

## NARRAR EL CONFLICTO RECIENTE: ARTICULACIONES ENTRE PENSAMIENTO HISTÓRICO Y CONCIENCIA HISTÓRICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

### NARRATING THE RECENT CONFLICT: ARTICULATIONS BETWEEN HISTORICAL THINKING AND HISTORICAL 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](mailto:halvarez@ucsc.cl)

**Antonio Carrasco Rodríguez \*\***

\*\*Universidad de Alicante, Alicante, España

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

[antonio.carrasco@ua.es](mailto:antonio.carrasco@ua.es)

The authors declare that there is no conflict of interest

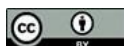
#### Resumen

Este estudio analiza la articulación entre los niveles de pensamiento histórico y los tipos de conciencia histórica presentes en narrativas elaboradas por profesorado en formación inicial sobre el estallido social chileno de 2019–2020. Desde un enfoque de análisis de contenido cualitativo con cuantificación descriptiva, se examinan 306 narrativas producidas por estudiantes de Pedagogía en Educación Básica y de Educación Media en Historia, Geografía y Ciencias Sociales de tres universidades del sur de Chile. El análisis se estructura a partir de dos matrices teóricas: los aprendizajes de primer y segundo orden del pensamiento histórico y la tipología de conciencia histórica propuesta por Rüsen. Los resultados muestran un predominio de niveles intermedios y avanzados de pensamiento histórico, asociados principalmente a formas de conciencia histórica crítica y, en menor medida, genética. No obstante, se identifican tensiones formativas relevantes, ya que el desarrollo de habilidades analíticas avanzadas no garantiza de manera automática una orientación temporal genética capaz de articular pasado, presente y futuro. En conclusión, los hallazgos subrayan la necesidad de fortalecer mediaciones didácticas explícitas en la formación inicial docente que favorezcan la proyección ética, pedagógica y ciudadana del conocimiento histórico, especialmente en la enseñanza de acontecimientos recientes y socialmente controvertidos.

#### Abstract

*This study examines the relationship between levels of historical thinking and types of historical consciousness expressed in narratives produced by pre-service teachers about the Chilean social uprising of 2019–2020. Using a qualitative content analysis approach with descriptive quantification, the research analyzes 306 narratives written by students enrolled in primary and secondary teacher education programs in History, Geography, and Social Sciences at three universities in southern Chile. The analysis is structured around two theoretical frameworks: first- and second-order concepts of historical thinking, and Rüsen's typology of historical consciousness. The findings reveal a predominance of intermediate and advanced levels of historical thinking, mainly associated with critical forms of historical consciousness and, to a lesser extent, genetic orientations. However, significant formative tensions emerge, as advanced analytical skills do not automatically lead to a genetic historical consciousness capable of integrating past, present, and future. In conclusion, the results highlight the need to strengthen explicit didactic mediations in teacher education aimed at fostering the ethical, pedagogical, and civic projection of historical knowledge, particularly when addressing recent and socially contested events.*

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



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

## 1 INTRODUCCIÓN

En la formación inicial docente en Chile, la enseñanza de la historia ocupa un lugar estratégico en la preparación de profesionales capaces de comprender los procesos históricos como construcciones sociales abiertas, conflictivas y sujetas a interpretación. En contextos de fragilidad de los consensos democráticos, esta enseñanza trasciende la transmisión de contenidos y se orienta a la formación de una ciudadanía reflexiva, capaz de interpretar críticamente el pasado, comprender el presente y proyectar horizontes colectivos guiados por valores democráticos y de justicia social.

Desde esta perspectiva, la formación del profesorado en Historia implica el desarrollo de capacidades analíticas y narrativas que permitan otorgar sentido al tiempo histórico. La contextualización de los fenómenos sociales, el análisis crítico de los acontecimientos y la articulación entre pasado, presente y futuro constituyen competencias centrales para una enseñanza comprometida con la comprensión de los conflictos sociales y con la construcción de ciudadanía.

El contexto chileno reciente ofrece un escenario particularmente relevante para examinar estos procesos formativos. El estallido social de 2019–2020 representó una ruptura significativa al cuestionar los fundamentos del modelo institucional vigente y las narrativas dominantes sobre el desarrollo democrático. Este acontecimiento puso en evidencia tensiones estructurales en torno a la legitimidad del orden social y abrió un periodo de deliberación pública y redefinición de la ciudadanía, configurándose como un referente clave para analizar la interpretación del pasado reciente en contextos de conflicto aún abierto.

Abordar este proceso en la formación inicial del profesorado permite observar cómo los futuros docentes elaboran interpretaciones históricas sobre un acontecimiento que interpela directamente sus experiencias generacionales y su comprensión del orden democrático. El análisis de estas interpretaciones ofrece una vía privilegiada para explorar la relación entre las capacidades analíticas desplegadas en la lectura del pasado y las orientaciones valorativas que estructuran la comprensión del tiempo histórico.

En este marco, el presente estudio tiene como objetivo analizar la articulación entre los niveles de pensamiento histórico y los tipos de conciencia histórica que se manifiestan en narrativas elaboradas por estudiantes de pedagogía sobre el estallido social chileno. A partir del examen de estos relatos, el artículo busca comprender cómo se combinan el análisis histórico y la orientación ética en la interpretación de un acontecimiento reciente, así como las tensiones que emergen entre ambas dimensiones.

## **2 MARCO TEÓRICO**

El desarrollo del pensamiento histórico y de la conciencia histórica constituye un eje central en la formación inicial del profesorado de Historia, en la medida en que ambas dimensiones se articulan en la comprensión crítica del tiempo histórico y en su proyección social. Aunque se trata de conceptos diferenciados desde el punto de vista epistemológico, en la práctica formativa operan de manera complementaria como expresiones de la capacidad de interpretar el pasado de forma reflexiva y de dotarlo de sentido en relación con los problemas del presente y las expectativas de futuro.

### **2.1 Pensamiento histórico: dimensiones y competencias**

El pensamiento histórico puede definirse como la capacidad de interpretar el pasado de manera crítica y contextualizada mediante la movilización de procedimientos propios del conocimiento histórico, tales como el análisis de evidencias, la contextualización temporal y espacial y la construcción de explicaciones narrativas fundamentadas (WINEBURG, 2001; SEIXAS; MORTON, 2013; MIRALLES et al., 2024). Desde esta perspectiva, el conocimiento histórico no se concibe como una reproducción directa del pasado, sino como una construcción interpretativa situada, mediada por fuentes, marcos conceptuales y decisiones narrativas.

El desarrollo del pensamiento histórico supone un desplazamiento desde aprendizajes centrados en la memorización de hechos hacia aprendizajes orientados a la comprensión de conceptos estructurantes que permiten explicar procesos históricos de manera compleja. Este tránsito implica el uso de nociones como causalidad, cambio y continuidad, relevancia histórica, interpretación y dimensión ética, que trasciende la formulación de explicaciones lineales o simplificadoras del devenir histórico (SEIXAS;

MORTON, 2013; SÁIZ; DOMÍNGUEZ, 2017; ÁLVAREZ, 2023a). En la formación inicial docente, este proceso resulta decisivo, ya que condiciona la forma en que los futuros profesores interpretan y dotan de sentido a los contenidos que enseñan.

Diversas investigaciones han señalado que la adquisición del pensamiento histórico requiere experiencias formativas específicas basadas en la indagación, el trabajo sistemático con fuentes y la elaboración de explicaciones narrativas fundamentadas (SANTISTEBAN, 2010; GÓMEZ et al., 2017), así como la problematización de las creencias docentes que median la enseñanza y el aprendizaje del razonamiento histórico (GESTSDÓTTIR et al., 2021). En este marco, la narrativa histórica no constituye únicamente un producto del aprendizaje, sino una forma de razonamiento que permite observar cómo los sujetos articulan información, establecen relaciones causales y adoptan determinadas perspectivas interpretativas, lo que la convierte en un recurso analítico privilegiado para examinar la comprensión del pasado.

Desde un enfoque formativo, el pensamiento histórico incorpora una dimensión epistemológica y ética que orienta la práctica docente hacia una comprensión reflexiva del pasado y de sus implicaciones en el presente. Formar profesorado con un pensamiento histórico avanzado implica, por tanto, capacitarlos no solo para explicar procesos históricos con rigor, sino también para interrogar críticamente las narrativas dominantes y reconocer los usos públicos y políticos de la historia en contextos de conflicto social (ÁLVAREZ; CARRASCO, 2025).

## **2.2 Conciencia histórica: sentido, orientación temporal y tipologías**

De manera complementaria al pensamiento histórico, la conciencia histórica remite a la forma en que los individuos y las comunidades otorgan sentido al tiempo histórico, articulando pasado, presente y futuro en narrativas que orientan la comprensión del mundo y la acción social (RÜSEN, 2005; 2010). Más que una habilidad cognitiva aislada, constituye una racionalidad temporal en la que el conocimiento del pasado se vincula con la dimensión ética y con la proyección de expectativas colectivas (ANDERSON, 2017; LÉVESQUE; CROTEAU, 2020; IBAGÓN; MIRALLES, 2022).

Rüsen (2005; 2010) distingue cuatro tipos de conciencia histórica —tradicional, ejemplar, crítica y genética— que expresan diferentes modos de relación con el pasado y de orientación temporal. Estas tipologías no operan como estadios secuenciales, sino

como modalidades de sentido que pueden coexistir en las narrativas históricas. La conciencia tradicional se caracteriza por la reproducción de relatos heredados que legitiman el orden vigente; la conciencia ejemplar utiliza el pasado como fuente de lecciones morales aplicables al presente; la conciencia crítica problematiza las narrativas dominantes y visibiliza relaciones de poder; y la conciencia genética concibe la historia como un proceso abierto y dinámico, articulando la comprensión crítica del pasado con la proyección de futuros posibles orientados por principios democráticos y de justicia social.

En la formación inicial del profesorado, la conciencia histórica desempeña un papel decisivo, ya que orienta la manera en que los futuros docentes interpretan la realidad social, seleccionan contenidos y construyen narrativas escolares. Toda enseñanza de la Historia implica una orientación temporal implícita que puede reproducir narrativas hegemónicas o abrir espacios para la reflexión crítica y el reconocimiento de la pluralidad de memorias (GREVER; VAN DER VLIES, 2017; HEUER, 2020). Analizar los tipos de conciencia histórica presentes en las narrativas del profesorado en formación permite identificar orientaciones éticas y ciudadanas que atraviesan su proceso formativo (ÁLVAREZ, 2023b; 2025a; 2025b).

### **2.3 Convergencias formativas y sentido pedagógico**

La integración del pensamiento histórico y la conciencia histórica constituye un horizonte formativo central en la formación inicial del profesorado de Historia, al permitir superar enfoques fragmentados que separan el análisis cognitivo del pasado de su dimensión ética y orientadora (ÁLVAREZ, 2025b). Mientras el pensamiento histórico proporciona competencias investigativas para analizar procesos históricos de manera rigurosa, la conciencia histórica otorga sentido a dichas interpretaciones y orienta la relación de los sujetos con el tiempo histórico.

Desde una perspectiva pedagógica, esta articulación implica concebir la enseñanza de la Historia como un dispositivo de orientación temporal con implicaciones públicas y ciudadanas. Los relatos sobre el pasado influyen en la forma en que el estudiantado interpreta el presente y proyecta expectativas de futuro, especialmente en contextos marcados por la disputa de memorias. En este marco, el reto formativo no radica únicamente en desarrollar habilidades de análisis histórico, sino en favorecer la

construcción de narrativas escolares que integren contextualización, crítica y responsabilidad ética (ÁLVAREZ; ROJAS, 2024).

El análisis integrado del pensamiento histórico y de la conciencia histórica en las narrativas del profesorado en formación ofrece, así, una clave interpretativa para comprender los desafíos de la enseñanza de la Historia en contextos de transformación social y para promover una formación docente comprometida con la ciudadanía democrática.

### **3 METODOLOGÍA**

#### **3.1 Enfoque y diseño de investigación**

El estudio se desarrolló mediante un análisis de contenido cualitativo, orientado a la interpretación de significados, marcos interpretativos y orientaciones temporales presentes en narrativas históricas elaboradas por profesorado en formación inicial. El diseño fue no experimental y de corte transversal, adecuado para investigaciones centradas en la comprensión de procesos formativos y construcciones de sentido. Desde una perspectiva hermenéutica, el conocimiento histórico se concibe como una construcción interpretativa y situada histórica y socialmente; en consecuencia, las narrativas se entienden como expresiones integradas del razonamiento histórico, la orientación ética y la conciencia temporal de los sujetos (HERNÁNDEZ et al., 2014; PATTON, 2015; HERNÁNDEZ; MENDOZA, 2018; DÍAZ, 2018).

Con el fin de facilitar la identificación de patrones en el corpus, las categorías cualitativas fueron sometidas a una cuantificación descriptiva. Este procedimiento permitió describir la distribución interna de las categorías analíticas y realizar lecturas comparativas sistemáticas, sin pretensión inferencial ni de generalización poblacional.

#### **3.2 Participantes y contexto del estudio**

La muestra estuvo compuesta por 306 estudiantes de Pedagogía en Educación Básica y de Pedagogía en Educación Media en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, procedentes de tres universidades del sur de Chile que representan distintos tipos de institución del sistema universitario nacional: una universidad pública regional, una

universidad privada posterior a la reforma de 1981 y una universidad privada tradicional incorporada al Consejo de Rectores.

El estudiantado cursaba los tres últimos semestres de sus planes de estudio, lo que garantizó un nivel avanzado de formación disciplinar y didáctica, así como experiencia previa en prácticas pedagógicas escolares. La selección se realizó mediante muestreo no probabilístico por conveniencia, acorde con el enfoque cualitativo del estudio (GÓMEZ, 2006; DÍAZ, 2018). Inicialmente se recopilaron 324 narrativas; tras la revisión del cumplimiento del protocolo y la coherencia discursiva, el corpus final quedó constituido por 306 narrativas válidas, con distribución equilibrada según el tipo de universidad.

### **3.3 Instrumento y procedimiento de recolección de datos**

La recolección de datos se realizó mediante un laboratorio histórico integrado en la docencia habitual, concebido como un dispositivo didáctico-investigativo orientado a la producción estandarizada del corpus. Se solicitó a cada participante la elaboración de una narrativa histórica escrita sobre el estallido social chileno (2019–2020), dirigida a un destinatario ficticio —un estudiante extranjero de la misma carrera—, con el propósito de promover explicaciones contextualizadas y argumentativas que explicitaran relaciones causales, posicionamientos interpretativos y orientaciones temporales (RÜSEN, 2005; 2010; ÁLVAREZ, 2024; LÓPEZ, 2024; CORNEJO, 2025).

Previamente a la redacción, el estudiantado analizó un conjunto de fuentes primarias y secundarias. El laboratorio se organizó en una secuencia heurística común que incluyó: identificación del origen de las fuentes, contextualización del acontecimiento, lectura analítica, corroboración entre fuentes y síntesis narrativa. Este dispositivo no fue concebido como una intervención experimental, sino como una condición compartida de producción del corpus que permitió observar de manera comparable cómo los futuros docentes movilizaban sus competencias históricas y orientaciones de sentido frente a un mismo objeto de estudio.

### **3.4 Estrategia de análisis de datos**

El análisis del corpus se llevó a cabo mediante un análisis de contenido temático, asistido por el software ATLAS.ti. La unidad de análisis fue la narrativa histórica

completa elaborada por cada participante. El procedimiento se estructuró en tres fases complementarias, combinando interpretación cualitativa y cuantificación descriptiva con el objetivo de incrementar la transparencia analítica y facilitar la identificación de patrones en el conjunto del corpus.

En una primera fase se realizó una codificación abierta, orientada a identificar unidades de significado relevantes presentes en las narrativas. Esta codificación consideró tanto elementos explicativos —como relaciones causales y contextualización histórica— como recursos narrativos y valorativos, incluidos posicionamientos éticos, referencias identitarias y orientaciones temporales. Esta etapa permitió reconocer regularidades, variaciones y casos frontera dentro del corpus analizado.

En una segunda fase se desarrolló una codificación axial, destinada a organizar los fragmentos codificados en torno a dos matrices analíticas previamente definidas: pensamiento histórico y conciencia histórica. En el caso del pensamiento histórico, la evaluación de las narrativas se fundamentó en la distinción entre aprendizajes de primer orden —relativos al conocimiento factual y conceptual— y aprendizajes de segundo orden, vinculados al uso de evidencias, la comprensión del tiempo histórico, la relevancia histórica, la interpretación historiográfica, el análisis causal, la dimensión ética, la empatía histórica y los usos del pasado. Tal como se muestra en la Tabla 1, a partir de estos referentes, cada narrativa fue clasificada según una escala de cinco niveles de logro —nulo, aprendiz, intermedio, avanzado y experto—, atendiendo al nivel más alto sostenido de forma coherente a lo largo del texto, siempre que el conjunto de indicadores no entrara en contradicción con dicha asignación.

**Tabla 1**

*Niveles de logro del pensamiento histórico*

Nivel de logro	Descripción
Nulo	Las narrativas carecen de aprendizajes de segundo orden y muestran un dominio muy limitado de contenidos básicos. Presentan errores históricos notorios, uso de estereotipos y explicaciones superficiales o ahistóricas, sin análisis ni contextualización.
Aprendiz	Se identifican uno o dos aprendizajes de segundo orden, vinculados a conocimientos declarativos básicos. El relato es cronológico y descriptivo, centrado en la repetición de hechos, con escaso análisis y referencias superficiales a fuentes.
Intermedio	Las narrativas articulan contenidos declarativos con tres o cuatro aprendizajes de segundo orden. Incorporan explicaciones causales y cierta contextualización, con referencias explícitas a fuentes o conceptos, aunque con limitaciones en diversidad de perspectivas y profundidad interpretativa.
Avanzado	Se observa una integración sólida entre contenidos declarativos y cinco o seis aprendizajes de segundo orden. Los relatos son coherentes y argumentados, con comprensión

	contextual de los procesos históricos y reconocimiento de distintas interpretaciones, evitando anacronismos.
Experto	Existe una articulación compleja entre contenidos declarativos y siete u ocho aprendizajes de segundo orden. Las narrativas son rigurosas, críticas e interpretativas, incorporan múltiples fuentes y perspectivas historiográficas y desarrollan reflexiones éticas fundamentadas.

Fuente: Elaboración propia a partir de Álvarez y Carrasco (2025, pp. 182–183).

La segunda matriz analítica se centró en la conciencia histórica, utilizando la tipología de Rüsen —tradicional, ejemplar, crítica y genética— como criterio de clasificación. La asignación de cada narrativa se realizó atendiendo al tipo predominante de orientación temporal, considerando la coherencia interna del discurso, la recurrencia de sus argumentos y la capacidad de articular de manera significativa el pasado, el presente y el futuro. En los casos en que coexistían rasgos de más de un tipo, se priorizó la orientación que estructuraba el sentido global del relato.

En una tercera fase se efectuó una triangulación analítica entre ambas matrices, con el fin de identificar correspondencias, tensiones y patrones relacionales entre los niveles de pensamiento histórico y los tipos de conciencia histórica. Este procedimiento consistió en el cruce sistemático de las categorías y niveles definidos, considerando la recurrencia discursiva, la coherencia interna de las narrativas y el peso interpretativo de los fragmentos codificados. Las clasificaciones resultantes fueron sometidas a cuantificación descriptiva para describir su distribución interna en el corpus y construir una tabla cruzada, presentada en el apartado de resultados y discusión.

Con el propósito de fortalecer la consistencia analítica, el proceso fue contrastado entre los investigadores mediante un procedimiento de revisión cruzada y discusión interpretativa. En una submuestra del corpus, la asignación de categorías y niveles se realizó de manera independiente por dos investigadores; las discrepancias se discutieron hasta alcanzar consenso, ajustando cuando fue necesario los criterios de decisión y la aplicación de las matrices analíticas.

### 3.5 Consideraciones éticas

La investigación se desarrolló conforme a los principios éticos vigentes para estudios en educación superior. La participación del estudiantado fue voluntaria y todas las personas participantes otorgaron su consentimiento informado por escrito, tras recibir información sobre los objetivos del estudio y el uso académico de los datos.

Se garantizó la confidencialidad y el anonimato de las narrativas mediante la codificación de los textos y la supresión de cualquier referencia que permitiera la identificación personal o institucional. Los datos fueron utilizados exclusivamente con fines académicos y de investigación, sin implicaciones evaluativas para el estudiantado.

Dado que el objeto de estudio abordó un acontecimiento reciente y socialmente sensible, como el estallido social chileno, las narrativas fueron analizadas con respeto a las interpretaciones y posicionamientos expresados, en coherencia con el enfoque hermenéutico del estudio. Asimismo, el protocolo de aplicación del laboratorio histórico se implementó de manera homogénea en las tres instituciones participantes, asegurando condiciones equivalentes de participación y resguardo ético del proceso investigativo.

#### 4 RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El presente apartado expone y discute los principales hallazgos del estudio a partir de una lectura integrada de los niveles de pensamiento histórico y los tipos de conciencia histórica identificados en las narrativas elaboradas por el profesorado en formación inicial. Con este fin, se presenta una tabla cruzada que articula ambas dimensiones y permite analizar tanto su distribución interna como las relaciones, convergencias y tensiones que se configuran entre ellas. La Tabla 2 sintetiza la relación entre los niveles de pensamiento histórico y los tipos de conciencia histórica, ofreciendo una visión global de cómo los distintos grados de complejidad cognitiva se asocian con formas específicas de orientación temporal y axiológica. A partir de esta matriz analítica, los resultados se organizan en tres ejes de análisis: (a) el predominio de niveles intermedios y avanzados de pensamiento histórico; (b) la distribución de los tipos de conciencia histórica en el conjunto del corpus; y (c) las relaciones y tensiones entre ambas dimensiones en el marco de la formación inicial del profesorado de Historia.

**Tabla 2**

*Tabla cruzada entre nivel de pensamiento histórico y tipo de conciencia histórica*

Nivel de pensamiento histórico	Tradicional	Ejemplar	Crítica	Genética	Total por nivel
Nulo (n=3/0,98%)	2 (66,7%)	1 (33,3%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (100%)
Aprendiz (n=10/3,27%)	4 (40%)	4 (40%)	2 (20%)	0 (0%)	10 (100%)

Intermedio (n=179/58,50%)	15 (8,4%)	12 (6,7%)	135 (75,4%)	17 (9,5%)	179 (100%)
Avanzado (n=95/31,05%)	4 (4,2%)	5 (5,3%)	50 (52,6%)	36 (37,9%)	95 (100%)
Experto (n=19/6,21%)	0 (0%)	0 (0%)	5 (26,3%)	14 (73,7%)	19 (100%)
Total general	25 (8,17%)	22 (7,19%)	192 (62,75%)	67 (21,90%)	306 (100%)

**Fuente.** Elaboración propia (2025).

#### 4.1 Predominio de niveles intermedios y avanzados de pensamiento histórico

El análisis de la Tabla 2 evidencia un claro predominio de los niveles intermedio y avanzado de pensamiento histórico, que en conjunto concentran cerca del 90 % de las narrativas analizadas. Este resultado indica un desplazamiento significativo desde aprendizajes de primer orden hacia aprendizajes de segundo orden en la etapa final de la formación inicial docente, y constituye un indicador relevante del desarrollo de competencias cognitivas y epistemológicas asociadas a la interpretación histórica crítica.

El nivel intermedio se configura como el umbral dominante del corpus. Las narrativas adscritas a este nivel muestran una movilización consistente, aunque aún parcial, de los conceptos estructurantes del pensamiento histórico. En ellas, el estudiantado es capaz de contextualizar el estallido social chileno, identificar causas estructurales de largo plazo —como la desigualdad, la precarización de los derechos sociales o la deslegitimación institucional— y establecer relaciones de continuidad entre procesos históricos pasados y conflictos recientes. No obstante, esta comprensión tiende a concentrarse en el análisis del pasado y del presente inmediato, sin desarrollar de manera sistemática una proyección histórica explícita hacia el futuro.

Un ejemplo representativo señala: “El estallido social fue la consecuencia de un modelo que durante años prometió desarrollo, pero que en la práctica profundizó la desigualdad y dejó a gran parte de la población sin respuestas reales a sus demandas” (Narrativa 301). Este fragmento evidencia una lectura estructural del proceso histórico, apoyada en categorías de causalidad y cambio, así como una toma de distancia respecto de explicaciones coyunturales o moralizantes. Sin embargo, el relato no avanza hacia una reflexión explícita sobre la redefinición del horizonte histórico futuro ni sobre el papel de la enseñanza de la historia en dicha redefinición.

El nivel avanzado, presente en una proporción significativa del corpus, evidencia un salto cualitativo en la complejidad interpretativa. En estas narrativas se observa una

articulación más sólida entre análisis histórico, reflexión ética y proyección temporal. El estallido social es comprendido como un proceso abierto, inscrito en una temporalidad dinámica, en la que el pasado condiciona, pero no determina de manera mecánica el futuro. Un ejemplo ilustrativo señala: “El estallido social no puede entenderse solo como una reacción al presente, sino como un punto de inflexión dentro de un proceso histórico más largo, cuyas consecuencias dependerán de las decisiones colectivas que se tomen en los años venideros” (Narrativa 32). Este tipo de formulaciones revela una comprensión más compleja del tiempo histórico y recupera la noción de agencia histórica individual y colectiva, vinculando explícitamente la interpretación del pasado con su sentido formativo y ciudadano.

La presencia residual de los niveles nulo y aprendiz, que en conjunto representan una proporción marginal del corpus, resulta analíticamente relevante en la medida en que pone de manifiesto la heterogeneidad de los procesos formativos. En estos casos, las narrativas se caracterizan por explicaciones descriptivas y lineales, con escasa contextualización histórica y una débil movilización de aprendizajes de segundo orden. Un ejemplo de este tipo de relatos señala: “El estallido social ocurrió porque la gente estaba descontenta y salió a protestar, lo que provocó muchos desórdenes en el país” (Narrativa 142). Este fragmento evidencia una comprensión superficial del acontecimiento, apoyada en categorías normativas no problematizadas y sin referencia a procesos históricos de largo plazo (MAROVAH; NCUBE, 2024).

En conjunto, los resultados de este subapartado muestran que la formación inicial docente analizada ha logrado consolidar una base sólida de pensamiento histórico intermedio y avanzado, especialmente en relación con la interpretación crítica del pasado reciente. No obstante, el reto formativo pendiente radica en profundizar las condiciones pedagógicas que favorezcan el tránsito desde una comprensión crítica del pasado hacia una orientación temporal más claramente genética, fortaleciendo la articulación entre análisis histórico, proyección temporal y responsabilidad ética en la enseñanza de la historia.

#### **4.2 Tipos de conciencia histórica en las narrativas estudiantiles**

El análisis de los tipos de conciencia histórica presentes en las narrativas elaboradas por el profesorado en formación inicial muestra un claro predominio de

orientaciones críticas y genéticas del pensamiento temporal. Esta distribución resulta coherente con el carácter reciente, controversial y políticamente significativo del estallido social chileno, y pone de manifiesto una disposición mayoritaria del estudiantado a problematizar el pasado reciente más allá de relatos heredados o lecturas normativas simplificadoras.

La conciencia histórica crítica se configura como la modalidad predominante en el conjunto del corpus. Las narrativas adscritas a esta orientación interpretan el estallido social como un proceso histórico conflictivo, atravesado por relaciones de poder, desigualdades estructurales y disputas de legitimidad, cuestionando de manera explícita los discursos oficiales y la noción de progreso asociada al modelo neoliberal chileno. Un ejemplo representativo señala: “Durante años se construyó la idea de Chile como un país exitoso, pero el estallido social dejó en evidencia que ese progreso no fue igual para todos y que muchas de las promesas de la transición quedaron inconclusas” (Narrativa 205). Este tipo de formulaciones desnaturaliza narrativas dominantes y cumple una de las funciones centrales de la conciencia crítica, al someter a revisión interpretaciones del pasado cuya legitimidad se ve erosionada por la experiencia social reciente.

Sin embargo, en un número significativo de casos, esta orientación crítica permanece anclada en el presente inmediato. La problematización del pasado se traduce principalmente en denuncia y análisis estructural, sin avanzar de manera sistemática hacia una comprensión procesual del tiempo histórico ni hacia la explicitación de horizontes futuros. Esta limitación revela una dificultad para historizar las propias categorías interpretativas empleadas y para proyectar el análisis histórico más allá del presente, tal como advierte Álvarez (2023b).

Las narrativas que expresan una conciencia histórica genética, aunque menos frecuentes, representan el nivel de mayor complejidad formativa del corpus. En ellas, el estallido social es concebido como parte de un proceso histórico abierto, en el que pasado, presente y futuro se articulan de manera dinámica y contingente. Un extracto ilustrativo señala: “El estallido social no marca un final, sino el inicio de un proceso de reconfiguración social y política que obliga a revisar críticamente nuestra historia reciente y a pensar qué tipo de sociedad queremos construir hacia el futuro” (Narrativa 119). Este tipo de orientación integra la comprensión crítica del pasado con la proyección de futuros posibles y reconoce la capacidad de agencia de los sujetos históricos, vinculando de manera explícita la interpretación histórica con su sentido ético, ciudadano y pedagógico.

Las modalidades de conciencia tradicional y ejemplar aparecen de forma minoritaria en el corpus y se concentran principalmente en los niveles más bajos de pensamiento histórico. En estos casos, el estallido social es interpretado desde una lógica normativa que privilegia el orden, la estabilidad o la función moralizante del pasado. Un ejemplo de este tipo de narrativas señala: “Las protestas mostraron una falta de respeto por las instituciones y por el orden social que Chile había construido con esfuerzo” (Narrativa 78). Este tipo de lecturas tiende a descontextualizar el conflicto, reducirlo a una evaluación conductual y omitir el análisis de causas históricas estructurales, lo que limita la comprensión del estallido como proceso histórico complejo y disputado.

En conjunto, la distribución de los tipos de conciencia histórica indica que la formación inicial docente analizada ha logrado desplazar mayoritariamente al estudiantado hacia orientaciones críticas y, en menor medida, genéticas del pensamiento temporal. No obstante, la distancia entre ambas modalidades sugiere que el principal reto formativo no radica únicamente en fomentar la problematización del pasado, sino en acompañar pedagógicamente el tránsito hacia una conciencia histórica capaz de proyectar el análisis histórico en horizontes futuros de acción ética, social y educativa.

## **5 DISCUSIÓN: ARTICULACIONES Y TENSIONES ENTRE PENSAMIENTO Y CONCIENCIA HISTÓRICA**

La triangulación analítica entre los niveles de pensamiento histórico y los tipos de conciencia histórica permite identificar patrones de asociación consistentes, así como tensiones formativas relevantes en la formación inicial del profesorado. En términos generales, el análisis muestra que el incremento en la complejidad del pensamiento histórico se asocia con un desplazamiento progresivo desde orientaciones tradicionales y ejemplares hacia conciencias críticas y, en menor medida, genéticas. Sin embargo, esta relación no opera de manera automática ni lineal, lo que evidencia la coexistencia de avances cognitivos con límites persistentes en la orientación temporal y ética del conocimiento histórico.

En los niveles más bajos de pensamiento histórico, las narrativas se vinculan mayoritariamente con conciencias tradicionales y ejemplares. Esta asociación sugiere que la debilidad en la movilización de aprendizajes de segundo orden favorece formas de comprensión del pasado centradas en la reproducción de relatos heredados o en lecturas

normativas descontextualizadas. En estos casos, el estallido social tiende a interpretarse desde categorías atemporales de orden y estabilidad, sin análisis causal ni contextualización histórica, lo que limita la comprensión del fenómeno como proceso social complejo y disputado.

En el nivel intermedio se observa la asociación más robusta entre pensamiento histórico y conciencia crítica. El dominio incipiente, pero consistente, de conceptos de segundo orden —especialmente causalidad, cambio y continuidad— favorece una orientación problematizadora del pasado reciente, en la que se cuestionan narrativas oficiales y se visibilizan desigualdades estructurales. Sin embargo, esta orientación crítica permanece con frecuencia circunscrita al eje pasado–presente, sin avanzar de manera sistemática hacia una comprensión procesual del tiempo histórico ni hacia la explicitación de horizontes futuros.

En los niveles avanzado y experto, la articulación entre pensamiento histórico y conciencia histórica adquiere mayor complejidad. Aunque aumenta de manera significativa la presencia de conciencia genética, especialmente en el nivel experto, una proporción relevante de narrativas con pensamiento histórico avanzado continúa anclada en una conciencia crítica. Este hallazgo resulta central, ya que pone de manifiesto que el desarrollo de habilidades analíticas sofisticadas no garantiza por sí mismo una orientación genética del pensamiento histórico. En las narrativas expertas con conciencia genética se observa una integración sólida entre análisis histórico, reflexión ética y proyección temporal, reconociendo la contingencia histórica y la agencia de los sujetos individuales y colectivos en la construcción del futuro.

La persistencia de una conciencia crítica en niveles elevados de pensamiento histórico revela una tensión formativa clave: la crítica, aunque indispensable para desnaturalizar narrativas dominantes y visibilizar relaciones de poder, puede convertirse en un horizonte interpretativo parcialmente cerrado si no se acompaña de mediaciones pedagógicas orientadas a la proyección temporal. En estos casos, el análisis del pasado se orienta principalmente a la denuncia, sin avanzar hacia la construcción explícita de horizontes futuros ni hacia la reflexión sobre el sentido educativo del conocimiento histórico.

Este patrón sugiere que la formación inicial docente analizada ha sido particularmente eficaz en el desarrollo de competencias analíticas y reflexivas, pero menos sistemática en la transformación de dichas competencias en orientaciones

temporales de carácter genético. La conciencia genética emerge, así, como un logro formativo complejo, que requiere no solo dominio conceptual, sino también espacios deliberativos, narrativos y éticos que permitan pensar el futuro como problema histórico y educativo.

Desde una perspectiva comparada, estos resultados dialogan con investigaciones previas sobre pensamiento histórico y conciencia histórica en la formación docente, que señalan un predominio de niveles intermedios y avanzados de pensamiento histórico junto con una fuerte presencia de conciencias críticas (SÁIZ; LÓPEZ, 2015; ÁLVAREZ; CARRASCO, 2025). No obstante, coinciden también en advertir que el desarrollo de habilidades analíticas no garantiza automáticamente una conciencia histórica genética, lo que refuerza la idea de que la articulación entre pensamiento histórico y orientación temporal continúa siendo un nudo formativo central (SANTISTEBAN, 2017; LÉVESQUE; CROTEAU, 2020; ORTEGA et al., 2024; CARRETERO, 2017; 2024; VARGA, 2024).

En síntesis, los hallazgos confirman que el pensamiento histórico constituye una condición necesaria, aunque no suficiente, para el desarrollo de conciencias históricas complejas. La principal contribución de este análisis radica en mostrar que la calidad de la formación docente no depende únicamente del nivel cognitivo alcanzado, sino de la capacidad de integrar dicho nivel con una orientación temporal y ética que permita proyectar el conocimiento histórico hacia la acción educativa y la formación ciudadana en contextos de crisis y transformación social.

## **6 CONCLUSIÓN**

El análisis integrado de las narrativas elaboradas por futuros docentes de Historia pone de manifiesto avances relevantes en el desarrollo del pensamiento histórico y en la emergencia de formas complejas de conciencia histórica, especialmente en relación con la interpretación crítica del pasado reciente. Los resultados muestran que la formación inicial analizada ha logrado superar mayoritariamente enfoques reproductivos, favoreciendo aprendizajes de segundo orden orientados a la problematización, la contextualización y la comprensión estructural de los procesos históricos. Sin embargo, también evidencian que el tránsito desde una conciencia histórica crítica hacia una conciencia genética no se produce de manera automática, lo que revela una brecha

persistente entre el dominio cognitivo del análisis histórico y su proyección temporal, ética y pedagógica.

Desde una perspectiva formativa, los hallazgos confirman que el pensamiento histórico constituye una condición necesaria, pero no suficiente, para el desarrollo de una conciencia histórica genética. Alcanzar este nivel implica no solo habilidades heurísticas y analíticas avanzadas, sino también la capacidad de comprender la historicidad del presente, reconocer la agencia de los sujetos históricos y proyectar el conocimiento del pasado hacia la acción educativa y la formación ciudadana. En este sentido, la enseñanza de la Historia se configura como un espacio privilegiado para articular reflexión crítica, orientación ética y compromiso democrático.

A la luz de estos resultados, el estudio dialoga directamente con el horizonte formativo establecido por la actualización de los Estándares de la Profesión Docente impulsada en Chile en 2021. Si bien la evidencia muestra avances sustantivos en el desarrollo del pensamiento histórico y en la consolidación de orientaciones críticas hacia el pasado reciente, también pone de relieve que la proyección ética y temporal del conocimiento histórico requiere mediaciones didácticas explícitas y sistemáticas. Los Estándares, por tanto, no deberían entenderse únicamente como un marco de logro cognitivo, sino como una exigencia formativa orientada a fortalecer la articulación entre análisis histórico, proyección temporal y responsabilidad pedagógica.

Los resultados abren asimismo nuevas líneas de investigación orientadas a profundizar la comprensión del vínculo entre pensamiento histórico y conciencia histórica en la formación inicial docente. En particular, se vuelve pertinente el desarrollo de estudios longitudinales que analicen la evolución de estas dimensiones desde la etapa universitaria hasta el ejercicio profesional, así como investigaciones comparativas que incorporen otros contextos institucionales y territoriales. De manera complementaria, resulta necesario profundizar en el estudio de estrategias didácticas orientadas a favorecer el tránsito desde una conciencia histórica crítica hacia una conciencia genética, especialmente aquellas centradas en la proyección temporal, la deliberación ética y la construcción pedagógica de futuros posibles.

En conjunto, este estudio refuerza la necesidad de fortalecer propuestas curriculares y formativas que integren de manera explícita el pensamiento histórico con la conciencia histórica como orientación ética y ciudadana, contribuyendo a una

enseñanza de la Historia capaz de articular análisis crítico del pasado, comprensión del presente y responsabilidad pedagógica frente al futuro.

El presente estudio presenta limitaciones que deben considerarse al interpretar sus resultados. En primer lugar, la selección de participantes respondió a un muestreo por conveniencia, circunscrito a programas de formación inicial del profesorado de Historia de tres universidades chilenas pertenecientes a una misma región geográfica. En consecuencia, los hallazgos no pretenden ser generalizables en términos estadísticos, aunque sí transferibles a contextos formativos con características institucionales y curriculares similares.

En segundo lugar, las narrativas analizadas fueron producidas en el marco de un laboratorio histórico integrado en la docencia habitual. Si bien este dispositivo permitió garantizar condiciones comparables de producción del corpus, es posible que haya influido en determinadas dimensiones de los relatos, especialmente en el uso de fuentes, la explicitación argumentativa o la adopción de ciertos marcos interpretativos.

En tercer lugar, el análisis se basó en un proceso de interpretación cualitativa sustentado en categorías teóricas y reglas de decisión explícitas. A pesar de las estrategias adoptadas para reforzar la consistencia analítica, la clasificación de las narrativas implica inevitablemente un grado de juicio interpretativo condicionado por el marco conceptual empleado.

Y, en cuarto lugar, el objeto de estudio —el estallido social chileno— corresponde a un acontecimiento reciente y socialmente controvertido, lo que pudo incidir en la construcción de las narrativas analizadas. En este sentido, el estudio examina las formas de construcción de sentido histórico expresadas en los textos producidos, más que las actitudes personales o posiciones políticas del estudiantado.

Los resultados de este estudio muestran que formar profesorado capaz de analizar críticamente el pasado no equivale necesariamente a formar docentes capaces de orientar históricamente el futuro. La brecha identificada entre pensamiento histórico avanzado y conciencia histórica genética pone de relieve que la enseñanza de la Historia no puede limitarse a la crítica del orden existente, sino que debe asumir explícitamente su función orientadora en contextos de incertidumbre democrática. En escenarios atravesados por memorias disputadas y conflictos sociales abiertos, como el chileno, la formación inicial del profesorado se enfrenta a la tarea de articular análisis riguroso, deliberación ética y proyección temporal. Avanzar hacia una pedagogía del tiempo histórico orientada al

futuro no constituye solo una opción didáctica, sino una responsabilidad formativa clave para la construcción de ciudadanía democrática en sociedades en transformación.

## 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 / Revue Canadienne de l'Éducation*, 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. 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. El desarrollo de la conciencia histórica en la enseñanza de la Historia: Claves y desafíos pedagógicos. En: SIMBAÑA Q., R. (coord.). *Educación integral: Perspectivas multidimensionales y nuevas fronteras del aprendizaje*. v. 2. Quito: Religación Press, 2025a. p. 196–213. DOI: <https://doi.org/10.46652/religacionpress.295.c528>.
- 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, 2025b.
- 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>.

- ÁLVAREZ, H.; ROJAS, S. Hacia una formación docente reflexiva: Construyendo conciencia histórica en el Chile del post-estallido social. En: SIMBAÑA Q. R. (ed.). *Investigación en educación: Posibilidades, tensiones y desafíos*. v. 2. Quito: Religación Press, 2024. p. 18–26. DOI: <https://doi.org/10.46652/religacionpress.190.c235>.
- CARRETERO, M. Teaching history master narratives: fostering Imagi-Nations. In: CARRETERO, M.; BERGER, S.; GREVER, M. (ed.). *Palgrave handbook of research in historical culture and education*. London: Palgrave Macmillan, 2017. p. 511–528.
- 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 el 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: orientación intelectual de la revista *Universum*. *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: un análisis comparativo a través de las opiniones de los docentes en formación en España e Inglaterra. *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>.
- GREVER, M.; VAN DER VLIES, T. Why national narratives are perpetuated: A literature review on new insights from history textbook research. *London Review of Education*, v. 15, n. 2, p. 286–301, 2017. DOI: <https://doi.org/10.18546/LRE.15.2.11>.
- 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>.
- LÉVESQUE, S.; CROTEAU, J.-P. *Beyond history for historical consciousness: Students, narrative, and memory*. Toronto: University of Toronto Press, 2020.
- 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>.
- MAROVAH, T.; NCUBE, H. The pedagogical value of museums in the teaching and learning of secondary school history: A historical thinking perspective. *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>.
- 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, M. Q. *Qualitative research & evaluation methods*. 4. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2015.
- RÜSEN, J. *History: narration, interpretation, orientation*. New York: Berghahn Books, 2005.
- RÜSEN, J. *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Editora UFPR, 2010.
- SÁIZ, J.; LÓPEZ, R. Competencias y narrativas históricas: El pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista de Estudios Sociales*, n. 52, p. 87–101, 2015. DOI: <https://doi.org/10.7440/res52.2015.06>.
- SÁIZ, J.; DOMÍNGUEZ, J. Aprender sobre la historia: Competencias metodológicas en educación secundaria. In: PRATS, J. et al. (coord.). *Enseñanza de la historia y competencias educativas*. Barcelona: Graó, 2017. p. 23–47.
- SANTISTEBAN, A. La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, n. 15, p. 34–56, 2010. DOI: <https://doi.org/10.14409/cya.v1i14.1674>.
- SANTISTEBAN, A. Del tiempo histórico a la conciencia histórica: Cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *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 Education, 2013.

VARGA, B. Posthuman figurations and hauntological graspings of historical consciousness/thinking through (re)photography. *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). NARRAR EL CONFLICTO RECIENTE: ARTICULACIONES ENTRE PENSAMIENTO HISTÓRICO Y CONCIENCIA HISTÓRICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO. *Veredas Do Direito*, 23(4), e234649. <https://doi.org/10.18623/rvd.v23.n4.4649>