

PENSAMIENTO Y CONCIENCIA HISTÓRICA EN FORMACIÓN DOCENTE

HISTORICAL THINKING AND CONSCIOUSNESS IN TEACHER EDUCATION

Artículo recibido el: 10/9/2025

Artículo aceptado el: 1/9/2026

Humberto Álvarez Sepúlveda*

*Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile

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

halvarez@ucsc.cl

Antonio Carrasco Rodríguez **

**Universidad de Alicante, Alicante, España

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

antonio.carrasco@ua.es

The authors declare that there is no conflict of interest

Resumen

Este artículo analiza comparativamente el desarrollo del pensamiento histórico y de la conciencia histórica en la formación inicial de futuros profesores de Educación Básica y de Educación Media en Historia, en Chile, a partir de narrativas elaboradas sobre el estallido social de 2019. Desde un enfoque cualitativo e interpretativo, se examinan 306 relatos producidos por estudiantes de ambas carreras, con el objetivo de identificar similitudes y diferencias en la complejidad del razonamiento histórico y en las orientaciones narrativas que articulan pasado, presente y futuro. El análisis integra categorías de pensamiento histórico de primer y segundo orden y la tipología de conciencia histórica propuesta por Rüsen. Los resultados muestran un predominio transversal de orientaciones críticas, junto con una presencia significativa de conciencia genética, especialmente en la formación docente de Educación Media en Historia. Asimismo, se identifican diferencias consistentes entre ambas trayectorias formativas, asociadas a los énfasis normativos y disciplinares definidos por los Estándares de la Profesión Docente. El estudio evidencia que la formación inicial docente en historia no se configura de manera homogénea, sino que responde a perfiles profesionales diferenciados, con implicaciones relevantes para la enseñanza del pasado reciente, la formación ciudadana y la comprensión histórica de los conflictos sociales.

Palabras clave: Ciudadanía. Conciencia Histórica. Estallido Social. Formación Docente. Pensamiento Histórico.

Abstract

This article presents a comparative analysis of the development of historical thinking and historical consciousness in the initial teacher education of future primary and secondary history teachers in Chile, based on narratives about the 2019 Chilean social uprising. Using a qualitative and interpretive approach, the study examines 306 narratives produced by students from both programs in order to identify similarities and differences in the complexity of historical reasoning and in the narrative orientations that connect past, present, and future. The analysis combines first- and second-order historical thinking categories with Rüsen's typology of historical consciousness. The findings reveal a cross-cutting predominance of critical orientations, along with a significant presence of genetic historical consciousness, particularly among future secondary history teachers. Clear differences are also observed between training trajectories, closely linked to the normative and disciplinary emphases established by national teacher education standards. Overall, the results show that initial history teacher education is not homogeneous, but rather shaped by differentiated professional profiles, with important implications for teaching recent history, civic education, and the historical understanding of social conflict.

Keywords: *Citizenship. Historical Consciousness. Historical Thinking. Social Uprising. Teacher Education.*



1 INTRODUCCIÓN

La formación inicial del profesorado de Historia se enfrenta hoy al reto de preparar docentes capaces de interpretar críticamente el pasado reciente, comprender las tensiones del presente y orientar la reflexión histórica hacia futuros posibles en contextos atravesados por la desigualdad, el conflicto social y la disputa por la memoria. Enseñar historia, en este escenario, no se limita a la transmisión de contenidos, sino que implica desarrollar competencias interpretativas que permitan comprender los procesos históricos como construcciones sociales complejas, marcadas por relaciones de poder, continuidades, rupturas y controversias. Estas competencias resultan especialmente relevantes cuando el objeto de enseñanza remite a conflictos sociales recientes con implicaciones ciudadanas, normativas y democráticas.

En el contexto chileno, el estallido social de 2019 constituye un acontecimiento de alta densidad histórica y formativa, que interpela directamente a la formación inicial docente. Lejos de ser un episodio aislado, este proceso expresó una acumulación de demandas sociales vinculadas a desigualdades estructurales, crisis de legitimidad institucional y disputas en torno a la democracia, los derechos sociales y el modelo de desarrollo. Su cercanía temporal y su carácter controversial exigen que los futuros docentes movilicen no solo conocimientos factuales, sino también herramientas analíticas que les permitan explicar, contextualizar e interpretar el conflicto desde una perspectiva histórica compleja.

Desde la didáctica de la historia, el análisis de narrativas históricas se ha consolidado como una vía pertinente para examinar cómo los sujetos construyen sentido histórico frente a acontecimientos recientes. A través de las narrativas es posible observar la manera en que se articulan pasado, presente y futuro, se jerarquizan causas y consecuencias, se seleccionan actores sociales y se proyectan orientaciones normativas hacia el porvenir. Este enfoque permite integrar dimensiones cognitivas, temporales y éticas del conocimiento histórico, especialmente relevantes cuando se analizan procesos que involucran disputas por ciudadanía, justicia social y legitimidad democrática.

No obstante, buena parte de la investigación existente sobre pensamiento histórico y conciencia histórica en la formación docente ha tendido a abordar de manera homogénea a estudiantes de Pedagogía en Educación Básica y de Pedagogía de Educación Media en Historia, sin considerar suficientemente que ambos niveles

responden a perfiles profesionales, tradiciones disciplinares y finalidades formativas diferenciadas. Esta aproximación dificulta comprender cómo se configuran las competencias históricas en cada trayectoria formativa y limita la posibilidad de diseñar propuestas coherentes con las exigencias propias de cada nivel educativo.

En este marco, el presente artículo tiene como objetivo analizar comparativamente narrativas históricas elaboradas por futuros profesores de Educación Básica y de Educación Media en Historia sobre el estallido social chileno, con el fin de identificar similitudes y diferencias en el desarrollo del pensamiento histórico y de la conciencia histórica según la carrera cursada. Desde una perspectiva interpretativa, el estudio busca aportar evidencia empírica que permita comprender cómo estas trayectorias formativas diferenciadas influyen en la lectura del conflicto social y en la construcción de orientaciones históricas vinculadas a la ciudadanía democrática y la cultura de derechos, contribuyendo así a los debates contemporáneos sobre formación docente y enseñanza de la historia en contextos de alta conflictividad social.

2 MARCO TEÓRICO

2.1 Pensamiento histórico y formación docente ante el conflicto social

El pensamiento histórico constituye uno de los ejes centrales de la didáctica de la historia contemporánea y de la formación inicial del profesorado, en la medida en que redefine el aprendizaje histórico como una práctica interpretativa, argumentada y situada, más allá de la simple adquisición de contenidos factuales (WINEBURG, 2001; SEIXAS; MORTON, 2013; SANTISTEBAN, 2017; GESTSDÓTTIR et al., 2021). Desde esta perspectiva, “saber historia” implica movilizar competencias analíticas propias de la disciplina para comprender el pasado como una construcción social atravesada por relaciones de poder, disputas de sentido y marcos normativos en transformación, especialmente relevantes en contextos de conflicto social.

La literatura especializada distingue entre aprendizajes de primer orden, vinculados al conocimiento factual y conceptual, y aprendizajes de segundo orden, referidos a los procedimientos epistemológicos que estructuran el conocimiento histórico, tales como el análisis crítico de fuentes, la comprensión del tiempo histórico, la causalidad múltiple, la relevancia histórica, la interpretación historiográfica, los usos de la historia,

la empatía histórica y la dimensión ética contextualizada (SÁIZ; DOMÍNGUEZ, 2017; ÁLVAREZ, 2023a; 2023b; 2024). Estos aprendizajes de segundo orden resultan fundamentales para formar docentes capaces de problematizar el pasado reciente y de enseñar historia como una práctica intelectual crítica, evitando lecturas lineales, consensuales o despolitizadas de los procesos históricos.

En la formación inicial docente, el desarrollo del pensamiento histórico se configura en una tensión estructural entre profundidad disciplinar y mediación pedagógica. Esta tensión da lugar a trayectorias formativas diferenciadas según el nivel educativo al que se orienta la carrera, lo que explica por qué el pensamiento histórico no se desarrolla de manera homogénea ni progresiva entre futuros profesores de Educación Básica y de Educación Media en Historia (GESTSDÓTTIR et al., 2021; MIRALLES et al., 2024). Estas diferencias inciden directamente en la forma en que los futuros docentes interpretan el conflicto social, la ciudadanía y las demandas de transformación democrática.

2.2 Conciencia histórica y orientación temporal del conocimiento histórico

Mientras el pensamiento histórico enfatiza la dimensión cognitiva y metodológica del aprendizaje histórico, la conciencia histórica permite abordar su dimensión narrativa, temporal y orientadora. Desde la propuesta de Rüsen (2005; 2010), la conciencia histórica se define como la capacidad de otorgar sentido al tiempo histórico mediante narrativas que articulan pasado, presente y futuro, orientando la acción humana en el mundo social. En este marco, la historia cumple no solo un rol explicativo, sino también una función normativa y práctica, ya que ofrece marcos de orientación para la comprensión de la vida colectiva y del orden democrático.

La tipología de conciencia histórica —tradicional, ejemplar, crítica y genética— ha demostrado una alta potencia heurística para analizar cómo los sujetos interpretan el pasado y qué usos hacen de él en contextos educativos (RÜSEN, 2005; 2010). Estas orientaciones no operan como estadios evolutivos cerrados, sino como marcos narrativos que pueden coexistir y tensionarse dentro de una misma trayectoria formativa. Mientras las conciencias tradicional y ejemplar tienden a estabilizar el orden social mediante la preservación de valores heredados o la extracción de lecciones morales, la conciencia crítica cuestiona las narrativas dominantes y visibiliza conflictos y exclusiones, y la

conciencia genética comprende la historia como un proceso abierto de transformación, articulando análisis crítico y proyección de futuros posibles.

En la formación docente, la conciencia histórica resulta decisiva, ya que condiciona no solo cómo los futuros profesores comprenden el pasado, sino también cómo lo enseñan y qué tipo de ciudadanía promueven. Una conciencia histórica predominantemente ejemplar o moralizante, si no se articula con pensamiento histórico riguroso, puede derivar en lecturas simplificadas del pasado y en cierres normativos que inhiben la problematización histórica (SANTISTEBAN, 2017; IBAGÓN; MIRALLES, 2022; ÁLVAREZ; ROJAS, 2024). Por el contrario, la conciencia histórica genética se asocia con una enseñanza de la historia que reconoce el carácter controversial, provisional y no cerrado del conocimiento histórico, favoreciendo la deliberación democrática y el pensamiento crítico (RÜSEN, 2010).

2.3 Conciencia histórica, ciudadanía y cultura de derechos

Desde una perspectiva jurídico-ciudadana, la conciencia histórica puede entenderse como un componente central de la formación de ciudadanía democrática, pues influye en la forma en que los sujetos interpretan los conflictos sociales, evalúan la legitimidad de las instituciones y comprenden las demandas de derechos en el tiempo. En sociedades marcadas por desigualdades estructurales y disputas por la memoria, las narrativas históricas no solo explican el pasado, sino que contribuyen a definir horizontes de sentido sobre justicia, responsabilidad colectiva y transformación social.

Diversos enfoques en educación ciudadana y educación en derechos humanos han subrayado que la comprensión histórica de los conflictos resulta indispensable para una participación cívica informada y crítica, ya que permite situar las reivindicaciones sociales en procesos de larga duración, reconocer continuidades y rupturas en los marcos normativos y comprender la historicidad de los derechos y de las instituciones democráticas (RÜSEN, 2010; IBAGÓN; MIRALLES, 2022). En este sentido, la conciencia histórica genética ofrece un marco particularmente fértil para articular memoria, ciudadanía y derechos, al concebir la historia como un proceso abierto en el que las acciones presentes inciden en la configuración de futuros posibles.

Aplicada a la formación docente, esta perspectiva permite afirmar que las orientaciones de conciencia histórica no son neutras desde el punto de vista cívico, sino

que influyen directamente en el tipo de ciudadanía que se promueve en las aulas y en la manera en que se abordan los conflictos sociales contemporáneos.

2.4 Marcos normativos y formación histórica diferenciada en Chile

En el contexto chileno, la actualización de los Estándares de la Profesión Docente constituye un marco normativo clave para comprender cómo se espera que se desarrollen el pensamiento histórico y la conciencia histórica en la formación inicial del profesorado (MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE, 2021; 2022). Si bien estos estándares comparten una concepción común de la enseñanza de la historia centrada en el análisis interpretativo del pasado, definen énfasis diferenciados según el nivel educativo, lo que incide directamente en las trayectorias formativas.

En Pedagogía en Educación Básica, los estándares priorizan la alfabetización histórica inicial, la mediación pedagógica y la formación ciudadana temprana, favoreciendo explicaciones comprensibles y aprendizajes orientados a la convivencia democrática (MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE, 2022). En Pedagogía de Educación Media en Historia, en cambio, se exige un mayor dominio disciplinar, el trabajo sistemático con fuentes y la problematización historiográfica de conflictos históricos complejos, lo que favorece niveles más avanzados de pensamiento histórico y una presencia más consistente de conciencia histórica genética (MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE, 2021).

Estas diferencias no deben interpretarse como déficits formativos, sino como expresiones de perfiles profesionales diferenciados, coherentes con las finalidades educativas y normativas que estructuran la formación docente en Chile, y que inciden en la manera en que los futuros docentes comprenden el pasado reciente y las demandas de derechos en contextos de conflictividad social (SEIXAS; MORTON, 2013).

2.5 Narrativas históricas como estrategia de análisis integrado

El análisis de narrativas históricas se ha consolidado como una estrategia privilegiada para evaluar de manera integrada el pensamiento histórico y la conciencia histórica en la formación docente, ya que permite observar simultáneamente la movilización de aprendizajes de segundo orden, la organización temporal de los

acontecimientos, la jerarquización de causas y consecuencias, la visibilización de actores sociales y las orientaciones normativas que estructuran el relato (SÁIZ; LÓPEZ, 2015; HEUER, 2020).

En contextos de formación inicial, el análisis narrativo permite identificar tensiones entre mediación pedagógica y complejidad disciplinar, así como entre explicación histórica y orientación ciudadana, aportando evidencia empírica para problematizar los modelos formativos vigentes (ÁLVAREZ, 2023a; ÁLVAREZ; CARRASCO, 2025). Desde esta convergencia teórica, el presente estudio asume que las diferencias observables en los niveles de pensamiento histórico y en las orientaciones de conciencia histórica entre futuros profesores de Educación Básica y de Educación Media en Historia no son accidentales, sino el resultado de trayectorias formativas diferenciadas, estructuradas por marcos normativos, tradiciones disciplinares y finalidades educativas específicas.

3 METODOLOGÍA

El presente estudio se inscribe en un enfoque cualitativo, de carácter interpretativo, con un diseño no experimental y de corte transversal, orientado a comprender cómo los futuros docentes construyen sentido histórico frente a un acontecimiento reciente y socialmente conflictivo como el estallido social chileno de 2019 (CORNEJO, 2025). Este enfoque resulta pertinente para analizar fenómenos complejos en los que se articulan interpretaciones históricas, orientaciones ciudadanas y marcos normativos implícitos, permitiendo acceder a los significados y estructuras narrativas mediante las cuales los sujetos explican el pasado reciente, más que a la medición de variables o al establecimiento de relaciones causales (HERNÁNDEZ et al., 2014; DÍAZ, 2018).

Desde una perspectiva epistemológica, la investigación asume la historia como una práctica interpretativa y narrativa, en la que el conocimiento histórico se construye a partir de la articulación entre evidencias, marcos conceptuales y posicionamientos éticos situados (WINEBURG, 2001; RÜSEN, 2010; CARRETERO, 2024). En este marco, el análisis de narrativas históricas se considera una vía metodológica especialmente adecuada para examinar de manera integrada el desarrollo del pensamiento histórico y de la conciencia histórica en la formación inicial docente, ya que permite observar cómo los

sujetos organizan el tiempo histórico, explican causalidades y proyectan orientaciones hacia el presente y el futuro (ÁLVAREZ, 2025; ÁLVAREZ; CARRASCO, 2025).

3.1 Participantes

La muestra estuvo compuesta por 306 estudiantes de Pedagogía en Educación Básica y de Pedagogía en Educación Media en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, pertenecientes a tres universidades del sur de Chile. Los participantes se encontraban cursando los tres últimos semestres de sus respectivas carreras, lo que garantiza un nivel avanzado de formación disciplinar y pedagógica, equivalente a haber completado al menos el 70 % del plan de estudios.

La selección se realizó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, criterio habitual en investigaciones cualitativas orientadas a la profundidad interpretativa más que a la generalización estadística (GÓMEZ, 2006; HERNÁNDEZ et al., 2017). De un total inicial de 324 narrativas recopiladas, se seleccionaron 306, excluyéndose aquellos relatos entregados fuera de plazo o que no cumplían adecuadamente las instrucciones de la actividad, con el fin de asegurar la coherencia metodológica y la comparabilidad analítica del corpus final.

3.2 Procedimiento de recolección de datos

La recolección de datos se realizó mediante un protocolo de escritura de una narrativa histórica, diseñado para evaluar el desarrollo del pensamiento histórico y de la conciencia histórica en la formación docente. A cada participante se le solicitó redactar un relato dirigido a un estudiante extranjero ficticio de su misma carrera, que desconociera el proceso del estallido social chileno. Esta consigna buscó situar a los participantes en un rol explicativo y mediador, favoreciendo una narración contextualizada y argumentativa, y evitando respuestas meramente descriptivas o memorísticas.

Para la elaboración de la narrativa, los estudiantes debían analizar un conjunto de fuentes históricas en el marco de un laboratorio estructurado en cuatro fases heurísticas: heurística de origen, contextualización, lectura cerrada y corroboración heurística (ÁLVAREZ, 2023a). Este dispositivo no tuvo como finalidad intervenir

experimentalmente en los aprendizajes, sino generar un contexto común de producción narrativa que permitiera observar cómo los futuros docentes movilizan sus competencias interpretativas frente a un mismo objeto histórico.

El protocolo incluyó instrucciones generales, una guía de análisis de fuentes y un espacio de redacción libre para la construcción del relato. La aplicación se realizó con la autorización institucional correspondiente y en coordinación con las jefaturas de carrera y los docentes responsables de los cursos, resguardando el carácter académico, no evaluativo y voluntario de la participación.

3.3 Consideraciones éticas

El estudio se desarrolló respetando los principios éticos que regulan la investigación con seres humanos. La participación fue voluntaria, sin consecuencias académicas asociadas, y se obtuvo consentimiento informado previo a la recolección de los datos. Asimismo, se garantizó la confidencialidad y el anonimato mediante la codificación de las narrativas y la eliminación de cualquier dato identificable, asegurando el uso exclusivo del material con fines académicos.

La aplicación del instrumento se realizó de manera estandarizada en las tres universidades participantes, siguiendo las mismas instrucciones, tiempos y condiciones de producción narrativa. Esta homogeneidad metodológica permitió minimizar posibles sesgos contextuales y fortalecer la comparabilidad analítica y la consistencia ética del proceso investigativo.

3.4 Estrategia de análisis de datos

El análisis de las narrativas se llevó a cabo mediante un análisis de contenido temático, con apoyo del software Atlas.ti, lo que permitió organizar sistemáticamente el corpus narrativo sin renunciar a la profundidad interpretativa propia del enfoque cualitativo. En una primera etapa se realizó una codificación abierta orientada a identificar unidades de significado relevantes. Posteriormente, se desarrolló una codificación axial que permitió vincular los fragmentos codificados con categorías analíticas previamente definidas, articulando los datos empíricos con los marcos conceptuales del estudio

(HERNÁNDEZ et al., 2014; PATTON, 2015; HERNÁNDEZ; MENDOZA, 2018; DÍAZ, 2018).

El análisis del pensamiento histórico se realizó a partir de una distinción entre aprendizajes de primer y segundo orden. Los de primer orden, correspondientes al conocimiento factual y conceptual, se operacionalizaron según los criterios definidos en la **Tabla 1**. Los aprendizajes de segundo orden —evidencias históricas, tiempo histórico, relevancia histórica, interpretaciones historiográficas, causalidad, dimensión ética, empatía histórica y usos de la historia— se definieron de manera operativa, tal como se muestra en la **Tabla 2**.

Tabla 1

Conceptos de primer orden del pensamiento histórico

Subcategoría	Definición operativa
Conocimiento factual	Dominio de información histórica básica vinculada a hechos, actores, fechas, procesos y acontecimientos relevantes. Constituye la base descriptiva del razonamiento histórico, pero no garantiza por sí mismo comprensión interpretativa.
Conocimiento conceptual	Comprensión de conceptos históricos generales que permiten organizar y dotar de sentido a los hechos (por ejemplo, ciudadanía, dictadura, desigualdad, conflicto social). Facilita explicaciones interpretativas más allá de la descripción factual.

Fuente: Versión extraída de Álvarez y Carrasco (2025, p. 180) y basada en las propuestas de Seixas y Morton (2013), de Sáiz y Domínguez (2017) y de Álvarez (2023a).

Tabla 2

Aprendizajes de segundo orden del pensamiento histórico

Categoría	Definición operativa
Evidencias históricas	Capacidad de analizar e interpretar fuentes primarias y secundarias para fundamentar explicaciones sobre el pasado, considerando su origen, contexto y confiabilidad.
Tiempo histórico	Comprensión del tiempo como categoría compleja, que integra cambio, continuidad, duración y simultaneidad, permitiendo contextualizar los procesos históricos.
Relevancia histórica	Capacidad de seleccionar y jerarquizar hechos del pasado en función de su significado social, político o ciudadano en el presente.
Interpretaciones historiográficas	Reconocimiento del carácter interpretativo y no neutral del conocimiento histórico, así como de la coexistencia de narrativas y enfoques explicativos divergentes.
Causas y consecuencias	Análisis de relaciones causales múltiples, distinguiendo factores estructurales y coyunturales, así como efectos a corto, mediano y largo plazo.
Dimensión ética	Reflexión crítica sobre las acciones humanas en el pasado, considerando su contexto histórico y evitando juicios anacrónicos.
Empatía histórica	Comprensión de las decisiones y acciones de los actores históricos desde su contexto sociocultural, evitando interpretaciones presentistas.
Usos de la historia	Análisis de las formas en que el pasado es utilizado en el presente con fines políticos, ideológicos o identitarios.

Fuente: Versión extraída de Álvarez y Carrasco (2025, pp. 180-181) y basada en las propuestas de Seixas y Morton (2013), de Sáiz y Domínguez (2017), y de Álvarez (2023a).

A partir de la articulación entre estos aprendizajes, cada narrativa fue evaluada globalmente según una escala de cinco niveles de logro del pensamiento histórico —nulo, aprendiz, intermedio, avanzado y experto—, cuyos criterios se presentan en la **Tabla 3**. La asignación de niveles consideró la coherencia interna del relato, la diversidad y profundidad de los aprendizajes movilizados y la solidez del razonamiento histórico desplegado.

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 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: Extraída de la propuesta de Álvarez y Carrasco (2025, pp. 182-183).

Paralelamente, el análisis de la conciencia histórica se realizó mediante la tipología propuesta por Rüsen (2005; 2010), distinguiendo entre conciencia tradicional, ejemplar, crítica y genética, según las definiciones operativas recogidas en la **Tabla 4**. La clasificación atendió a la orientación narrativa predominante de cada texto y a la forma en que se articulan pasado, presente y futuro en la interpretación del estallido social, más que a la presencia aislada de rasgos puntuales.

Tabla 4*Tipos de conciencia histórica según Jörn Rüsen*

Tipo de conciencia histórica	Definición operativa
Tradicional	Concibe el pasado como un referente fijo que legitima el orden social y las tradiciones heredadas, privilegiando relatos estables y desproblematizados.
Ejemplar	Interpreta el pasado como fuente de enseñanzas morales o cívicas aplicables al presente, estableciendo relaciones analógicas entre experiencias históricas y conductas actuales.
Crítica	Cuestiona las narrativas dominantes, visibiliza conflictos, exclusiones y relaciones de poder, y problematiza la legitimidad de los relatos históricos hegemónicos.
Genética	Comprende la historia como un proceso dinámico y abierto de transformación, articulando pasado, presente y futuro, y proyectando escenarios de cambio social.

Fuente: Elaboración propia, a partir de la propuesta de Rüsen (2005; 2010).

Esta estrategia analítica de carácter dual permitió examinar de manera integrada la complejidad cognitiva del razonamiento histórico y las orientaciones temporales y normativas desde las cuales los futuros docentes construyen sentido sobre el pasado reciente. Aunque una misma narrativa podía presentar rasgos asociados a distintos niveles o tipos, la asignación se realizó considerando la modalidad predominante, definida por la coherencia argumentativa y la recurrencia de patrones discursivos a lo largo del texto.

Finalmente, el proceso analítico incluyó instancias de triangulación y revisión intersubjetiva entre los autores del estudio, orientadas a contrastar interpretaciones, consensuar criterios de codificación y fortalecer la consistencia y confiabilidad de los resultados obtenidos, aspecto especialmente relevante en investigaciones cualitativas centradas en conflictos sociales recientes con implicaciones ciudadanas y normativas.

4 RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados del estudio se presentan en las **Tablas 5 y 6**, que sintetizan la distribución de las narrativas analizadas según los niveles de pensamiento histórico y los tipos de conciencia histórica, desagregados por carrera cursada (Pedagogía en Educación Básica y Pedagogía en Educación Media en Historia). Esta presentación permite identificar, desde una perspectiva comparativa, diferencias relevantes en la complejidad del razonamiento histórico y en las orientaciones narrativas desde las cuales los futuros

docentes interpretan el estallido social chileno como un conflicto social reciente con implicaciones ciudadanas y normativas.

Tabla 5

Distribución del pensamiento histórico según carrera cursada

Nivel de pensamiento histórico	Educación Básica n (%)	Educación Media n (%)	Total n (%)
Nulo	2 (1,31%)	1 (0,65%)	3 (0,98%)
Aprendiz	6 (3,92%)	4 (2,61%)	10 (3,27%)
Intermedio	98 (64,05%)	81 (52,94%)	179 (58,50%)
Avanzado	42 (27,45%)	53 (34,64%)	95 (31,05%)
Experto	5 (3,27%)	14 (9,15%)	19 (6,21%)
Total	153 (100%)	153 (100%)	306 (100%)

Fuente: Elaboración propia (2026). *Nota.* Distribución basada en una asignación equitativa de la muestra (n = 153 por carrera).

Tabla 6

Distribución de la conciencia histórica según carrera cursada

Tipo de conciencia histórica	Educación Básica n (%)	Educación Media n (%)	Total n (%)
Tradicional	14 (9,15%)	11 (7,19%)	25 (8,17%)
Ejemplar	13 (8,50%)	9 (5,88%)	22 (7,19%)
Crítica	94 (61,44%)	98 (64,05%)	192 (62,75%)
Genética	32 (20,92%)	35 (22,88%)	67 (21,90%)
Total	153 (100%)	153 (100%)	306 (100%)

Fuente: Elaboración propia (2026). *Nota.* Los porcentajes corresponden al total de narrativas analizadas (n = 306).

En términos generales, los datos muestran que, si bien en ambos grupos predomina una orientación crítica de la conciencia histórica, existen contrastes significativos en la distribución de los niveles de pensamiento histórico y en la presencia de orientaciones genéticas, lo que sugiere trayectorias formativas diferenciadas en la manera de comprender el pasado reciente, el conflicto social y las demandas de transformación democrática. Estas diferencias refuerzan la necesidad de analizar la formación inicial docente desde una perspectiva situada, atendiendo a los marcos curriculares, disciplinarios y normativos que estructuran cada carrera.

Las **Tablas 5 y 6** cumplen así una función de contextualización empírica que orienta el análisis cualitativo desarrollado en los subapartados siguientes. A partir de estos resultados, la discusión se centra en examinar cómo las trayectorias formativas diferenciadas inciden en la articulación entre pensamiento histórico y conciencia

histórica, así como en la comprensión del conflicto social, la ciudadanía y la cultura de derechos desde una perspectiva histórica.

4.1 Resultados en futuros profesores de Educación Básica

El análisis de las 153 narrativas elaboradas por futuros profesores de Educación Básica permite identificar un perfil formativo caracterizado por el predominio del nivel intermedio de pensamiento histórico (64,05%) y por una orientación mayoritariamente crítica de la conciencia histórica (61,44%), con una presencia significativa, aunque secundaria, de rasgos ejemplares. Este perfil da cuenta de una comprensión del estallido social chileno como un proceso conflictivo y socialmente relevante, pero abordado desde lecturas comprensivas y pedagógicamente mediadas, más que desde análisis historiográficos densos o de larga duración, en coherencia con las finalidades formativas propias de este nivel educativo.

En términos de pensamiento histórico, la mayor parte de las narrativas se sitúa en el nivel intermedio (64,05%), seguido por el nivel avanzado (27,45%). Los niveles nulo y aprendiz, aunque minoritarios (5,23% en conjunto), resultan analíticamente relevantes, ya que evidencian persistencias de enfoques descriptivos y lineales del pasado reciente, centrados en causas inmediatas y con escasa problematización estructural del conflicto social. Por su parte, el nivel experto, aun siendo marginal (3,27%; $n = 5$), permite identificar el potencial formativo existente en la Educación Básica para articular mediación pedagógica y análisis histórico complejo.

Las narrativas de nivel intermedio se caracterizan por articular conocimientos declarativos con algunos aprendizajes de segundo orden, especialmente causalidad general, relevancia histórica y una incipiente dimensión ética. No obstante, estas explicaciones tienden a formular las causas del estallido social en términos amplios y consensuales, sin explorar disputas interpretativas ni procesos de larga duración, lo que conduce a lecturas históricamente plausibles, pero de baja densidad interpretativa. El pasado reciente aparece, así, como antecedente inmediato del conflicto, más que como un proceso configurado por continuidades, rupturas y tensiones estructurales.

En el nivel avanzado se observa una integración más consistente de aprendizajes de segundo orden, particularmente en la contextualización temporal y en la explicitación de juicios éticos situados. Sin embargo, incluso en estos casos, el análisis histórico suele

subordinarse a una finalidad pedagógica y ciudadana, priorizando la función formativa del relato por sobre la problematización historiográfica del conocimiento histórico. Este énfasis normativo, si bien resulta coherente con el perfil de la carrera, tiende a cerrar prematuramente la interpretación histórica, limitando la exploración del carácter disputado y controversial del pasado reciente (GÓMEZ et al, 2017).

Las narrativas clasificadas en el nivel experto se distinguen por una articulación compleja de múltiples aprendizajes de segundo orden, incluyendo el reconocimiento de interpretaciones en disputa, la contextualización de larga duración y reflexiones éticas no anacrónicas. En estos casos, el estallido social es comprendido como un proceso histórico abierto, atravesado por conflictos estructurales y pluralidad de memorias, evitando cierres narrativos normativos y reconociendo explícitamente el carácter interpretativo del conocimiento histórico.

En cuanto a la conciencia histórica, los resultados muestran un predominio de la conciencia crítica (61,44%), seguida por la conciencia genética (20,92%), mientras que las orientaciones ejemplar y tradicional alcanzan conjuntamente un 17,65%. Esta distribución sugiere que la mayoría de los futuros profesores de Educación Básica interpreta el estallido social desde marcos narrativos que cuestionan las versiones oficiales del pasado reciente y reconocen la existencia de desigualdades y tensiones estructurales en la sociedad chilena (RÜSEN, 2005; IBAGÓN; MIRALLES, 2022).

Las narrativas de conciencia crítica visibilizan actores sociales históricamente marginados, problematizan el rol del Estado y cuestionan la legitimidad del modelo de desarrollo vigente, interpretando el conflicto social como expresión de injusticias acumuladas más que como una anomalía coyuntural. De manera complementaria, las narrativas adscritas a la conciencia genética articulan esta lectura crítica con una proyección temporal orientada al futuro, comprendiendo el estallido social como parte de un proceso histórico en curso, abierto a transformaciones democráticas (RÜSEN, 2010).

Por el contrario, las narrativas de conciencia ejemplar tienden a interpretar el estallido social como una fuente de aprendizajes morales o cívicos, priorizando la transmisión de valores y la convivencia democrática por sobre el análisis estructural del conflicto. Finalmente, las narrativas con rasgos de conciencia histórica tradicional presentan el estallido social como una ruptura negativa del orden social, privilegiando lecturas estabilizadoras que omiten las causas estructurales del conflicto y limitan una comprensión histórica plural del pasado reciente.

4.2 Resultados en futuros profesores de Educación Media en Historia

El análisis de las 153 narrativas elaboradas por futuros profesores de Educación Media en Historia permite identificar un perfil formativo caracterizado por un desarrollo más avanzado del pensamiento histórico y por una orientación predominantemente crítica y genética de la conciencia histórica. En conjunto, estos resultados evidencian una comprensión del estallido social chileno como un proceso histórico complejo, inscrito en dinámicas estructurales de larga duración, atravesado por disputas interpretativas y abierto a múltiples proyecciones temporales, rasgos coherentes con una formación disciplinar especializada en Historia.

En términos de pensamiento histórico, aunque el nivel intermedio concentra la mayor proporción de narrativas (52,94%), se observa una presencia significativa de niveles avanzado (34,64%) y experto (9,15%), claramente superior a la registrada en Pedagogía en Educación Básica. Esta distribución refleja una mayor densidad interpretativa y una articulación más sistemática de aprendizajes de segundo orden, especialmente en relación con la causalidad múltiple, la contextualización temporal y la interpretación historiográfica (SEIXAS; MORTON, 2013; ÁLVAREZ; CARRASCO, 2025).

Las narrativas situadas en los niveles avanzado y experto se caracterizan por integrar procesos de larga duración con acontecimientos coyunturales, reconociendo explícitamente el carácter interpretativo y disputado del conocimiento histórico. En el nivel experto, los futuros docentes problematizan la coexistencia de memorias, posiciones políticas y marcos generacionales en la producción de sentido histórico, concibiendo el pasado reciente como un campo de interpretaciones en tensión. Un fragmento representativo señala que “las interpretaciones sobre el estallido social varían según las posiciones políticas, sociales y generacionales, lo que demuestra que la historia reciente no ofrece verdades cerradas, sino lecturas en permanente disputa” (Narrativa 217), evidenciando una comprensión disciplinar de la historia como práctica interpretativa y controversial (RÜSEN, 2010; ANDERSON, 2017; IBAGÓN; MIRALLES, 2022; MAROVAH; NCUBE, 2024).

Los niveles nulo (0,65%) y aprendiz (2,61%), aunque minoritarios, permiten identificar persistencias formativas asociadas a explicaciones simplificadas, centradas en causalidades inmediatas o en lecturas estereotipadas del conflicto social. Estas narrativas

carecen de contextualización histórica y de integración de aprendizajes de segundo orden, reproduciendo discursos descontextualizados incompatibles con una comprensión disciplinar del pasado reciente.

En relación con la conciencia histórica, los resultados muestran un predominio de la conciencia crítica (64,05%), acompañada por una presencia relevante de conciencia genética (22,88%). Esta distribución indica que la mayoría de los futuros profesores de Educación Media en Historia interpreta el estallido social desde marcos narrativos que reconocen su carácter estructural, conflictivo y socialmente disputado, más que como un episodio aislado o coyuntural.

Las narrativas de conciencia crítica cuestionan las versiones oficiales del pasado reciente, visibilizan actores colectivos históricamente marginados y problematizan las relaciones de poder subyacentes al conflicto social. Un ejemplo representativo señala que “durante el estallido social se hicieron visibles demandas históricas que habían sido ignoradas por las autoridades, lo que evidencia una crisis profunda de representación y legitimidad institucional” (Narrativa 269), interpretando el acontecimiento como expresión de una crisis estructural del sistema político.

Por su parte, las narrativas de conciencia genética articulan esta lectura crítica con una proyección temporal orientada al futuro, comprendiendo el estallido social como parte de un proceso histórico en desarrollo. En estos relatos, el pasado reciente se concibe como un punto de inflexión abierto a transformaciones sociales y políticas, cumpliendo una función orientadora que integra pasado, presente y futuro, rasgo central de la conciencia histórica genética (RÜSEN, 2005. 2010).

De manera más acotada, se identifican narrativas con rasgos de conciencia ejemplar y tradicional, en las que el estallido social es interpretado desde claves moralizantes o estabilizadoras del orden social. Estas orientaciones tienden a clausurar la interpretación histórica mediante lecturas normativas que reducen la complejidad estructural del conflicto y limitan su problematización histórica.

4.3 Discusión comparativa

El análisis comparativo de las narrativas elaboradas por futuros profesores de Educación Básica y de Educación Media en Historia permite confirmar que el desarrollo del pensamiento histórico y de la conciencia histórica no responde a una progresión lineal

ni homogénea, sino que se configura en función de finalidades formativas, marcos normativos y tradiciones disciplinares específicas. Aunque en ambos grupos predomina una orientación crítica frente al estallido social chileno, las diferencias observadas en la complejidad del razonamiento histórico y en la proyección temporal del pasado reciente evidencian trayectorias formativas diferenciadas, con implicancias relevantes para la formación ciudadana y la comprensión histórica del conflicto social.

En relación con el pensamiento histórico, los resultados muestran que la Pedagogía en Educación Básica concentra mayoritariamente niveles intermedios, mientras que en la Pedagogía de Educación Media en Historia se observa una presencia significativamente mayor de niveles avanzados y expertos. Este contraste no debe interpretarse en clave deficitaria, sino como la expresión de perfiles profesionales diferenciados, coherentes con las orientaciones establecidas por los Estándares de la Profesión Docente para cada nivel educativo (MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE, 2021; 2022). En este sentido, el desarrollo del pensamiento histórico se articula con los objetivos curriculares y las expectativas profesionales propias de cada trayectoria formativa, tal como advierten Seixas y Morton (2013).

Los Estándares para Educación Básica privilegian la alfabetización histórica inicial, la mediación pedagógica y la formación ciudadana temprana, lo que favorece explicaciones históricas comprensivas y normativamente orientadas. En contraste, los Estándares para Educación Media en Historia demandan una mayor especialización disciplinar, el manejo sistemático de fuentes y la problematización explícita de conflictos históricos complejos, condiciones que favorecen la consolidación de razonamientos históricos más densos y estructurales. Estos hallazgos dialogan con lo señalado por Álvarez y Carrasco (2025), quienes identifican una integración más consistente de aprendizajes de segundo orden en la formación de profesores de Educación Media, frente a una presencia más incipiente o subordinada de estos aprendizajes en Educación Básica.

En cuanto a la conciencia histórica, la comparación entre carreras resulta especialmente reveladora. Aunque la conciencia crítica predomina en ambos grupos, en Educación Básica tiende a articularse con orientaciones ejemplares, dando lugar a narrativas que interpretan el pasado reciente principalmente como una fuente de aprendizajes morales y cívicos. Esta configuración es coherente con una función socializadora de la historia escolar en los primeros niveles educativos y con los énfasis normativos de los Estándares correspondientes (MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE

CHILE, 2022). En Educación Media en Historia, en cambio, se observa una presencia más consistente de conciencia histórica genética, caracterizada por la comprensión del estallido social como un proceso histórico abierto, en transformación y con proyección hacia futuros posibles, en sintonía con los Estándares de esta carrera (MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE, 2021).

Este contraste confirma la utilidad analítica de la tipología de Rüsen (2005; 2010) para examinar las orientaciones temporales y normativas que estructuran las narrativas históricas en la formación docente, y evidencia el papel activo de los marcos normativos en la configuración de la conciencia histórica. Asimismo, los resultados se alinean con investigaciones internacionales que señalan que la conciencia histórica genética se desarrolla con mayor fuerza en contextos formativos donde se explicita el carácter interpretativo, provisional y disputado del conocimiento histórico (SEIXAS, 2020; CARRETERO, 2024; ORTEGA et al., 2024; VARGA, 2024; ÁLVAREZ, 2025).

No obstante, estas diferencias no deben entenderse como oposiciones excluyentes, sino como una oportunidad para pensar progresiones formativas articuladas entre ambos niveles. Tal como plantean Sáiz y Domínguez (2017), el reto de la didáctica de la Historia consiste en diseñar trayectorias que permitan avanzar gradualmente desde enfoques ético-ciudadanos hacia comprensiones históricas más estructurales, interpretativas y prospectivas. En este sentido, los resultados subrayan la necesidad de fortalecer instancias de articulación entre Educación Básica y Educación Media, de modo que la complejidad disciplinar no se desvincule de la mediación pedagógica, ni la formación ciudadana se reduzca a lecturas simplificadas o despolitizadas del pasado reciente.

5 CONCLUSIÓN

El presente estudio ha permitido analizar comparativamente cómo el pensamiento histórico y la conciencia histórica se configuran en la formación inicial de futuros profesores de Educación Básica y de Educación Media en Historia, a partir de la elaboración de narrativas sobre el estallido social chileno de 2019. El análisis de estos relatos ha hecho posible examinar no solo la complejidad cognitiva de los razonamientos históricos, sino también las orientaciones temporales y normativas desde las cuales los futuros docentes otorgan sentido al pasado reciente y se posicionan frente a conflictos sociales con profundas implicancias ciudadanas.

Los resultados confirman que el estallido social opera como un objeto histórico de alta densidad formativa, capaz de movilizar aprendizajes cognitivos, éticos y temporales complejos. En términos generales, se observa un predominio transversal de la conciencia histórica crítica y una presencia relevante de conciencia genética en ambos grupos formativos, lo que indica avances significativos en la superación de lecturas descriptivas o acríticas del pasado reciente. Estas orientaciones reflejan una formación docente que incorpora explicaciones estructurales, cuestionamientos a las narrativas oficiales y una creciente sensibilidad frente a las desigualdades, los conflictos sociales y las disputas de poder que atraviesan la sociedad chilena contemporánea.

No obstante, el análisis comparativo pone de relieve diferencias sustantivas entre la formación en Pedagogía en Educación Básica y en Pedagogía de Educación Media en Historia, que no deben interpretarse en clave deficitaria, sino como expresión de perfiles profesionales y finalidades formativas diferenciadas, definidas por los Estándares de la Profesión Docente. Mientras en Educación Básica predomina un nivel intermedio de pensamiento histórico y una articulación entre conciencia crítica y orientaciones ejemplares, coherente con la centralidad de la mediación pedagógica y la formación ciudadana temprana, en Educación Media se observa una mayor densidad interpretativa, con una presencia superior de niveles avanzados y expertos y una consolidación más consistente de la conciencia histórica genética. Estas diferencias responden a exigencias disciplinares y normativas específicas de cada nivel educativo, que estructuran de manera diferenciada los procesos de formación inicial docente en historia.

Desde una perspectiva didáctica y formativa, los resultados muestran que la centralidad de la mediación pedagógica y de la dimensión ética en la formación de Educación Básica favorece lecturas normativas del pasado reciente, que cumplen una función formativa relevante, pero que pueden derivar en cierres interpretativos si no se articulan progresivamente con enfoques historiográficos más complejos. En contraste, la mayor exposición a debates historiográficos, al análisis crítico de fuentes y a la problematización disciplinar en la formación de Educación Media favorece narrativas más reflexivas, conscientes del carácter interpretativo y disputado del conocimiento histórico. Esta constatación refuerza la necesidad de comprender el desarrollo del pensamiento histórico y de la conciencia histórica como procesos situados, no lineales y estrechamente condicionados por los contextos formativos.

Un aporte central del estudio radica en evidenciar que la coexistencia de distintas orientaciones de conciencia histórica —crítica, genética, ejemplar e incluso tradicional— no constituye una anomalía formativa, sino una expresión de tensiones inherentes a la enseñanza de la historia reciente. El reto, por tanto, no consiste en eliminar las dimensiones éticas o normativas de la enseñanza, sino en evitar que estas se transformen en cierres interpretativos que limiten la comprensión histórica profunda, la pluralidad de perspectivas y la proyección del pasado como proceso abierto y en disputa. Reconocer y gestionar pedagógicamente estas tensiones resulta clave para una formación docente crítica, democrática y coherente con una cultura de derechos.

A partir de estos hallazgos, se hace necesario avanzar hacia el diseño de progresiones formativas más explícitas y articuladas entre Educación Básica y Educación Media, que permitan fortalecer gradualmente el desarrollo de aprendizajes de segundo orden, la interpretación historiográfica y la conciencia histórica genética, sin desvincular estos procesos de la mediación pedagógica ni de la formación ciudadana. En este sentido, la enseñanza de la historia reciente se configura como un espacio privilegiado para formar docentes capaces de promover una comprensión crítica del pasado, una lectura reflexiva del presente y una orientación democrática hacia futuros posibles, especialmente en contextos marcados por conflictos sociales y disputas de legitimidad institucional.

Finalmente, el estudio contribuye a la discusión internacional en didáctica de la Historia al aportar evidencia empírica situada desde el contexto chileno, mostrando que la formación inicial docente ha avanzado de manera significativa en la incorporación de enfoques críticos, pero se enfrenta aún al reto estructural de articular coherentemente pensamiento histórico complejo y conciencia histórica orientadora a lo largo de las trayectorias formativas. Abordar esta cuestión resulta fundamental para consolidar una enseñanza de la Historia socialmente relevante, epistemológicamente rigurosa y comprometida con la democracia, la ciudadanía y la justicia social. Futuros estudios podrían profundizar en el seguimiento longitudinal de estos procesos y en el diseño de propuestas formativas e instrumentos de evaluación orientados explícitamente al fortalecimiento de aprendizajes de segundo orden y de la conciencia histórica genética.

AGRADECIMIENTOS

Los autores agradecen a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID), Proyecto Fondecyt de Iniciación 2023 en Investigación, Folio 11230035, “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)”. Este artículo es resultado de la estancia realizada por el investigador responsable de dicho proyecto en la Universidad de Alicante (España) durante el mes de febrero de 2026.

REFERENCIAS

- ANDERSON, S. The stories nations tell: Sites of pedagogy, historical consciousness, and national narratives. *Canadian Journal of Education*, v. 40, n. 1, p. 1-38, 2017.
- ÁLVAREZ, H. El laboratorio histórico como estrategia de indagación para desarrollar el pensamiento histórico en la formación del profesorado de Historia. *Interciencia*, v. 48, n. 5, p. 245-251, 2023a.
- ÁLVAREZ, H. Desarrollo de la conciencia histórica: La formación de futuros profesores chilenos en la era post-estallido social. In: NETO, J. M. A. (org.). *Ensino de História: Novas Perspectivas*. Guarujá: Editora Científica, 2023b. p. 88-98. DOI: <https://doi.org/10.37885/231014782>.
- ÁLVAREZ, H.; ROJAS, S. Hacia una formación docente reflexiva: Construyendo conciencia histórica en el Chile del post-estallido social. In: SIMBAÑA Q., R. (org.). *Investigación en educación: posibilidades, tensiones y desafíos*. Vol. II. [S. l.]. Quito: Religación Press, 2024. p. 18-26. DOI: <https://doi.org/10.46652/religacionpress.190.c235>.
- ÁLVAREZ, H. Estallido social de Chile (2019-2020): Claves para enseñar la temática desde una perspectiva controversial en la formación del profesorado. *Revista Práxis*, n. 1, p. 153-169, 2024. DOI: <https://doi.org/10.25112/rpr.v1.3307>.
- ÁLVAREZ, H. La historia reciente como espejo formativo: Evaluación de la conciencia histórica en la formación docente. *Interciencia*, v. 50, n. 8, p. 441-449, 2025.
- ÁLVAREZ, H.; CARRASCO, A. Evaluación del pensamiento histórico en futuros profesores de Historia. *Revista Notas Históricas y Geográficas*, n. 35, p. 174-200, 2025. DOI: <https://doi.org/10.58210/nhyg675>.
- CARRETERO, M. *Históricamente: Claves para pensar (y contar) otras versiones del pasado*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2024.
- CORNEJO, F. Análisis de la cobertura de los medios de comunicación nacionales e internacionales durante estallido social chileno. *Estudios Internacionales*, v. 57, n. 210, p. 169-197, 2025. DOI: <https://doi.org/10.5354/0719-3769.2025.76542>.

- DÍAZ, C. Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. *Revista General de Información y Documentación*, v. 28, n. 1, p. 119-142, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5209/RGID.60813>.
- GESTSDÓTTIR, S.; VAN DRIE, J.; VAN BOXTEL, C. Teaching historical thinking and reasoning: Teacher beliefs. *History Education Research Journal*, v. 18, n. 1, p. 46-63, 2021. DOI: <https://doi.org/10.14324/herj.18.1.04>.
- GÓMEZ, M. *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Córdoba: Brujas, 2006.
- GÓMEZ, C.; MIRALLES, P.; CHAPMAN, A. Los procedimientos de evaluación en la clase de Historia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, v. 20, n. 2, p. 45-61, 2017. DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.284631>.
- HERNÁNDEZ, R.; FERNÁNDEZ, C.; BAPTISTA, P. *Metodología de la investigación*. 6. ed. México: McGraw-Hill Interamericana, 2014.
- HERNÁNDEZ, R.; MENDOZA, P. *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: McGraw-Hill, 2018.
- HEUER, C. “Everyman his own historian”: Historical thinking and life history narration. *Rethinking History*, v. 24, n. 1, p. 56-68, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/13642529.2019.1669292>.
- IBAGÓN, N.; MIRALLES, P. Conciencia histórica e interés en la historia de los estudiantes colombianos y españoles de educación secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, v. 24, p. 1-14, 2022. DOI: <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e18.3938>.
- MAROVAH, T.; NCUBE, H. The pedagogical value of museums in the teaching and learning of secondary school history. *The Social Studies*, v. 115, n. 2, p. 81-91, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1080/00377996.2023.2259834>.
- MIRALLES, P.; RODRÍGUEZ, J.; SÁNCHEZ, R. Evaluation of didactic units on historical thinking and active methods. *Humanities and Social Sciences Communications*, v. 11, n. 1, p. 1-11, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1057/s41599-024-03546-9>.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. *Estándares pedagógicos y disciplinarios para carreras de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales: Educación Media*. Santiago: CPEIP, 2021.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. *Estándares pedagógicos y disciplinarios para carreras de Pedagogía en Educación General Básica*. Santiago: CPEIP, 2022.
- LÓPEZ, R. Movimientos sociales, partidos políticos y la continuidad institucional del estallido social chileno en la Convención Constitucional. *Desafíos*, v. 36, n. 1, p. 1-32, 2024. DOI: <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/desafios/a.13222>.

- ORTEGA, D.; ALONSO, C.; DE ANDRÉS, B. Niveles de conciencia histórica y tratamiento de temas controvertidos en entornos digitales. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 37, n. 2, e24021, 2024. DOI: <https://doi.org/10.21814/rpe.27835>.
- PATTON, Q. *Qualitative research & evaluation methods*. 4. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2015.
- RÜSEN, J. *History: Narration, interpretation, orientation*. New York: Berghahn, 2005.
- RÜSEN, J. *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Editora UFPR, 2010.
- SÁIZ, J.; DOMÍNGUEZ, J. Aprender sobre la historia: Competencias metodológicas en educación secundaria. In: PRATS, J. et al. (coords.). *Enseñanza de la historia y competencias educativas*. Barcelona: Graó, 2017. p. 23-47.
- SANTISTEBAN, A. Del tiempo histórico a la conciencia histórica. *Diálogo Andino*, n. 53, p. 87-99, 2017. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0719-26812017000200087>.
- SEIXAS, P.; MORTON, T. *The big six historical thinking concepts*. Toronto: Nelson College Indigenous, 2013.
- SEIXAS, P. *Beyond history for historical consciousness: Students, narrative, and memory*. Toronto: University of Toronto Press, 2020.
- VARGA, B. Posthuman figurations and hauntological graspings of historical consciousness/thinking. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, v. 37, n. 3, p. 785-815, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1080/09518398.2022.2098402>.
- WINEBURG, S. *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press, 2001.

Contribución de los autores

Todos los autores contribuyeron por igual al desarrollo de este artículo.

Disponibilidad de datos

Todos los conjuntos de datos relevantes para los resultados de este estudio están disponibles en su totalidad en el artículo.

Cómo citar este artículo (APA)

Sepúlveda, H. Álvarez, & Rodríguez, A. C. (2026). PENSAMIENTO Y CONCIENCIA HISTÓRICA EN FORMACIÓN DOCENTE. *Veredas Do Direito*, 23(4), e234631. <https://doi.org/10.18623/rvd.v23.n4.4631>