Clío
Revista de Historia, Ciencias Humanas y Pensamiento Crítico
ISSN 2660-9037

Adscrita a:
Fundación Ediciones Clío
Academia de Historia del estado Zulia
Centro Zuliano de Investigaciones Genealógicas

Sección: **Artículo científico** | **2025**, julio-diciembre, año 5, No. 10, 1783-1817

Narrar el estallido, pensar la historia: niveles de pensamiento histórico en la formación docente de una universidad pública chilena[1]

Álvarez Sepúlveda, Humberto[2]
Correo: halvarez@ucsc.cl
Orcid: https://orcid.org/0000-0001-5729-3404

DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.15598003

Resumen

Este artículo analiza el desarrollo del pensamiento histórico en 102 futuros docentes de Historia de una universidad pública del sur de Chile, a partir de la evaluación de narrativas escritas sobre el estallido social de 2019. Bajo un enfoque cualitativo, interpretativo y transversal, se llevó a cabo el análisis de los relatos, asistido por el software Atlas. Ti, con base a la siguiente escala de logro: nulo, aprendiz, intermedio, avanzado y experto. Los hallazgos revelaron que la mayoría de las narrativas se ubicaron en niveles intermedio (53,92%) y avanzado (39,22%), sin registros en el nivel nulo. Los resultados evidencian un uso creciente de fuentes, conciencia temporal, juicio ético e interpretación crítica. Se concluye que estos futuros docentes están preparados para abordar la enseñanza del pasado reciente desde una perspectiva ciudadana, situada y transformadora, reafirmando la utilidad de las escalas cualitativas como herramientas de evaluación formativa en la educación superior.

Palabras clave: pensamiento histórico, narrativa histórica, estallido social chileno, formación docente.

[1] Artículo elaborado en el marco del proyecto ANID-FONDECYT Iniciación N° 11230035.
[2] Doctor en Sociedad y Cultura. Académico de la Facultad de Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile.

BY: se debe dar crédito al creador.
NC: Solo se permiten usos no comerciales de la obra.
SA: Las adaptaciones deben compartirse bajo los mismos términos.

https://ojs.revistaclio.es/index.php/edicionesclio/
Recibido: 2025-04-01 **Aceptado**: 2025-05-23

Narrating the outbreak, thinking about history: Levels of historical thinking in teacher training at a Chilean public university

Abstract

This article analyzes the development of historical thinking in 102 future history teachers at a public university in southern Chile, based on the evaluation of written narratives about the 2019 social unrest. Using a qualitative, interpretive, and transversal approach, the stories were analyzed, assisted by Atlas.Ti software, based on the following achievement scale: null, apprentice, intermediate, advanced, and expert. The findings revealed that most of the narratives were located at the intermediate (53.92%) and advanced (39.22%) levels, with no records at the null level. The results show an increasing use of sources, temporal awareness, ethical judgment, and critical interpretation. It is concluded that these future teachers are prepared to approach the teaching of the recent past from a civic, situated, and transformative perspective, reaffirming the usefulness of qualitative scales as formative assessment tools in higher education.

Keywords: Historical thinking, historical narrative, Chilean social uprising, teacher training.

Introducción

En las últimas tres décadas, la enseñanza de la historia ha dejado de concebirse como una práctica centrada exclusivamente en la transmisión de hechos y fechas, para ser comprendida progresivamente como un espacio formativo que debe fomentar la interpretación, el juicio crítico y la comprensión compleja del pasado. Para Carretero (2024), esta transformación ha impulsado una renovación epistemológica y didáctica en el campo de la didáctica de la historia, promoviendo la incorporación de competencias del pensamiento histórico como eje estructurante de la formación ciudadana en contextos democráticos. En este marco, diversas investigaciones han coincidido en señalar la importancia de

evaluar el desarrollo del pensamiento histórico en los futuros docentes, no solo como un criterio de calidad académica, sino como una necesidad ética y política vinculada a la capacidad de enseñar a pensar históricamente a las nuevas generaciones de educandos (Seixas y Morton, 2013; Sáiz et al., 2018).

Pensar históricamente implica una serie de operaciones cognitivas complejas que permiten al sujeto interpretar el pasado como una construcción situada, contingente y conflictiva. Esta premisa supone, entre otras habilidades, el uso de fuentes primarias y secundarias, la comprensión de la temporalidad histórica, la identificación de causas y consecuencias, la empatía con los sujetos del pasado, el reconocimiento de múltiples perspectivas, y la construcción de explicaciones interpretativas con base en evidencia. Sin embargo, estas competencias no emergen de forma espontánea: requieren de procesos formativos intencionados, progresivos y evaluables (De Leur et al., 2017; Gestsdóttir et al., 2021; Carril et al., 2022; Carretero, 2024). Por ello, uno de los desafíos más relevantes de la educación histórica actual es establecer niveles de desarrollo que permitan describir, valorar y proyectar el aprendizaje del pensamiento histórico en sus distintas etapas.

Desde esta perspectiva, para Álvarez (2025), la evaluación de los niveles de pensamiento histórico en la formación inicial docente constituye una herramienta metodológica clave. Permite diagnosticar el grado de complejidad alcanzado por los futuros profesores al momento de enfrentarse a la interpretación de hechos históricos, y al mismo tiempo, ofrece información valiosa para el diseño de propuestas pedagógicas más exigentes, coherentes y pertinentes. En particular, el uso de escalas de progresión cognitiva —como la utilizada en este estudio, compuesta por cinco niveles (nulo, aprendiz, intermedio, avanzado y experto)—,

posibilita una evaluación cualitativa profunda, que va más allá de la memorización de contenidos, para centrarse en las estructuras de pensamiento y en la maduración intelectual de los docentes en formación.

Este artículo tiene por objetivo evaluar los niveles de pensamiento histórico alcanzados por 102 estudiantes de Pedagogía en Educación Básica y Pedagogía en Educación Media en Historia, Geografía y Ciencias Sociales de una universidad pública del sur de Chile, a partir del análisis cualitativo de narrativas escritas sobre el estallido social de 2019. A través de un sistema de codificación asistido por el software Atlas.Ti, se evalúa el desempeño de los estudiantes según su capacidad para articular aprendizajes de primer y segundo orden, interpretar hechos desde una perspectiva crítica, y situar el acontecimiento analizado en marcos temporales, políticos y éticos de mayor complejidad.

La elección del estallido social como objeto de análisis no es casual: se trata de un acontecimiento reciente, cargado de significación política y emocional, que interpela directamente a los futuros docentes no solo como analistas del pasado reciente, sino también como sujetos sociales y agentes formativos en contextos de alta conflictividad (Álvarez, 2024; Álvarez y Rojas, 2025). En este sentido, las narrativas generadas constituyen expresiones de una toma de posición frente al devenir histórico del país, al rol de la educación en contextos de crisis y al sentido público de la historia como disciplina escolar.

Este estudio, al centrar el análisis exclusivamente en los niveles de pensamiento histórico, busca ofrecer una contribución rigurosa al campo de la didáctica de la historia, aportando evidencia empírica situada que permita comprender cómo piensan históricamente los futuros docentes en un contexto de profunda transformación social. Al mismo tiempo, se plantea como una invitación

a revisar críticamente los procesos formativos universitarios, sus enfoques curriculares y sus posibilidades de formar educadores capaces de desarrollar en sus estudiantes una comprensión crítica, ética y reflexiva del pasado.

1. Metodología

La investigación se desarrolla bajo un enfoque cualitativo, interpretativo y de diseño no experimental, con un corte transversal (Díaz, 2018; Hernández y Mendoza, 2018). Su objetivo principal es analizar los niveles de pensamiento histórico expresados en las narrativas escritas por 102 estudiantes de Pedagogía en Educación Básica y Pedagogía en Educación Media en Historia, Geografía y Ciencias Sociales de una universidad pública del sur de Chile. Estos relatos fueron elaborados a partir de un hecho reciente y de alta carga política y emocional: el estallido social ocurrido en 2019. Se trata de un estudio de tipo exploratorio que busca comprender cómo los futuros docentes movilizan competencias históricas al construir explicaciones narrativas sobre eventos del pasado cercano, desde una perspectiva formativa, ética y situada.

La muestra fue seleccionada intencionadamente e incluyó estudiantes de penúltimo y último año de carrera, quienes cursaban asignaturas del eje disciplinar de historia reciente y/o didáctica de la historia. Este criterio respondió a la necesidad de observar niveles de pensamiento histórico más consolidados, dada la proximidad de los participantes con el egreso profesional y su experiencia acumulada en contextos de práctica. Todos ellos participaron de manera voluntaria en la actividad evaluativa.

La recolección de datos se efectuó mediante un protocolo de escritura narrativa que solicitaba a cada estudiante redactar un texto dirigido a un

destinatario extranjero, explicando desde su perspectiva las causas, características y consecuencias del estallido social. El instrumento buscó promover una escritura interpretativa y contextualizada, integrando no solo saberes históricos, sino también posicionamientos críticos, análisis de fuentes, reflexión ética y comprensión temporal. Las narrativas resultantes fueron codificadas para su análisis, garantizando el anonimato de los participantes. Esta actividad se desarrolló durante los años 2023 y 2024 como parte de una evaluación integradora de la línea de historia reciente de Chile.

El análisis de las narrativas se realizó mediante codificación cualitativa asistida por el software Atlas.Ti, utilizando procedimientos de codificación abierta y categorización temática. Para evaluar el nivel de pensamiento histórico expresado en los relatos, se aplicó un sistema analítico sustentado en categorías que abordan tanto aprendizajes de primer orden (tabla 1)—relativos al dominio de contenidos factuales y conceptuales— como de segundo orden, tales como el uso de evidencias, la comprensión temporal, la causalidad histórica, la relevancia de los hechos, la empatía histórica, la dimensión ética, la lectura historiográfica y los usos sociales de la historia (tabla 2).

Tabla 1. Conceptos de primer orden del pensamiento histórico

Categoría	Descripción	Ejemplo
Conocimiento factual	Hace referencia al dominio de información puntual sobre hechos históricos, tales como nombres propios, fechas clave, lugares y acontecimientos relevantes. Es una base necesaria, aunque insuficiente, para desarrollar la comprensión histórica compleja.	Identificar que el Golpe de Estado en Chile ocurrió el 11 de septiembre de 1973.

Categoría	Descripción	Ejemplo
Conocimiento conceptual	Implica la comprensión de categorías analíticas que permiten interpretar los hechos históricos, facilitando la construcción de explicaciones más elaboradas. Supone ir más allá de la memorización, para entender los conceptos en relación con sus contextos.	Explicar el concepto de "dictadura" a partir de las características del régimen militar chileno (1973-1990).

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

Tabla 2. Aprendizajes de segundo orden del pensamiento histórico

Categoría	Descripción	Ejemplo
Evidencias históricas	Capacidad para analizar, contrastar e interpretar fuentes diversas (escritas, visuales, orales) con el fin de construir explicaciones fundamentadas sobre el pasado.	Comparar testimonios orales de exiliados para comprender distintas vivencias del golpe militar en Chile.
Tiempo histórico	Comprensión del carácter relativo del tiempo en la historia, distinguiendo procesos de cambio, continuidad, simultaneidad y duración.	Relacionar la crisis económica de 1982 con las políticas implementadas en dictadura desde 1975.
Relevancia histórica	Habilidad para seleccionar y jerarquizar hechos según su impacto en el presente o su significado para determinadas comunidades, considerando memoria, identidad y ciudadanía.	Explicar por qué el movimiento estudiantil de 2011 sigue influyendo en el debate sobre la educación pública chilena.
Interpretaciones historiográficas	Reconocimiento de que los relatos históricos son construcciones interpretativas influenciadas por marcos teóricos, intereses políticos o contextos culturales.	Comparar lecturas conservadoras y críticas sobre el legado de la transición democrática en Chile.
Causas y consecuencias	Análisis de las múltiples causas que originan los hechos históricos y de sus efectos a corto, mediano y largo plazo.	Analizar cómo las reformas económicas del régimen militar de Pinochet incidieron en la desigualdad social postdictadura.

Categoría	Descripción	Ejemplo
Dimensión ética	Reflexión crítica sobre las acciones humanas en su contexto, considerando dilemas morales sin aplicar juicios anacrónicos.	Valorar las decisiones de jueces durante la dictadura de Augusto Pinochet, a la luz de los derechos humanos de la época.
Empatía histórica	Capacidad de comprender el punto de vista de los sujetos del pasado, situándose en su contexto sociocultural sin juzgarlos desde el presente.	Entender por qué algunos jóvenes apoyaron el régimen militar desde la perspectiva de su contexto familiar y educativo.
Usos de la historia	Análisis de cómo el pasado es utilizado por distintos actores para construir discursos políticos, identitarios o ideológicos en el presente.	Examinar cómo ciertos sectores apelan a la figura de Arturo Prat para promover valores patrióticos en la actualidad.

Fuente: Versión ajustada de Álvarez (2021, pp. 8-9) y basada en las propuestas de Seixas y Morton (2013), de Sáiz y Domínguez (2017) y de Álvarez (2020).

Las dimensiones previstas en las tablas 1 y 2 fueron evaluadas mediante una escala de cinco niveles de logro (nulo, aprendiz, intermedio, avanzado y experto), descrita detalladamente en la tabla 3. Este sistema permitió caracterizar las competencias cognitivas movilizadas por los futuros docentes y establecer comparaciones cualitativas en función de su desempeño.

Tabla 3. Niveles de logro del pensamiento histórico

Nivel de logro	Descripción
Nulo	No se evidencia ningún aprendizaje de segundo orden ni un manejo adecuado de contenidos históricos. El relato contiene errores graves, uso de estereotipos o desviaciones temáticas que impiden una comprensión mínima del pasado. Se observa una ausencia total de análisis o contextualización.
Aprendiz	Se identifican uno o dos aprendizajes de segundo orden en conjunto con información factual básica. Las narrativas se organizan de forma lineal, priorizando la descripción de hechos sobre su interpretación, con escasa profundidad analítica o uso de fuentes.

Intermedio	Se logra articular parcialmente contenidos históricos con tres o cuatro aprendizajes de segundo orden. Las explicaciones muestran cierta complejidad causal y contextual, aunque limitadas en profundidad o en el contraste de perspectivas. Pueden incluir fuentes sin un análisis sistemático.
Avanzado	Existe una integración consistente entre conocimientos históricos y al menos cinco o seis aprendizajes de segundo orden. Las narrativas son argumentativas, contextualizadas y muestran capacidad para reconocer interpretaciones múltiples, evitando simplificaciones o juicios anacrónicos.
Experto	La narrativa demuestra una articulación compleja entre saberes declarativos y siete u ocho aprendizajes de segundo orden. Se incluyen fuentes diversas, se emplean marcos historiográficos y se emiten juicios éticamente informados. El estudiante asume una postura crítica y reflexiva frente al conocimiento histórico.

Fuente: Versión ajustada de la propuesta de Álvarez (2021, p. 9)

El procedimiento analítico se fundamentó en un enfoque hermenéutico orientado a la comprensión del sentido de las narrativas, considerando no solo qué se dice en los textos, sino cómo se construye el conocimiento histórico, desde qué posición enunciativa se formula y con qué recursos argumentativos se articulan las explicaciones. La codificación fue realizada por un equipo de investigadores, con procesos de triangulación y resolución consensuada de discrepancias. Esta estrategia favoreció una interpretación robusta y sistemática, identificando patrones de desempeño, regularidades y particularidades, especialmente en los niveles más altos de desarrollo cognitivo, que constituyen el foco principal del estudio.

2. Resultados y discusión

El análisis de los 102 textos narrativos elaborados por los futuros docentes refleja un panorama formativo promisorio, donde predominan los niveles

intermedio y avanzado, lo que da cuenta de una apropiación significativa de competencias interpretativas, éticas y argumentativas. A continuación, se presenta la distribución de estos niveles en la muestra analizada:

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

Nivel de desarrollo	Cantidad de participantes (%)
Nulo	0 (0,00%)
Aprendiz	3 (2,94%)
Intermedio	55 (53,92%)
Avanzado	40 (39,22%)
Experto	4 (3,92%)
Total	102 (100%)

Fuente: Elaboración propia (2025)

Esta distribución permite dar paso a un análisis cualitativo más profundo, centrado en las características narrativas que distinguen cada uno de los niveles identificados. A través del examen de fragmentos representativos de los relatos, es posible reconstruir cómo se manifiestan las competencias del pensamiento histórico en los distintos grados de desarrollo, considerando tanto la articulación de saberes declarativos como el manejo de aprendizajes de segundo orden. Este abordaje permite caracterizar los logros alcanzados e identificar los desafíos formativos persistentes en la formación inicial del profesorado. En los siguientes apartados, se analizan en detalle las producciones que corresponden a los niveles nulo, aprendiz, intermedio, avanzado y experto, con énfasis en sus rasgos estructurales, argumentativos y epistémicos más significativos.

2.1. Nivel nulo

De acuerdo con la escala de progresión utilizada, el nivel nulo se caracteriza por una ausencia total de aprendizajes de segundo orden, presencia de errores históricos notables y desajustes significativos respecto a los objetivos propuestos en la consigna narrativa (Álvarez, 2021; Álvarez y Rojas, 2025). En el caso de la muestra analizada, no se registraron narrativas clasificadas en este nivel, lo que constituye un indicador relevante sobre el piso formativo de los futuros docentes. Este hallazgo revela que la totalidad de los participantes logró al menos una mínima articulación entre conocimientos declarativos y competencias históricas básicas, evitando producciones descontextualizadas, anacrónicas o sin pertinencia historiográfica.

Aunque el nivel nulo se define como una categoría de alerta —donde se concentran textos que reproducen juicios morales acríticos, errores fácticos groseros, o desviaciones temáticas importantes—, la inexistencia de este tipo de narraciones en el corpus estudiado puede interpretarse como evidencia del impacto de una formación disciplinar sólida, que ha conseguido evitar el uso espontáneo o anecdótico del pasado. En esta línea, los resultados son consistentes con la orientación crítica que promueven los programas de Historia en la universidad pública chilena, especialmente en cursos avanzados, donde se enfatiza el uso pedagógico y ético de la historia en contextos socialmente conflictivos.

Este dato es significativo desde un punto de vista pedagógico: implica que incluso los estudiantes ubicados en el nivel aprendiz han internalizado elementos mínimos de las competencias de análisis, contextualización y juicio histórico. Así, el hecho de que el nivel nulo no esté presente en esta muestra no constituye una

omisión, sino una evidencia empírica que refuerza la calidad del proceso formativo en los tramos terminales de la formación docente en Historia.

2.2. Nivel aprendiz

Las narrativas clasificadas en el nivel aprendiz correspondientes al 2,94% del total se caracterizan por presentar una estructura cronológica básica, centrada en la descripción secuencial de los hechos, sin mayor profundización en las causas, consecuencias o dimensiones interpretativas del fenómeno histórico abordado. En este nivel, los relatos evidencian uno o dos aprendizajes de segundo orden —como la noción de tiempo histórico o la relevancia de los hechos—, aunque de forma incipiente, con un uso limitado de fuentes y escasa problematización.

Un ejemplo representativo de este nivel se observa en la narrativa 7, donde el estudiante describe los eventos de octubre de 2019 de manera lineal, reconociendo el malestar social acumulado, pero sin vincularlo con procesos históricos previos ni con interpretaciones más complejas: “El estallido social se originó por el alza del pasaje del metro, pero fue solo la gota que rebalsó el vaso. Por años, las personas aguantaron abusos, sueldos bajos, pensiones indignas, hasta que dijeron basta”. Este fragmento da cuenta de un conocimiento declarativo mínimo —como el detonante del conflicto— y de una incipiente noción de causalidad histórica, al aludir a un malestar social acumulado. Sin embargo, el tratamiento del hecho es superficial y carece de una problematización más profunda de los factores estructurales que dieron origen a la protesta.

El estudiante no recurre a fuentes específicas ni establece relaciones explícitas con procesos históricos de mayor duración, como la implementación del modelo neoliberal en dictadura o las limitaciones del pacto de transición. La

expresión utilizada —"la gota que rebalsó el vaso"—, aunque efectiva en términos comunicativos, opera más como metáfora emocional que como categoría analítica, reforzando una explicación inmediata y lineal de los hechos. Este tipo de formulación, aunque comprensible desde una perspectiva experiencial, no permite una lectura compleja del conflicto ni fomenta el desarrollo de una interpretación histórica compleja.

Otra narrativa del mismo nivel, identificada como narrativa 25, recurre a una descripción empática del contexto chileno, pero sin integrar una reflexión ética ni un análisis del uso de la historia o de la construcción de identidades sociales: "Por estos motivos, miles de personas se aburrieron y se cansaron de las injusticias y decidieron salir a luchar a protestar por sus hijos, nietos, hermanos, sobrinos y por las futuras generaciones". Esta evidencia presenta una fuerte carga emocional y una intención empática clara hacia los actores del estallido social, lo que evidencia una dimensión afectiva del posicionamiento frente al pasado reciente. No obstante, esta aproximación se construye desde una lógica testimonial más que desde una argumentación histórica, lo que limita su valor interpretativo y heurístico.

La narrativa se enmarca en un discurso moralizante y relacional que prioriza la identificación afectiva con las víctimas de la injusticia, pero omite elementos clave para el análisis histórico, como la contextualización de los hechos, la identificación de causas estructurales o la reflexión sobre las consecuencias políticas del movimiento. Aunque el relato alude al cansancio social y a la protesta como expresión de ruptura generacional, no profundiza en los procesos históricos que generaron esas condiciones ni en los mecanismos institucionales implicados. Tampoco se hace uso de fuentes ni se observa una conciencia del carácter interpretativo de la historia.

Del mismo modo, puede identificarse una aproximación inicial a la categoría de relevancia histórica —al vincular el pasado con las "futuras generaciones"—, pero dicha conexión permanece en un plano declarativo y genérico, sin evidencia de análisis temporal, ético o causal más elaborado. La ausencia de categorías conceptuales propias del campo disciplinar refuerza la lectura experiencial y anecdótica de los acontecimientos.

En síntesis, las narrativas clasificadas en el nivel aprendiz dan cuenta de un dominio elemental de la temporalidad histórica y del reconocimiento de ciertos hitos relevantes del pasado reciente, pero adolecen de una articulación sistemática entre saberes conceptuales, heurísticos y éticos. La mayoría de estos relatos se organiza en torno a una estructura cronológica lineal, basada en la descripción secuencial de los hechos, sin desplegar análisis causales complejos ni integrar múltiples perspectivas de interpretación. Si bien algunos fragmentos muestran una empatía inicial hacia los actores sociales involucrados o intentan situar los acontecimientos en un marco temporal más amplio, estas aproximaciones suelen ser de carácter intuitivo o emocional, más que construcciones argumentativas con sustento histórico.

Este nivel formativo refleja un estadio temprano del pensamiento histórico, en el que los estudiantes comienzan a tomar conciencia del pasado como una construcción significativa, pero aún no cuentan con las herramientas analíticas necesarias para desarrollar explicaciones críticas, éticamente informadas o sostenidas en evidencias. La ausencia de referencias explícitas a fuentes, el uso limitado de categorías historiográficas y la escasa problematización del relato dominante dan cuenta de una comprensión aún superficial de la historia como discurso interpretativo. Desde esta perspectiva, los relatos de este nivel no pueden

ser desestimados, sino comprendidos como expresiones incipientes de un pensamiento histórico en proceso de formación, marcado por el tránsito desde la experiencia vivida hacia la comprensión estructurada del acontecimiento.

En consecuencia, estas narrativas evidencian la necesidad de fortalecer procesos formativos que promuevan no solo la incorporación activa de fuentes y categorías disciplinares, sino también la construcción de marcos interpretativos más densos, el ejercicio del juicio ético contextualizado y el reconocimiento del carácter situado y conflictivo de la historia. Esta premisa, para González et al., (2020) y Miralles et al., (2024), implica avanzar hacia una didáctica que desafíe la reproducción de hechos y que propicie, mediante experiencias narrativas guiadas, la exploración crítica de los discursos del pasado, sus usos en el presente y sus implicancias para la formación ciudadana. En términos pedagógicos, estos docentes en formación representan un punto de partida legítimo, pero que requiere un acompañamiento sistemático, sostenido y reflexivo, orientado a la progresión cognitiva, para que puedan alcanzar niveles más complejos del pensamiento histórico y asumir con solvencia su rol como mediadores críticos del conocimiento histórico en el aula escolar.

2.3. Nivel intermedio

El nivel intermedio representa el segmento más numeroso de la muestra analizada, abarcando al 53,92% del total de las narrativas. Este grupo se caracteriza por una articulación parcial entre contenidos declarativos y aprendizajes de segundo orden, con énfasis en el uso de explicaciones causales, una cierta contextualización histórica y la incorporación inicial de fuentes o conceptos historiográficos. Aunque los relatos aún presentan limitaciones en cuanto a la diversidad de perspectivas y profundidad analítica, evidencian un

avance significativo respecto al nivel aprendiz, especialmente en su capacidad para construir sentidos históricos situados.

Un ejemplo ilustrativo proviene de la narrativa 18, donde la autora señala:

> El estallido social no fue un hecho aislado, sino el resultado acumulado de años de injusticias estructurales. Desde la dictadura hasta hoy, muchas de las instituciones del país no han cambiado su lógica de funcionamiento. Las protestas evidencian el cansancio colectivo frente a un sistema que excluye.

Este fragmento evidencia una articulación incipiente entre saberes declarativos y aprendizajes de segundo orden, particularmente en lo referido a la categoría de causas y consecuencias, ya que propone una explicación que trasciende el hecho puntual de octubre de 2019 y lo sitúa dentro de una línea de continuidad histórica. Además, la narrativa presenta una comprensión básica del tiempo histórico porque establece un vínculo entre pasado y presente que conecta la dictadura con las protestas actuales, lo que sugiere una conciencia del carácter estructural del conflicto social. A su vez, se identifica un intento de interpretación más allá de lo fáctico, a través del uso de conceptos como "injusticias estructurales" o "sistema que excluye", que apuntan a una explicación causal de mayor complejidad. No obstante, el análisis permanece en un plano general, sin incorporar fuentes específicas ni categorías historiográficas explícitas que permitan sostener o contrastar dicha interpretación.

El relato también contiene elementos que podrían relacionarse con la dimensión ética, especialmente al denunciar el carácter excluyente del sistema, aunque esta reflexión no se desarrolla plenamente ni se vincula con marcos valorativos definidos. La ausencia de citas, referencias o una problematización

explícita de los discursos históricos o mediáticos, limita el alcance crítico del texto, situándolo en una fase intermedia de desarrollo del pensamiento histórico. De forma similar, la narrativa 35 articula varias dimensiones de dicho metaconcepto:

> El estallido fue una respuesta a décadas de exclusión. Aunque las reformas prometidas post dictadura buscaron estabilizar el país, el modelo económico siguió siendo el mismo. Esto generó una falsa sensación de progreso que encubría profundas desigualdades. No es casualidad que muchas consignas apelaran a la memoria colectiva de luchas pasadas.

Este fragmento muestra una mayor densidad interpretativa respecto a los niveles anteriores, ya que incorpora múltiples factores causales, nociones de continuidad histórica y referencias al uso social de la memoria como recurso político. En términos de pensamiento histórico, se identifica una integración parcial de al menos tres aprendizajes de segundo orden: causas y consecuencias, continuidad y cambio y usos de la historia. La narrativa establece una conexión explícita entre la persistencia del modelo económico impuesto en dictadura y las condiciones estructurales de desigualdad que motivaron la protesta, lo que sugiere una comprensión temporal más compleja del proceso histórico. A su vez, se hace alusión a la función simbólica de la memoria colectiva en el presente, revelando una incipiente conciencia sobre cómo se resignifican luchas pasadas en contextos de conflicto actual.

Si bien el texto presenta una estructura argumentativa más desarrollada que los relatos del nivel aprendiz, aún se observan ciertas limitaciones. La interpretación no se apoya en fuentes específicas ni en perspectivas historiográficas contrastadas, lo que restringe su alcance crítico. Además, el

concepto de "falsa sensación de progreso", aunque sugerente, no se problematiza desde un marco teórico o empírico concreto, lo que debilita su potencial explicativo. Del mismo modo, el juicio ético aparece insinuado —al denunciar las desigualdades encubiertas—, pero no se profundiza desde una reflexión situada en contextos históricos o normativos claros.

En general, las narrativas de este nivel se distinguen por incorporar múltiples factores causales, integrar categorías disciplinares como "modelo neoliberal", "transición democrática" o "desigualdad estructural", y ofrecer explicaciones con mayor densidad argumentativa respecto a los niveles iniciales. Estas producciones no se limitan a describir hechos, sino que buscan establecer conexiones entre procesos históricos de larga duración y el presente, lo que denota una comprensión más compleja de la temporalidad, así como un intento por interpretar el estallido social dentro de marcos estructurales y contextuales más amplios. En esta línea, las y los estudiantes demuestran avances importantes en la articulación entre saberes declarativos y aprendizajes de segundo orden, especialmente en las categorías de causalidad, continuidad y relevancia histórica.

No obstante, persisten ciertas debilidades que limitan el potencial crítico de estas narrativas. En varios casos, el uso de fuentes es implícito o genérico, sin una problematización rigurosa de su procedencia, contexto o intencionalidad. Del mismo modo, aunque algunos relatos exhiben una sensibilidad ética ante las injusticias del pasado y del presente, esta dimensión no siempre se traduce en una reflexión explícita sobre los juicios de valor emitidos ni sobre las condiciones históricas que los justifican. Además, el carácter interpretativo de la historia no siempre es asumido de forma consciente, lo que restringe la posibilidad de

confrontar versiones contrapuestas o de analizar críticamente los discursos oficiales sobre el pasado reciente.

Desde una perspectiva pedagógica, este nivel representa una base sólida sobre la cual profundizar el desarrollo del pensamiento histórico en la formación inicial docente. Las y los futuros profesores evidencian una disposición analítica que les permite conectar hechos, procesos y estructuras, así como situar el estallido en una narrativa histórica coherente. Sin embargo, para avanzar hacia niveles más complejos, es necesario fortalecer el trabajo con fuentes históricas diversas, fomentar la comparación de interpretaciones historiográficas y promover la construcción argumentativa fundamentada en evidencia. Este tránsito exige una mediación docente activa y sostenida, que desafíe las certezas simplificadas y estimule la problematización como herramienta didáctica.

Las narrativas en este nivel reflejan, por tanto, una fase de transición formativa, en la que se combinan logros importantes con desafíos aún pendientes. Confirman la eficacia de los dispositivos curriculares implementados —como la escritura narrativa, la enseñanza situada y la reflexión sobre el pasado reciente—, pero también evidencian los umbrales que deben ser superados para consolidar una formación crítica, ética y epistémicamente informada. Reconocer esta etapa como zona de desarrollo potencial es clave para diseñar estrategias pedagógicas que permitan a los futuros docentes proyectar su rol como agentes activos en la enseñanza de una historia plural, deliberativa y comprometida con la justicia social (Carretero, 2017; Chang et al., 2025; Barsch, 2025).

2.4. Nivel avanzado

Las narrativas en el nivel avanzado correspondientes al 39,22% del total revelan una integración sólida entre conocimientos declarativos y al menos cinco o seis aprendizajes de segundo orden. Estos textos se distinguen por una estructura coherente y argumentativa, por su capacidad para contextualizar históricamente los procesos analizados, y por el reconocimiento explícito de la diversidad de interpretaciones históricas. En estas producciones se advierte una comprensión compleja de los fenómenos históricos, abordados desde múltiples dimensiones (social, política, económica y cultural), con un uso pertinente de fuentes y una conciencia del carácter contingente de los relatos sobre el pasado. Un ejemplo representativo lo encontramos en la narrativa 5, donde se afirma:

> El estallido social no fue un evento espontáneo. Fue la acumulación de experiencias de exclusión y subordinación que afectaron a generaciones. La transición a la democracia no resolvió las heridas de la dictadura, y las políticas neoliberales siguieron profundizando desigualdades estructurales. El 18-O fue el momento en que la ciudadanía dijo basta, reescribiendo con sus cuerpos y consignas el relato dominante del orden social.

En el relato anterior se evidencia una integración sólida entre conocimientos declarativos y al menos cinco aprendizajes de segundo orden, destacando especialmente las categorías de causalidad histórica, interpretación historiográfica, uso social de la historia, continuidad y cambio, y dimensión ética. El estudiante elabora una interpretación compleja que no solo identifica múltiples causas del estallido, sino que las vincula a procesos históricos de larga duración, como la continuidad del modelo neoliberal y la insuficiencia de la transición democrática para reparar las fracturas sociales heredadas de la dictadura. En este

sentido, la narrativa articula de manera coherente una explicación estructural del conflicto, que va más allá de los hechos inmediatos para situarlos en un marco temporal y político denso. Esta capacidad de contextualización histórica revela un manejo avanzado de la noción de tiempo histórico y de la relación entre pasado y presente.

Asimismo, el uso de expresiones como "reescribiendo con sus cuerpos y consignas el relato dominante del orden social" introduce una lectura crítica de las narrativas oficiales, posicionando a los actores sociales como sujetos activos en la construcción del sentido histórico. Este principio da cuenta de una conciencia sobre el carácter interpretativo y político de la historia, que permite tensionar las versiones hegemónicas del pasado reciente. A su vez, se advierte una postura ética bien delimitada, al reconocer la agencia colectiva como respuesta a la exclusión y al enmarcar el estallido como una acción legítima frente a la injusticia persistente. Otro fragmento significativo, de la narrativa 83, destaca:

> Durante décadas, el discurso de estabilidad ocultó las profundas grietas sociales que arrastraba el país desde la imposición del modelo económico en dictadura. Las demandas del movimiento no solo cuestionaban al gobierno de turno, sino también a una cultura política excluyente. La historia no es neutral: siempre ha sido contada desde el poder, y el estallido fue una disputa por el derecho a narrar la memoria desde abajo.

Esta narrativa revela una articulación argumentativa compleja, en la que confluyen al menos cinco aprendizajes de segundo orden: interpretación historiográfica, usos de la historia, relevancia histórica, causalidad y dimensión ética.

El relato presenta una comprensión aguda del carácter político y selectivo de la narrativa histórica, pues afirma que la historia ha sido tradicionalmente contada desde el poder. Esta afirmación evidencia una conciencia historiográfica explícita, que permite al estudiante interrogar las versiones dominantes del pasado reciente y destacar la irrupción del estallido como un acto de reescritura colectiva y contrahegemónica de la memoria nacional. Al aludir al "discurso de estabilidad" como mecanismo de ocultamiento, la narrativa no solo cuestiona el relato oficial de la transición, sino que introduce una crítica fundamentada a la continuidad ideológica del modelo neoliberal.

El estudiante también moviliza la categoría de uso social de la historia porque reconoce que el conflicto de 2019 no fue solo político o económico, sino también simbólico, en la medida que disputó la legitimidad del relato dominante. Este enfoque permite integrar una dimensión cultural y epistémica al análisis, en sintonía con las aproximaciones más avanzadas del pensamiento histórico. Además, la referencia a "narrar la memoria desde abajo" proyecta una postura ética clara, que reivindica la voz de los sectores históricamente silenciados como agentes legítimos de interpretación del pasado.

A diferencia de las narrativas intermedias, este texto no se limita a identificar causas o denunciar desigualdades, sino que construye una interpretación crítica e informada, que reconoce la contingencia de los relatos históricos y problematiza el lugar desde donde se enuncian. Aunque no se citan fuentes específicas, la argumentación refleja un dominio conceptual robusto y una capacidad para contextualizar los hechos en marcos interpretativos amplios, lo que le otorga una gran densidad explicativa.

En su conjunto, las producciones de este nivel interrogan el devenir histórico de Chile, visibilizando las fracturas no resueltas del pasado reciente, las tensiones inherentes a la memoria colectiva y los desafíos persistentes de la cultura democrática. Estas narrativas no solo articulan múltiples dimensiones del conflicto —social, política, económica, simbólica—, sino que también evidencian una comprensión clara del carácter construido, contingente y disputado del conocimiento histórico. Al poner en cuestión los relatos oficiales de la transición o al denunciar la persistencia de modelos de exclusión heredados de la dictadura, los futuros docentes manifiestan un pensamiento histórico avanzado y un posicionamiento ético frente a las narrativas hegemónicas.

Además, estos relatos se distinguen por una mayor sofisticación en el uso de conceptos disciplinares, una escritura argumentativa coherente y un esfuerzo deliberado por dotar de sentido histórico a los símbolos, prácticas y discursos que emergieron durante el estallido. Se observa una voluntad explícita de construir interpretaciones no neutrales, informadas por criterios de justicia social, memoria activa y pedagogía crítica. De este modo, las narrativas no solo reconstruyen hechos, sino que los resignifican desde una perspectiva ciudadana, reconociendo el potencial transformador de la historia como herramienta de agencia colectiva y de reconfiguración del espacio público.

Este tipo de producción demuestra que, cuando se articulan saberes declarativos con aprendizajes de segundo orden en forma coherente, los estudiantes pueden trascender la descripción factual y operar con categorías de análisis complejas que les permiten comprender el pasado como un campo de disputa cultural y política. En consecuencia, estas narrativas evidencian tanto una madurez cognitiva avanzada como una disposición formativa que entiende la

docencia como una práctica ético-política. Desde esta perspectiva, la enseñanza de la historia se orienta a generar espacios de aprendizaje donde prevalezca la reflexión crítica sobre el presente y la proyección de futuros posibles, en lugar de una simple transmisión de datos (Gómez et al., 2017; Ezequiel et al., 2019; Álvarez, 2025).

2.5. Nivel experto

Las narrativas clasificadas en el nivel experto —representando el 3,92% del total— evidencian una integración altamente desarrollada de aprendizajes de segundo orden, alcanzando siete u ocho de las categorías analizadas. Estos textos no solo demuestran un dominio riguroso de los contenidos históricos y una argumentación coherente, sino que incorporan múltiples fuentes, marcos historiográficos diversos y una conciencia aguda del carácter construido del conocimiento histórico. Las y los estudiantes que produjeron estas narrativas asumen una postura crítica frente al pasado y al presente, articulando juicios éticamente informados, interpretación contextual y reflexión sobre los usos sociales de la historia. Un ejemplo paradigmático es la narrativa 1, donde se afirma:

> La revuelta de octubre no debe leerse como una irrupción anómala, sino como una expresión legítima de una memoria social acumulada, que tensiona la narrativa de transición ejemplar. Las demandas de justicia social reactivaron memorias soterradas de represión y exclusión, y proyectaron un horizonte de cambio basado en la reapropiación del espacio público como territorio político. La historia, en este caso, no es un relato del poder, sino una disputa por el derecho a narrar lo común.

Este fragmento constata una articulación compleja entre saberes declarativos y al menos siete aprendizajes de segundo orden, tales como interpretación historiográfica, uso social de la historia, empatía histórica, relevancia, tiempo histórico, dimensión ética y causalidad. El futuro docente elabora una interpretación profundamente crítica del pasado reciente, cuestionando explícitamente el relato oficial de la "transición ejemplar" y reivindicando el estallido como una expresión histórica de memorias sociales largamente silenciadas. La afirmación "no debe leerse como una irrupción anómala" muestra una comprensión avanzada del tiempo histórico, al rechazar lecturas descontextualizadas o episódicas del conflicto y optar, en cambio, por una perspectiva estructural y de larga duración. Esta capacidad para tensionar marcos interpretativos dominantes revela un manejo maduro de la categoría de interpretaciones historiográficas porque asume conscientemente el carácter político y provisional del conocimiento histórico.

Del mismo modo, el texto moviliza la categoría de usos de la historia, ya que entiende el estallido como una disputa por el sentido del pasado y por la legitimidad de los relatos que configuran la memoria colectiva. La noción de "narrar lo común" introduce una dimensión ética y ciudadana en la interpretación, al situar la historia como una herramienta para reconstruir vínculos sociales y proyectar horizontes de justicia. Esta afirmación no solo problematiza el poder en la construcción del relato histórico, sino que reivindica la acción política como gesto historiográfico.

La narrativa también destaca por su sofisticación discursiva y reflexividad metahistórica. No se limita a explicar causas o denunciar injusticias, sino que analiza cómo se configura la memoria, desde qué lugares se enuncia la historia y

con qué consecuencias sociales. En este sentido, el estudiante se posiciona como analista del pasado y un sujeto activo en la disputa por sus sentidos, lo que constituye una manifestación clara de pensamiento histórico experto. De igual modo, la narrativa 72 profundiza en la dimensión ética y en la comprensión de la historia como instrumento de poder:

> Los discursos que deslegitiman la protesta social suelen omitir el rol del Estado en la producción de desigualdades. La violencia estructural, normalizada por décadas, es invisibilizada en nombre del 'orden'. Frente a ello, la ciudadanía reescribe el pasado reciente, resignificando los símbolos del dolor —como el metro incendiado o la estatua decapitada— en actos de memoria activa. Esta narrativa contrahegemónica permite comprender el estallido no solo como ruptura, sino como ejercicio histórico de agencia colectiva.

Esta evidencia constituye una expresión clara de pensamiento histórico altamente desarrollado, pues integra con profundidad al menos siete aprendizajes de segundo orden: causalidad, interpretación historiográfica, uso social de la historia, dimensión ética, relevancia, empatía histórica y tiempo histórico. En este relato, el estudiante construye una explicación densa y argumentada del estallido social, que no se limita a identificar causas estructurales como la "violencia normalizada", sino que problematiza activamente las formas en que ciertos discursos públicos buscan deslegitimar las manifestaciones sociales. La afirmación sobre el papel del Estado en la producción de desigualdades revela una conciencia crítica del presente, fundada en una lectura histórica de largo alcance, lo que refleja un uso sofisticado de la categoría de causalidad estructural. A su vez, se evidencia una dimensión ética bien desarrollada, que interpela la idea de

"orden" como dispositivo de silenciamiento y reproduce una lectura situada y comprometida de los conflictos sociales.

El uso de ejemplos como "el metro incendiado" o "la estatua decapitada" como símbolos resignificados permite identificar un manejo avanzado de la categoría de usos sociales de la historia, ya que reconoce cómo los objetos del espacio público adquieren nuevos significados en contextos de conflicto. Esta resignificación se interpreta no como vandalismo, sino como "actos de memoria activa", lo que expresa una comprensión profunda del rol de los sujetos colectivos como agentes de historicidad. El estudiante, además, demuestra una reflexividad historiográfica explícita al hablar de una "narrativa contrahegemónica", asumiendo que la historia es un área de disputa simbólica, en la que distintas versiones del pasado compiten por legitimidad.

La narrativa también sugiere una lectura compleja del tiempo histórico: el estallido no aparece como una ruptura inexplicable, sino como continuidad de procesos sociales anteriores que ahora se reactivan bajo nuevas formas de agencia. Esta capacidad para articular temporalidades diversas y reconocer la función política del recuerdo colectivo da cuenta de un pensamiento histórico situado, crítico y éticamente informado.

Las producciones ubicadas en este nivel no solo destacan por su sofisticación argumentativa, sino también por su elevada reflexividad metahistórica: los futuros docentes demuestran ser capaces de analizar críticamente los mecanismos mediante los cuales se construye el conocimiento histórico, reconociendo que todo relato del pasado está mediado por intencionalidades, marcos ideológicos y disputas por la legitimidad de la memoria. Estos relatos interrogan activamente las posiciones desde las cuales se enuncia la

historia, cuestionan las narrativas oficiales y evidencian una conciencia del poder epistémico que subyace a los discursos historiográficos. En ellos, la historia no se concibe como una cronología neutra de hechos, sino como una herramienta intelectual y ética para comprender, disputar y transformar la realidad social.

Este nivel evidencia el máximo logro formativo alcanzado en la muestra, ya que articula de manera compleja saberes declarativos con al menos siete aprendizajes de segundo orden, tales como interpretación historiográfica, uso social de la historia, dimensión ética, empatía histórica y análisis de causalidad estructural. Las y los estudiantes que alcanzan este nivel manejan con propiedad los conceptos históricos y los utilizan para elaborar explicaciones situadas, densas y argumentadas, donde la historia se transforma en una práctica de agencia ciudadana. Este tipo de desempeño no es producto del azar, sino el resultado de dispositivos pedagógicos que articulan de manera coherente la reflexión crítica, la escritura histórica, el análisis de fuentes y el posicionamiento ético.

Aunque todavía minoritarias, estas narrativas constituyen referentes pedagógicos y epistemológicos de alto valor, en tanto muestran que es posible formar docentes capaces de asumir la enseñanza de la historia como praxis transformadora, orientada al fortalecimiento democrático, al reconocimiento de memorias silenciadas y a la formación de una ciudadanía deliberante (Gómez et al., 2018; Seixas, 2020; Carretero, 2024; Barsch, 2025). En este sentido, estos casos permiten visibilizar el horizonte formativo deseable para los programas de formación inicial docente: aquel en el que la historia no solo se enseña como conocimiento disciplinar, sino también como herramienta de emancipación intelectual, crítica cultural y compromiso ético con el presente.

En suma, tal como lo demuestran investigaciones previas (Gómez y Miralles, 2015; Sáiz et al., 2018; Heuer, 2020; Álvarez, 2025; Álvarez y Rojas, 2025), el análisis de las 102 narrativas permite observar una distribución escalonada en los niveles de desarrollo del pensamiento histórico, con una clara concentración en los tramos intermedio y avanzado, y una ausencia total de casos en el nivel nulo. Este patrón sugiere que la formación inicial docente en la universidad pública analizada ha logrado establecer un piso mínimo sólido, desde el cual los futuros profesores pueden construir interpretaciones significativas del pasado reciente.

Las narrativas del nivel aprendiz revelan comprensiones básicas, pero aún limitadas; las de nivel intermedio avanzan hacia una integración parcial de habilidades heurísticas e interpretativas; y las de nivel avanzado consolidan una postura crítica e históricamente informada. Por su parte, los escasos casos en el nivel experto constituyen una evidencia del potencial formativo alcanzable, especialmente cuando se conjugan posicionamiento ético, análisis historiográfico y conciencia del carácter construido del conocimiento histórico. Estos hallazgos reafirman la pertinencia de utilizar escalas cualitativas de progresión para evaluar el pensamiento histórico, al tiempo que plantean nuevos desafíos para fortalecer las trayectorias formativas hacia niveles más complejos, orientados a una enseñanza crítica, ciudadana y transformadora de la historia escolar.

Conclusión

El estudio presentado permite concluir que los futuros docentes de Historia formados en la universidad pública chilena analizada demuestran, en su mayoría, un desarrollo significativo del pensamiento histórico, especialmente en los niveles

intermedio (53,92%) y avanzado (39,22%), con una destacada ausencia de narrativas en el nivel nulo. Esta distribución da cuenta de un proceso formativo sólido que ha logrado articular saberes declarativos con aprendizajes de segundo orden, promoviendo la construcción de narrativas históricas situadas, críticas y éticamente informadas.

Las narrativas analizadas no solo evidencian competencias disciplinares, sino también la capacidad de interpretar el pasado reciente desde una perspectiva ciudadana, con conciencia historiográfica y posicionamiento ético. Aquellos relatos ubicados en el nivel experto, aunque escasos, demuestran que es posible alcanzar altos estándares de sofisticación cognitiva cuando se conjugan dispositivos pedagógicos rigurosos con oportunidades de reflexión situada sobre el presente.

Estos hallazgos reafirman la relevancia de evaluar el pensamiento histórico en la formación inicial docente mediante escalas cualitativas de progresión. Al mismo tiempo, ponen de manifiesto la necesidad de fortalecer las trayectorias formativas hacia niveles más complejos, que no se limiten a reproducir discursos consensuados, sino que promuevan la construcción de explicaciones argumentadas, el reconocimiento de la diversidad interpretativa y el compromiso con la enseñanza de una historia socialmente significativa. En contextos de incertidumbre democrática y disputa por la memoria, formar docentes capaces de pensar históricamente se constituye, más que nunca, en una tarea ética, política y pedagógica urgente.

Los resultados de este estudio abren nuevas posibilidades para profundizar en el análisis del pensamiento histórico en la formación inicial docente, así como para revisar críticamente los marcos curriculares, metodológicos y evaluativos que

lo sustentan. En primer lugar, se proyecta como una línea prioritaria el diseño de secuencias didácticas y evaluativas que permitan acompañar de manera progresiva el tránsito desde niveles intermedios hacia niveles avanzados y expertos, fortaleciendo el uso de fuentes, la argumentación historiográfica y la reflexividad ética en la interpretación del pasado.

Asimismo, resulta fundamental explorar cómo estas competencias se manifiestan en otros contextos universitarios —públicos y privados, regionales y metropolitanos—, con el fin de identificar patrones comunes y singularidades que permitan enriquecer el debate sobre la calidad formativa en la educación superior chilena. La comparación internacional también constituye una línea emergente relevante, especialmente en escenarios latinoamericanos marcados por memorias conflictivas y demandas de justicia social.

Por otro lado, se plantea la necesidad de investigar el impacto que tiene el desarrollo del pensamiento histórico en las prácticas pedagógicas de los egresados, una vez insertos en el sistema escolar. Comprender cómo estas competencias se traducen (o no) en la enseñanza concreta de la historia permitirá retroalimentar el círculo evaluativo entre formación inicial y ejercicio profesional, visibilizando tensiones, adaptaciones y potencialidades transformadoras.

Finalmente, se sugiere avanzar en estudios que articulen el pensamiento histórico con otras dimensiones formativas como la conciencia democrática y la alfabetización mediática, considerando los desafíos actuales de la educación ciudadana en tiempos de crisis, polarización y posverdad. Estas líneas permitirán consolidar una agenda de investigación situada, crítica y comprometida con la construcción de una enseñanza de la historia más compleja, inclusiva y emancipadora.

Referencias

Álvarez, H. (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/rcs.v26i0.34138

Álvarez, H. (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

Álvarez, H. (2024). Estallido social de Chile (2019–2020): Claves para enseñar la temática desde una perspectiva controversial en la formación del profesorado. *Revista Prâksis*, (1), 153-169. https://doi.org/10.25112/rpr.v1.3307

Álvarez, H. y Rojas, S. (2025). Desarrollo del pensamiento histórico en futuros docentes a través de narrativas sobre el estallido social chileno. En R. Simbaña Q. (Coord.), Educación integral. *Perspectivas multidimensionales y nuevas fronteras del aprendizaje* (Vol. I, pp. 81-94). Religación Press. http://doi.org/10.46652/religacionpress.274.c443

Álvarez, H. (2025). *Pensamiento histórico y formación docente: Un análisis de narrativas sobre el estallido social en tres universidades chilenas*. En J. Álvarez, J. Antolí & P. Cusano (Eds.), Educación y humanidades como ejes de investigación e innovación (pp. 21-33). Editorial Dykinson. https://www.dykinson.com/libros/educacion-y-humanidades-como-ejes-de-investigacion-e-innovacion/9791370062910/

Barsch, S. (2025). Historical thinking, historical knowledge and ideas about the future. *Journal of Curriculum Studies*, 1-22. https://doi.org/10.1080/00220272.2025.2496463

Carretero, M. (2017). *Teaching history master narratives: Fostering imagi-nations*. En M. Carretero, S. Berger y M. Grever (Eds.), Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education (pp. 511-528). Palgrave Macmillan.

Carretero, M. (2024). *Históricamente: Claves para pensar (y contar) otras versiones del pasado*. Siglo XXI Editores.

Carril, T., Parra, M. y Sánchez, M. (2022). Perspectiva histórica y emocionalidad en la formación del profesorado de Historia portugués y español. *Revista Portuguesa de Educação*, 35(1), 287-309. https://doi.org/10.21814/rpe.24676

Chang, C., Hsu, W., Chien, X. & Kuo, H. (2025). Playing with the future past: Scaffolding Taiwanese high school students' historical causal thinking through dialogic game-based learning. *Thinking Skills and Creativity*, (56), 101748. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101748

De Leur, T., Van Boxtel, C. & Wilschut, A. (2017). 'I saw angry people and broken statues': Historical empathy in secondary history education. *British Journal of Educational Studies*, 65(3), 331-352. https://doi.org/10.1080/00071005.2017.1291902

Díaz, C. (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

Ezequiel, J., Porta, L. y Bazan, S. (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. https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.28388

Gestsdóttir, S., Van Drie, J., & Van Boxtel, C. (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, G., y Miralles, P. (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, C., Miralles, P. y Chapman, A. (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, C., Rodríguez, R. y Mirete, A. (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

González, A., Santisteban, A. y Pagès, J. (2020). Finalidades de la enseñanza de la historia en futuros profesores. *Magis*. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, (13), 1-23. https://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.fehf

Hernández, R. y Mendoza, P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.

Heuer, C. (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

Miralles, P., Rodríguez, J. & Sánchez, R. (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

Sáiz, J. y Domínguez, J. (2017). *Aprender sobre la historia: Competencias metodológicas en educación secundaria*. En J. Prats, R. López, C. Gómez y P. Miralles (Coords.), Enseñanza de la historia y competencias educativas (pp. 23-47). Graó.

Sáiz, J., Gómez, C. & López, R. (2018). Historical thinking, causal explanation and narrative discourse in trainee teachers in Spain. *Historical Encounters*, 5(1), 16-30.

Seixas, P. (2020). *Stéphane Lévesque and Jean-Philippe Croteau. Beyond history for historical consciousness: Students, narrative, and memory*. University of Toronto Press.

Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson College Indigenous.

Declaración de conflicto de interés y originalidad

Conforme a lo estipulado en el C*ódigo de ética y buenas prácticas* publicado en *Revista Clío,* el autor *Álvarez Sepúlveda, Humberto,* declara al Comité Editorial que no tiene situaciones que representen conflicto de interés real, potencial o evidente, de carácter académico, financiero, intelectual o con derechos de propiedad intelectual relacionados con el contenido del artículo: *Narrar el estallido, pensar la historia: niveles de pensamiento histórico en la formación docente de una universidad pública chilena*, en relación con su publicación. De igual manera, declara que el trabajo es original, no ha sido publicado parcial ni totalmente en otro medio de difusión, no se utilizaron ideas, formulaciones, citas o ilustraciones diversas, extraídas de distintas fuentes, sin mencionar de forma clara y estricta su origen y sin ser referenciadas debidamente en la bibliografía correspondiente. Consiente que el Comité Editorial aplique cualquier sistema de detección de plagio para verificar su originalidad.