y Christian Mendoza. 2018. *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Heuer, Christian. 2020. "Everyman His Own Historian": Historical Thinking and Life History Narration. *Rethinking History* 24, 1: 56-68. <https://doi.org/10.1080/13642529.2019.1669292>.
- Lévesque, Stéphane. 2008. *Thinking historically: Educating students for the twenty-first century*. Toronto: University of Toronto Press.
- _____. 2017. History as a "GPS": On the Uses of Historical Narrative for French Canadian Students' Life Orientation and Identity. *London Review of Education* 15, 2: 227-242. <https://doi.org/10.18546/LRE.15.2.07>.
- Lévesque, Stéphane y Jean-Philippe Croteau. 2020. *Beyond history for historical consciousness: Students, narrative, and memory*. Toronto: University of Toronto Press.
- Lévesque, Stéphane y Paul Zanazanian. 2015. History Is a Verb: We Learn It Best When We Are Doing It!: French and English Canadian Prospective Teachers and History. *Revista de Estudios Sociales*, 52: 32-51. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.03>.
- López, Ramón, Cosme Gómez, Pedro Miralles y Joaquim Prats. 2017. *Enseñanza de la Historia y competencias educativas*. Barcelona: Graó.
- Llonch-Molina, Nayra y Verónica Parisi. 2018. Experiencia didáctica para la enseñanza de la historia contemporánea a través de las fuentes en Educación Superior. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 8: 161-176. <https://doi.org/10.6018/pantarei/2018/8>.
- Miralles, Pedro, Jairo Rodríguez y Raquel Sánchez. 2024. Evaluation of Didactic Units on Historical Thinking and Active Methods. *Humanities and Social Sciences Communications* 11, 1: 1-11. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-03546-9>.
- Navarro, Claudia y Javier Corredor. 2020. Desarrollo de narraciones históricas en estudiantes de colegios rurales y urbanos. *Revista Costarricense de Psicología* 37, 1: 41-75. <https://dx.doi.org/10.22544/rcps.v37i01.03>.
- Pagès, Joan, Gabriel Villalón y Alicia Zamorano. 2017. Enseñanza de la historia y diversidad étnica: Los casos chileno y español. *Educação & Realidade* 42, 1: 161-182. <https://doi.org/10.1590/2175-623661186>.

- Sáiz, Jorge. 2013. Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes. *Revista Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27: 43-66. <https://doi.org/10.7203/DCES.27.2648>.
- Sáiz, Jorge y Ramón López. 2015. Competencias y narrativas históricas: El pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista de Estudios Sociales*, 52 (2015): 87-101. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.06>.
- _____. 2016. Narrativas nacionales históricas de estudiantes y profesorado en formación. *Revista de Educación*, 374: 118-141. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-374-328>.
- Sáiz, Jorge y Jesús Domínguez. 2017. Aprender sobre la historia: Competencias metodológicas en educación secundaria, en *Enseñanza de la historia y competencias educativas*, coord. Cosme Gómez, Ramón López, Pedro Miralles y Joaquim Prats, 23-47. Barcelona: Graó.
- Sáiz, Jorge, Cosme Gómez, y Ramón López. 2018. Historical Thinking, Causal Explanation and Narrative Discourse in Trainee Teachers in Spain. *Historical Encounters: A Journal of Historical Consciousness, Historical Cultures, and History Education* 5, 1: 16-30.
- Santisteban, Antoni. 2010. La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 15: 34-56. <https://doi.org/10.14409/cya.v1i14.1674>.
- Sanz, Porfirio, Jesús Molero y David Rodríguez. 2017. *La Historia en el aula: Innovación docente y enseñanza de la Historia en la educación secundaria*. Lleida: Milenio.
- Seixas, Peter y Tom Morton. 2013. *The big six historical thinking concepts*. Toronto: Nelson Education.
- Wineburg, Sam. 2001. *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press.