

EDUCACIÓN Y HUMANIDADES COMO EJES DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN

**Juan Francisco Álvarez-Herrero
Jordi Antolí Marínez
Pompillo Cusano**

DYKINSON EBOOK

Educación y Humanidades como ejes de investigación e innovación

**Juan Francisco Álvarez-Herrero
Jordi Antolí Martínez &
Pompilio Cusano**

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea éste electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 270 y siguientes del Código Penal).

Diríjase a Cedro (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con Cedro a través de la web www.conlicencia.com o por teléfono en el 917021970/932720407

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial

Para mayor información, véase www.dykinson.com/quienes_somos

@ Los autores
Madrid, 2025

Editorial DYKINSON, S.L.
Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 915442846 - (+34) 915442869
e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 979-13-7006-291-0

DOI: <https://doi.org/10.14679/4084>

Presentación.....	9
Estudio de las percepciones sobre arte contemporáneo feminista en la exposición Mulier, mulieris del Museo de la Universidad de Alicante.....	11
<i>Sofía Ángela Albero Verdú</i>	
Pensamiento histórico y formación docente: Un análisis de narrativas sobre el estallido social en tres universidades chilenas	21
<i>Humberto Álvarez Sepúlveda</i>	
Análisis de posiciones continuistas y rupturistas en el cine de la transición	34
<i>Pedro Antonio Amores Bonilla y Jorge Pertusa Valero</i>	
La educación ambiental desde la transdisciplinariedad en el contexto reglado. El diseño de proyectos a partir de la triangulación metodológica	46
<i>Antonio Barceló Aguilar</i>	
Las aportaciones de Francisco de Zamora y Peinado a la Real Sociedad Económica Matritense de Amigos del País [1777-1785].....	58
<i>Manuel Bermúdez Méndez</i>	
Movimientos sociales de los años 60 y 70: derechos civiles, feministas, estudiantiles, LGTBIQ+ y vida independiente	68
<i>Gorety Margarita Campos y Mercedes Yesenia Jaimes de Campos</i>	
Sesgos de edad y tecnología en la política mexicana.....	78
<i>Adriana Cantón</i>	
La construcción discursiva en estudiantes de educación superior a través del u-learning.....	87
<i>André Runée Contreras Roa</i>	
Arte y literatura: herramientas para la historia.....	98
<i>Blanca Domínguez Marcello</i>	
From Bishōjo Senshi to Pretty Guardian: the role of ELF in the term standardization of the Sailor Moon franchise	108
<i>Salomón Doncel-Moriano Urbano</i>	
Una mirada Europea a la participación de las mujeres en los campos STEM	120
<i>Eva Epelde y Nahia Idoiaga Mondragon</i>	
La despoblación en Extremadura: una perspectiva comparada entre los tiempos modernos y la actualidad.....	130
<i>Ana Belén Gallardo Broncano y Ana Isabel Horcajo Romo</i>	

Impulso a los valores y toma de consciencia mediante el aprendizaje-servicio en la educación superior en arquitectura y diseño urbano	143
<i>Jorge Omar García Escamilla y Mariona Graell Martín</i>	
Estrategias de trabajo colaborativo con alumnado de educación superior para el aprendizaje de las funciones ejecutivas.....	155
<i>María del Carmen García Mendoza</i>	
Las TIC en educación superior durante el siglo XXI: desafíos y oportunidades para la práctica docente	167
<i>María del Carmen García Mendoza</i>	
El lenguaje del sabor: estudio de su estructura léxico-semántica en español	178
<i>Joseph García Rodríguez</i>	
Key skills and their impact on Marketing students' satisfaction and loyalty: a comparative study in Spain and Turkey	190
<i>Elena González-Gascón y María D. De-Juan-Vigaray</i>	
Inteligencia artificial y emergencia climática: Desafíos y oportunidades.....	201
<i>César Augusto Gutiérrez Rodríguez</i>	
El Flos Sanctorum de Pedro de Ribadeneyra i la figura de Julià l'Apòstata	213
<i>Clarissa Maria Leone</i>	
Un análisis del trágico destino de la mujer en la novela Wu Kui de Jia Pingwa	222
<i>Wanruo Luo</i>	
Una mirada al desarrollo del estatus de las mujeres en China desde tres etapas históricas	230
<i>Wanruo Luo</i>	
La gestión de la innovación y el conocimiento a través de la resiliencia en las PYMES de Latinoamérica	239
<i>Gabriel Alejandro Bermeo Montalvo, Candy Abad Arévalo, Teresa Magal-Royo y Lourdes Canós-Darós</i>	
Improving usability in a federated Moodle ecosystem within a European University Alliance: the Transform4Europe case study.....	249
<i>Federica Mancini & Riccardo Fattorini</i>	
Toponímia i antroponímia en l'obra literària de Vicent Manuel Branxat	262
<i>Robert March Tortajada</i>	
Programas educativos bilingües y rendimiento académico en alumnos de educación secundaria en España	271
<i>Andrea Jiménez Terol y Alonso Mateo Gómez</i>	

Evolución y transcendencia en Los fusilamientos de Goya.....	283
<i>Enrique Mena García</i>	
Tendencias en los estudios de desarrollo y territorio: análisis a partir de indicadores bibliométricos	294
<i>Nelson Leonardo Montoya Arévalo</i>	
Diseño de recursos didácticos universales para Educación Infantil mediante Aprendizaje-Servicio y tecnología en la formación inicial docente.....	303
<i>Francisca Moreno-Tallón y Sofía Villatoro Moral</i>	
Las docentes valencianas y su impulso a la renovación pedagógica en las aulas desde finales de los años 60 hasta la actualidad	315
<i>Beatriz Cercos-Chamorro y Cristina Navarro Robles</i>	
Explorando la inteligencia artificial como recurso innovador en la enseñanza del inglés.....	326
<i>Cristina Navas Romero</i>	
Iniciación al proyecto de espacio público en el contexto de emergencia climática	338
<i>Francisco Conejo-Arrabal, Nuria Nebot-Gómez de Salazar, Jorge Asencio-Juncal y Rubén Mora-Esteban</i>	
La recepción del teatro entre los escolares de educación secundaria para el desarrollo de la competencia literaria: el éxito del teatro grecolatino	351
<i>Fernando Nicolás Flores</i>	
Lingüística aplicada y competencia intercultural en ELE: evaluación de propuestas didácticas mediante una revisión sistemática	362
<i>Carmen Oliva Sanz</i>	
Estrategias de polarización y falacias lógicas en X análisis del discurso	374
<i>Itziar Pedroche-Santoveña y Roberto Feltrero-Oreja</i>	
Un análisis de la película Locura de Amor (1948) desde una doble perspectiva histórica.....	385
<i>Agustín J. Pérez Cipitria</i>	
Entre el miedo y la esperanza. Las emociones y las pasiones como legitimación en la guerra santa cristiana medieval.....	395
<i>Juan José Pizarroso Serrano</i>	
Derecho del mar en acción: aprendiendo a través de la gamificación y el cine.....	406
<i>Rocío María Pozo Tomás</i>	

El aprendizaje de la política de inmigración y asilo de la Unión Europea a través del Role playing	417
<i>Adela Rodríguez Mañogil</i>	
El silencio como herramienta retrotópica coercitiva en la obra de Najat el-Hachmi.....	425
<i>Rocío Rojas-Marcos Albert</i>	
La distorsión de referencias culturales como indicador de la función mediadora de la audiodescripción	436
<i>Alejandro Romero-Muñoz</i>	
Creencias epistémicas en la praxis tutorial universitaria latinoamericana: hallazgos preliminares y horizontes emergentes	446
<i>Franklin Salas Aular, Lidia Ysabel Pareja Pera, Carla Giuliana Guanilo Pareja y Carlos Enrique Guanilo Paredes</i>	
Modelado computarizado de diseño, ingeniería e información de construcciones históricas para la transferencia científico-tecnológica de bienes históricos, desde entornos universitarios	458
<i>Alberto Sánchez-Lite, José Luis Fuentes-Bargues, Cristina González-Gaya y Alcínia Zita Sampaio</i>	
Exploring the Impact of Virtual Cultural Exchanges in Enhancing Cultural Awareness among Japanese Students	468
<i>Tomoe Sato</i>	
Literacidades académicas en carreras de grado en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje	480
<i>Andrea Rossana Sayago</i>	
Qui porta flors a na Glòria? (1975): identitat, desig i tabú en els primers contes de Carme Riera	492
<i>Laura Sellés Lloret</i>	
Claves para la implantación de programas de práctica física infantil.....	500
<i>Roberto Silva Piñeiro</i>	
La competencia global en la construcción de cultura de paz.....	511
<i>Jhon Anderzon Torres Delgado</i>	
¿Está preparado el profesorado de Formación Profesional para afrontar el desafío de implementar la nueva ley?	525
<i>Agustina Torres Prioris</i>	
Información y poder en las monarquías ibéricas: un acercamiento al catastro de Ensenada y las “memórias paroquiais”	534
<i>Diego Vicente Sánchez</i>	

Pensamiento histórico y formación docente: Un análisis de narrativas sobre el estallido social en tres universidades chilenas

Humberto Álvarez Sepúlveda

Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile)

DOI:<https://doi.org/10.14679/4086>

Resumen: La formación de los profesores de Historia tiene como objetivo central desarrollar su pensamiento histórico para que puedan enseñar la disciplina de manera rigurosa y fundamentada. Este capítulo analiza 95 narrativas históricas sobre el estallido social chileno, elaboradas por futuros profesores de educación básica y media de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales que cursaron sus últimos tres semestres de carrera en una universidad pública, tradicional-privada y privada del sur de Chile, para determinar el nivel de pensamiento histórico aplicado en sus relatos. Para lograr este cometido, se realizó un análisis de contenido en Atlas.ti basado en una escala de cinco niveles de progresión cognitiva: nulo, aprendiz, intermedio, avanzado y experto. Los resultados muestran que el 1,05% (1) de las narrativas se ubican en el nivel nulo, el 1,05% (1) alcanzan el nivel experto y el 2,1% (2) se sitúan en el nivel aprendiz. En tanto, el 43,15% (41) de las narrativas corresponden al nivel intermedio y el 52,63% (50) al nivel avanzado. Se concluye que la mayoría de los futuros docentes demuestra un dominio adecuado de competencias históricas fundamentales, como la comprensión de la evidencia histórica, la identificación de causas y consecuencias, la valoración de la relevancia histórica, el reconocimiento de la dimensión ética y la contextualización temporal de los hechos.

Palabras clave: estallido social chileno, formación docente, pensamiento histórico

Abstract: The central objective of the training of History teachers is to develop their historical thinking so that they can teach the discipline in a rigorous and well-founded manner. This chapter analyzes 95 historical narratives about the Chilean social outbreak, prepared by future teachers of basic and secondary education of the subject of History, Geography and Social Sciences who studied their last three semesters of their studies at a public, traditional-private and private university in the southern Chile, to determine the level of historical thinking applied in their stories. To achieve this goal, a content analysis was carried out in Atlas.ti based on a scale of five levels of cognitive progression: null, apprentice, intermediate, advanced and expert. The results show that 1.05% (1) of the narratives are located at the null level, 1.05% (1) reach the expert level and 2.1% (2) are located at the apprentice level. Meanwhile, 43.15% (41) of the narratives correspond to the intermediate level and 52.63% (50) to the advanced level. It is concluded that the majority of future teachers demonstrate adequate mastery of fundamental historical competencies, such as understanding historical evidence, identification of causes and consequences, assessment of historical relevance, recognition of the ethical dimension and temporal contextualization of the facts.

Keywords: Chilean social outbreak, teacher training, historical thinking

1. INTRODUCCIÓN

La formación de profesores de Historia tiene como propósito fundamental desarrollar en los futuros docentes un pensamiento histórico sólido, brindándoles las competencias necesarias para comprender el pasado y enseñar la disciplina de manera rigurosa, estructurada y crítica (Chávez, 2023; Luque et al., 2024). Este proceso, como plantea Álvarez (2023), no solo implica adquirir conocimientos sobre hechos históricos, sino también aprender a interpretarlos desde una perspectiva que fomente la reflexión crítica, el análisis de fuentes y la capacidad de generar nuevas preguntas sobre el pasado.

Este capítulo tiene como objetivo analizar 95 narrativas históricas sobre el estallido social chileno, elaboradas por futuros profesores de educación básica y media de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales que cursaron sus últimos tres semestres de carrera en tres universidades de distinta dependencia (universidad pública, tradicional-privada y privada) del sur de Chile. A través de estas narrativas, se evalúa cómo los profesores en formación interpretan este hito reciente para identificar el nivel de pensamiento histórico que aplican en sus relatos.

La elección del estallido social como tema de análisis no es casual, ya que este suceso representa un tópico central en los cursos universitarios considerados como muestra, lo que permite examinar cómo estos futuros docentes integran los conocimientos adquiridos en su formación académica para construir narrativas sobre eventos recientes.

De acuerdo con lo anterior, cabe destacar que el estallido social, que tuvo lugar entre octubre de 2019 y marzo de 2020, se caracterizó por masivas manifestaciones que comenzaron en Santiago y rápidamente se extendieron por todo el país. Las movilizaciones fueron motivadas por demandas sociales y políticas, entre las que destacaron la falta de legitimidad de la Constitución de 1980, el modelo de Estado subsidiario y las profundas desigualdades socioeconómicas que afectan a gran parte de la población chilena (Álvarez, 2024; Yonhson & Jiménez, 2024). Este contexto plantea un desafío significativo para los futuros profesores de Historia, ya que demanda de ellos una comprensión profunda de los factores estructurales y coyunturales que desencadenaron el estallido, así como la capacidad de analizar sus repercusiones.

En el escenario previsto, el pensamiento histórico, como argumentan Silva y Donoso, (2023), desempeña un papel crucial porque posibilita que los profesores en formación puedan desarrollar en sus futuros estudiantes la capacidad de evaluar el pasado como un proceso en el que interactúan múltiples factores, actores y perspectivas para contribuir a la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con el cambio social.

2. METODOLOGÍA

Se llevó a cabo una investigación cualitativa (Fernández et al., 2021; Navas & Fuentes, 2020), de carácter exploratorio e interpretativo, para evaluar el nivel de pensamiento histórico logrado por los participantes del estudio en la creación de sus narrativas históricas sobre el estallido social chileno.

La población estuvo conformada por todos los futuros profesores de educación básica y media de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales que cursaron sus últimos tres semestres de carrera en una universidad pública, tradicional-privada y privada del sur de Chile. La muestra estuvo compuesta por 95 docentes en formación que estaban realizando asignaturas de historia y su didáctica, los cuales fueron seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia y no estratificado. Se consideró este criterio, ya que se buscó conocer el nivel de pensamiento histórico de los estudiantes que estaban en la fase final de su carrera y que estuvieran trabajando en contenidos relacionados con el tema histórico en cuestión.

La información se recopiló mediante un trabajo escrito individual que fue aplicado entre los meses de mayo de 2023 y agosto 2024, en el cual se pidió a los participantes que elaboraran un relato sobre el estallido social chileno, destinado a un futuro profesor de educación básica y media extranjero sin conocimiento previo sobre el tema. Este ejercicio permite a los estudiantes profundizar en el estudio del pasado reciente, pues deben comprender las dinámicas históricas y reconocer las diversas opciones de acción disponibles para los actores en ese contexto. En esta investigación, el proceso cognitivo se manifiesta en la creación de una narrativa que busca reflejar una comprensión empática y contextualizada del estallido social chileno, basada en las experiencias vividas por los futuros docentes durante este conflicto.

Para analizar los relatos elaborados por los participantes, se utilizan las categorías señaladas en las Tablas 1 y 2 para evaluar, a partir de los indicadores de logro consignados en la Tabla 3, el nivel de pensamiento histórico que evidenciaron en sus relatos.

Tabla 1. Conceptos de primer orden del pensamiento histórico.

Categoría	Subcategoría	Definición
Aprendizaje de primer orden o conocimiento declarativo	Conocimiento factual	Involucra el conocimiento preciso de datos como cifras, fechas importantes, periodos históricos, eventos, lugares y capitales, nombres de autores, terminología, entre otros.
	Conocimiento conceptual	Consisten en un conjunto de ideas, principios generales, redes conceptuales y explicaciones que el alumnado debe comprender para abstraer su significado esencial o identificar sus características definitorias. No requieren memorización, por lo que el conocimiento conceptual resulta más complejo que el conocimiento factual.

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

Tabla 2. Conceptos o aprendizajes de segundo orden del pensamiento histórico.

Categoría	Definición	Competencias cognitivas que involucra
Evidencias históricas	Facilita el análisis de la historia como disciplina interpretativa mediante el estudio crítico de las fuentes y el desarrollo de una interpretación histórica detallada.	<ul style="list-style-type: none"> - Examinar e interpretar fuentes visuales como imágenes y gráficos, además de textos y recursos audiovisuales. - Extraer significados explícitos e implícitos desde un enfoque analítico y contextual.
Tiempo histórico	Desarrolla el entendimiento de las convenciones cronológicas y los conceptos temporales para interpretar hechos históricos en sus perspectivas pasadas, presentes y futuras.	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar y utilizar convenciones de tiempo, tales como años, siglos y eras. - Aplicar nociones de simultaneidad, sucesión y cambios a través del tiempo. - Reconocer y comparar fases históricas, como continuidad y transformación.
Relevancia histórica	Permite valorar el impacto de los sucesos del pasado en el presente, incentivando una comprensión profunda de su importancia.	<ul style="list-style-type: none"> - Comparar el pasado con el presente y formular preguntas clave sobre problemáticas actuales. - Reconocer cómo la duración y efectos de los hechos históricos resuenan en la actualidad.

Interpretaciones historiográficas	Promueve la apreciación de la diversidad de perspectivas sobre temas históricos, favoreciendo una visión amplia y matizada del conocimiento histórico.	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer la existencia de múltiples interpretaciones en el análisis histórico. - Contrastar y analizar diferentes relatos sobre un mismo hecho histórico.
Causas y consecuencias	Facilita la comprensión de las relaciones de causa y efecto en la historia, promoviendo un análisis interconectado y flexible de los eventos.	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar y categorizar las causas de distintos hechos históricos. - Analizar la relación entre causas y efectos. - Formular hipótesis y desarrollar razonamientos alternativos para entender los acontecimientos.
Dimensión ética	Fomenta la capacidad de realizar juicios fundamentados sobre acciones pasadas, comprendiendo el contexto y las normas sociales de su época.	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar sobre el impacto actual de injusticias y abusos cometidos en el pasado. - Evaluar el rol y responsabilidad de individuos o colectivos en eventos controversiales o destacados de la historia.
Empatía histórica	Promueve la habilidad de ubicarse en el contexto histórico de los actores y procesos, evitando perspectivas actuales en su análisis.	<ul style="list-style-type: none"> - Evitar juicios anacrónicos al interpretar hechos históricos. - Relatar eventos desde la perspectiva de los actores históricos.
Usos de la historia	Desarrolla la habilidad de reconocer el uso de la historia en contextos sociales, políticos y culturales, con impacto en las identidades y visiones de futuro.	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar la influencia de eventos históricos en prácticas actuales, como conmemoraciones y discursos políticos.

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

Tabla 3. Niveles de logro del pensamiento histórico.

Nulo	Se constata la falta de aprendizajes de segundo orden, lo cual se asocia a un limitado conocimiento de contenidos factuales y conceptuales, acompañado de un uso frecuente de argumentos sin fundamento y/o con errores históricos evidentes.
Aprendiz	Se observa una integración entre los contenidos declarativos y uno o dos aprendizajes de segundo orden, resultando en una narrativa que se estructura principalmente a través de la secuencia cronológica de los eventos.
Intermedio	Se evidencia una integración entre los contenidos declarativos y tres o cuatro aprendizajes de segundo orden, resultando en un relato fundamentado principalmente en la interpretación explicativa de los acontecimientos.
Avanzado	Se observa una integración entre los conceptos declarativos y cinco o seis aprendizajes de segundo orden, ofreciendo una narrativa fundamentada principalmente en la interpretación y comprensión de los fenómenos.
Experto	Se constata una integración entre los contenidos declarativos y siete u ocho aprendizajes de segundo orden, resultando en una narrativa centrada en la interpretación crítica y evaluación de los hechos históricos.

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

Las narrativas fueron interpretadas a través de la técnica de análisis de contenido, con el objetivo de examinar su complejidad conceptual y realizar la codificación abierta de las unidades analizadas, basándose en los niveles de progresión cognitiva descritos en la Tabla 3. Este proceso de sistematización y análisis se llevó a cabo mediante el software Atlas.ti para identificar la presencia o ausencia de las categorías establecidas en las Tablas 1 y 2 y evaluar los niveles de logro alcanzados por los futuros docentes en

la construcción de sus narrativas, a partir del método comparativo constante de la teoría fundamentada (García, 2023; Varela y Sutton, 2021).

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En la Tabla 4 se presentan los resultados del análisis de las narrativas:

Tabla 4. Niveles cognitivos de desarrollo de pensamiento histórico logrado por los participantes.

Nivel de desarrollo del pensamiento histórico	Porcentaje de narrativas por nivel de logro
Nulo	1 (1,05%)
Aprendiz	2 (2,1%)
Intermedio	41 (43,15%)
Avanzado	50 (52,63%)
Experto	1 (1,05%)

Fuente: Elaboración propia (2024).

Los resultados del análisis de las 95 narrativas históricas muestran una distribución diversa en los niveles de pensamiento histórico alcanzados por los futuros profesores de las tres universidades chilenas. En primer lugar, cabe destacar que solo una narrativa se ubica en el nivel nulo, lo que indica que este futuro docente no logró demostrar competencias históricas porque se limitó a la construcción de un relato factual sin un análisis crítico y contextualizado de los eventos relacionados con el estallido social chileno.

En segundo lugar, se evidencia que solo 2 de las narrativas se sitúan en el nivel aprendiz; es decir, constatan un esfuerzo inicial en la aplicación del pensamiento histórico, pero aún con limitaciones en la interpretación crítica y el uso de fuentes. Al respecto, se aprecia el siguiente extracto que se sustenta fundamentalmente en el uso del tiempo histórico:

El lunes 14 de octubre de 2019, estudiantes de Educación Media iniciaron protestas en el Metro de Santiago, rechazando el alza de 30 pesos en el pasaje y negándose a pagar. La situación se mantuvo hasta el jueves 17, cuando las estaciones, pese a la presencia de Carabineros, sufrieron daños. El viernes 18 de octubre, día clave del estallido, se produjeron importantes eventos: el primer cacerolazo a las 20:30 horas, el cierre del metro, afectando a 7 millones de personas, incendios en estaciones, saqueos en comercios y la declaración del estado de emergencia. Al día siguiente, las protestas se duplicaron y se extendieron a nivel nacional, especialmente en Santiago, Valparaíso y Concepción, donde el estado de emergencia otorgó el control del orden público a los militares. Sin embargo, la medida no logró frenar la violencia, y se declaró toque de queda en estas tres ciudades. (Profesor en formación 68 – universidad privada-tradicional).

El relato refleja un tiempo histórico estructurado y cargado de significados, donde la cronología precisa y la rápida sucesión de eventos revelan cómo una protesta estudiantil evoluciona rápidamente en una crisis nacional. El uso de fechas específicas (del 14 al 18 de octubre de 2019) organiza el relato en una secuencia que enfatiza la velocidad e intensidad del conflicto, marcando momentos clave como el cierre del metro, los incendios, saqueos y el estado de emergencia. Estos eventos, en su progresión y escalada, ilustran un tiempo social y coyuntural donde el alza en el pasaje se convierte

en el detonante de demandas profundas y acumuladas, con resonancias históricas que evocan el pasado autoritario de Chile y subrayan la persistencia de desigualdades. Así, la narrativa encapsula un tiempo de transformación histórica, donde la sociedad se moviliza en un proceso de ruptura y cuestionamiento del *statu quo*, reflejando tanto la urgencia de cambios estructurales como el contexto de represión que caracteriza esta etapa.

En tercer lugar, se observa que el 43% (41) de los relatos corresponden al nivel intermedio, por lo que los futuros profesores de este grupo son capaces de demostrar una comprensión sólida de los procesos históricos y de emplear habilidades de análisis y reflexión, pero aún necesitan consolidar ciertas competencias para alcanzar niveles más complejos de pensamiento histórico. En esta línea, sobresale la siguiente narrativa por el uso adecuado de la dimensión ética de la historia:

El estallido social en Chile estuvo marcado por graves violaciones a los derechos humanos. Durante las protestas, se documentaron numerosos abusos cometidos por fuerzas de seguridad del Estado, como uso excesivo de la fuerza, violencia indiscriminada, detenciones arbitrarias y mutilaciones de manifestantes. Estos hechos generaron gran preocupación a nivel nacional e internacional, exigiéndose investigaciones y sanciones para los responsables. Sin embargo, hasta hoy, la mayoría de las víctimas no ha recibido justicia, y muchos han sufrido daños permanentes en su vida debido a estos abusos. En resumen, el estallido social en Chile fue una respuesta contundente a años de desigualdad social y económica, falta de representatividad política y vulneración de derechos humanos. Este movimiento expresó el resentimiento acumulado hacia la clase política y el Estado, generando un impacto profundo en el país y motivando demandas por una sociedad más justa y equitativa, independiente de la clase social o económica. No obstante, el estallido también evidenció la necesidad urgente de soluciones efectivas para abordar problemas estructurales como la pobreza extrema y la baja calidad de vida que afectan a la sociedad chilena. (Profesor en formación 6 – universidad pública).

En la narrativa anterior se presenta una fuerte dimensión ética, destacando la vulneración de derechos humanos como un punto central del relato. La descripción de abusos cometidos por las fuerzas de seguridad –incluyendo violencia indiscriminada, detenciones arbitrarias y mutilaciones– no solo evidencia la gravedad de las acciones del gobierno, sino que exige una reflexión ética sobre la responsabilidad y justicia que las víctimas merecen. Además, el estallido social se enmarca como una respuesta a años de desigualdad y exclusión, planteando un reclamo ético por una sociedad más equitativa y justa, independiente de la clase social o económica. En este sentido, la dimensión ética de este relato radica en la llamada a una memoria colectiva que no solo reconozca los abusos cometidos, sino que promueva una reflexión profunda sobre los valores democráticos, los derechos humanos y la justicia social como principios necesarios para la construcción de una sociedad más inclusiva y digna.

Del mismo modo, dentro del nivel intermedio, también se destaca la siguiente narrativa histórica por el uso correcto del tiempo histórico:

El 25 de octubre se convirtió en un día histórico para Chile, con la mayor marcha registrada en su historia: más de un millón de personas se reunieron para exigir un cambio en la Constitución. Sin embargo, la situación continuó escalando. El 7 de noviembre comenzó un paro nacional indefinido en el que participaron el sindicato de camioneros, el Colegio de Profesores y la CUT. Esto desencadenó intensas jornadas de saqueos e incendios, afectando edificios históricos, estaciones de metro y maquinarias como buses y trenes. El 12 de noviembre, en una cadena nacional, el presidente Sebastián Piñera anunció un consenso alcanzado por el gobierno.

Este incluía: a) el Acuerdo por la Paz, reconociendo los actos violentos durante las manifestaciones y comprometiéndose a que los responsables enfrenten la justicia; b) el Acuerdo por la Justicia, enfocado en reducir las desigualdades entre los chilenos; y c) el Acuerdo Constitucional, que confirmaba la realización de un plebiscito. Sorprendentemente, todos los partidos respaldaron la propuesta, afirmando que no se trataba de ideologías, sino de escuchar a los ciudadanos. Chile ha vivido un proceso de cambio profundo, aunque no siempre pacífico. Las quemadas y saqueos se descontrolaron, pero surge la pregunta: ¿habría habido cambio sin esta intensidad? Con esto, me despido por ahora, prometiendo no tardar en escribir de nuevo. (Profesor en formación 51 – universidad privada).

El relato precedente muestra una sólida construcción del tiempo histórico porque articula eventos específicos en una secuencia que revela la progresión de una crisis nacional hacia un proceso de transformación social. La Marcha del 25 de octubre se establece como un punto de inflexión, pues se considera como un “día histórico” que cristaliza el descontento de la población, y da lugar a un movimiento que trasciende la protesta inicial para convertirse en una demanda de cambio estructural. La mención de fechas clave (como el paro nacional del 7 de noviembre y el anuncio del Acuerdo Constitucional el 12 de noviembre) subraya un tiempo de aceleración histórica en el que los eventos se suceden rápidamente y de forma interconectada, intensificando las demandas y el clima de tensión. Esta secuencia temporal evidencia que las movilizaciones no solo se basaron en hechos concretos, sino que reflejan un tiempo social marcado por décadas de desigualdad y desconfianza en el sistema. Así, el relato emplea el tiempo histórico para constatar la transición de una sociedad que enfrenta sus injusticias y busca transformaciones profundas, cuestionando si la intensidad del conflicto fue un factor necesario para provocar cambios y mostrando la evolución de una demanda ciudadana hacia el inicio de una posible reestructuración política.

En cuarto lugar, cabe resaltar que el 52,63% (50) de las narrativas se sitúan en el nivel avanzado, lo que sugiere que la mayoría de los futuros docentes en este estudio ha desarrollado una capacidad significativa para interpretar y narrar los eventos históricos con un enfoque crítico y basado en el análisis riguroso de fuentes. Dentro de este grupo, resalta el siguiente párrafo por el uso pertinente del aprendizaje de segundo orden del pensamiento histórico relacionado con las causas y consecuencias:

El descontento social en Chile fue acumulándose desde la Dictadura Militar (1973-1990), cuyo modelo neoliberal, con políticas de privatización en sectores clave, aumentó la desigualdad y amplió la brecha entre ricos y pobres, dejando a muchos en condiciones de

exclusión. Durante la dictadura, la represión y las violaciones a los derechos humanos marcaron la memoria colectiva, limitando las libertades y dificultando la expresión abierta del descontento. Tras la transición a la democracia en 1990, aunque se implementaron reformas políticas, las desigualdades sociales y económicas persistieron. El modelo neoliberal, que continuó en gran medida, generó frustración en quienes no se beneficiaron de sus resultados, especialmente en áreas como educación, salud y pensiones. En este contexto, el estallido social de 2019 se entiende como una manifestación de décadas de descontento, donde la sociedad chilena finalmente encontró una voz colectiva para exigir mejoras estructurales. Las protestas evolucionaron para abordar las desigualdades profundas y los abusos de poder, conectándose con demandas feministas y la causa mapuche (Aguilera y Espinoza, 2022). Según Salazar (2019), este estallido fue el despertar de una conciencia ciudadana excluida, protagonizada por jóvenes que, además de manifestarse pacíficamente, ocuparon la ciudad a través de acciones más disruptivas, reflejando la implicación de grupos socialmente excluidos y la desconfianza en las instituciones.

(Profesor en formación 7 – universidad pública).

El relato anterior presenta una clara estructura de causas y consecuencias que permite comprender la magnitud del estallido social chileno. Como causas, se destacan las políticas neoliberales implementadas durante la Dictadura Militar (1973-1990), que privatizaron sectores esenciales y crearon una brecha significativa entre ricos y pobres. Esta exclusión económica y social fue acompañada de una represión intensa y de violaciones a los derechos humanos, lo cual dejó cicatrices en la memoria colectiva chilena. Como consecuencia directa de estas condiciones, la narrativa argumenta que el estallido social de 2019 surgió como una expresión acumulada de malestar, en la que la ciudadanía encontró una voz colectiva para exigir cambios profundos. Esta manifestación, como sostiene el narrador, evolucionó hacia una movilización en torno a demandas más amplias, incluyendo causas feministas y mapuche, mostrando una ruptura con la estructura política tradicional y una desconfianza creciente hacia la institucionalidad chilena.

Asimismo, en el nivel avanzado, sobresale la siguiente narrativa por el uso sofisticado de la relevancia histórica:

A pesar de que el estallido social dejó numerosas escenas de violencia y destrucción, también hubo momentos que destacaron positivamente. Uno de ellos fue la marcha más grande en la historia de Chile, realizada en Plaza Italia, en el centro de Santiago, donde cerca de un millón de personas se reunieron pacíficamente. Quizás no todos los asistentes compartían las mismas demandas, pero el ambiente fue mayormente tranquilo, incluso la policía chilena desempeñó su labor de resguardo de manera pacífica. Es importante recordar que, al final del día, todos somos humanos. Así como muchos ciudadanos resultaron heridos durante las protestas, también hubo policías afectados. No se trata de las vidas de “carabineros” o “patriotas,” sino de personas con familias, miedos y desilusiones que compartieron el mismo impacto del estallido social. Como sociedad, aspiramos a una vida digna y a reducir las brechas sociales que

dividen al país. Aunque el detonante de este movimiento fue el aumento de apenas 30 pesos chilenos en el transporte público, en realidad, detrás de ello subyacen injusticias y desigualdades que han marcado la historia de Chile y nos llevaron a este punto. Espero que este relato te haya acercado un poco más a este momento histórico que marcó a la sociedad chilena y pueda resultar útil en tu carrera pedagógica. Ha sido un placer compartir esta parte de mi país contigo, y ojalá algún día puedas contarme algo sobre el tuyo. (Profesor en formación 44 – universidad privada-tradicional).

La narrativa precedente destaca la relevancia histórica del estallido social en Chile al señalarlo como un momento que trascendió las protestas individuales para convertirse en una expresión colectiva de demandas profundas y acumuladas. La marcha en Plaza Italia, como la más grande en la historia del país, simboliza un punto de inflexión donde cerca de un millón de personas se reunieron pacíficamente, evidenciando la amplitud y diversidad del descontento social. La relevancia histórica no solo se manifiesta en el volumen de la participación, sino en el carácter simbólico de la marcha, que logró congregarse a ciudadanos con diferentes demandas y experiencias en un acto de unidad nacional. Además, el relato subraya la humanidad compartida entre manifestantes y fuerzas de seguridad, resaltando la complejidad del momento como un fenómeno que impactó a todas las personas, más allá de las divisiones de rol o afiliación. Este estallido se presenta, entonces, como un evento histórico de alto impacto social, ya que, según la narración, se convirtió en un símbolo de aspiraciones colectivas por una sociedad más digna y equitativa, resaltando su potencial pedagógico y de reflexión para futuras generaciones.

Por último, solo una de las narrativas alcanzan el nivel experto, lo cual refleja una capacidad avanzada para manejar de manera rigurosa las fuentes históricas, establecer conexiones causales complejas y demostrar un dominio profundo de las competencias históricas. Al respecto, resalta el siguiente único extracto que sobresale particularmente por el uso experto de evidencias históricas:

Para muchos, el estallido social en Chile fue una expresión legítima de lucha contra las injusticias, impulsando cambios sociales, políticos y económicos. Sin embargo, otros se enfocaron en los daños que dejaron las marchas, muchas de las cuales carecieron de carácter pacífico. Márquez (2020) describe cómo la ciudad fue despojada de su apariencia ordenada: barricadas, escombros, graffitis y polvo cubrieron las calles y edificios que antes lucían como símbolos de modernidad, reflejando el “país oasis” al que el presidente Piñera aludía solo semanas antes. Cortés et al., (2022) agregan que los escombros, las cenizas y las estructuras dañadas transformaron la ciudad, simbolizando el impacto del descontento social sobre el paisaje urbano neoliberal. Si bien algunos justifican la destrucción como una respuesta a la represión policial, no hay que olvidar que los datos sobre la violación de derechos humanos son alarmantes. Hasta marzo de 2020, se registraron 2.520 querrelas por abusos policiales, con 3.838 personas heridas y 460 con lesiones oculares, algunas irreversibles. Esta situación plantea preguntas complejas sobre la legitimidad de la violencia. Según Jiménez (2020), muchos gobiernos enfrentan las movilizaciones como problemas de violencia en lugar de escuchar las demandas de la

ciudadanía, ignorando que la falta de empatía y la desconexión política son también parte del problema. Güell (2019) argumenta que la violencia, por extensa y profunda que sea, no puede ser justificada, pues va en contra del orden democrático y amenaza las condiciones de vida de otros. A la luz de estos eventos, es necesario analizar la historia y la cultura de la violencia en el país, cuestionando su uso como herramienta de cambio y sus consecuencias en el tejido social. (Profesor en formación 2 – universidad privada).

La narrativa precedente utiliza evidencias históricas para respaldar distintas interpretaciones y perspectivas sobre el conflicto, proporcionando un análisis multifacético. Las referencias a autores como Márquez (2020) y Cortés et al., (2022) aportan descripciones detalladas del impacto visual y simbólico en el entorno urbano, documentando cómo las barricadas, escombros y graffitis transformaron la ciudad y reflejaron el descontento social. Estas fuentes visualizan el daño material y simbolizan el choque entre el paisaje neoliberal y la protesta social porque ilustra el contraste entre la imagen del “país oasis” y la realidad del conflicto. La inclusión de datos sobre derechos humanos, como las 2.520 querrelas por abusos policiales y las 3.838 personas heridas hasta marzo de 2020, añade un elemento de evidencia empírica que subraya la magnitud de la represión y sus consecuencias para los manifestantes. Estos antecedentes permiten abordar el estallido no solo desde la destrucción material, sino también desde el impacto físico y psicológico en las personas, generando un argumento ético sobre los límites de la respuesta estatal. Las referencias a autores como Jiménez (2020) y Güell (2019) amplían el análisis al introducir una crítica sobre la respuesta gubernamental y la violencia institucional, invitando a una reflexión sobre la relación entre la represión y la desconexión política. En conjunto, el uso de estas evidencias históricas permite abordar el estallido social desde distintos ángulos –material, ético y política– porque brinda una comprensión integral que facilita la reflexión crítica sobre el papel de la violencia y la legitimidad de las demandas ciudadanas en contextos de desigualdad persistente.

Estos hallazgos, a diferencia de los deficientes resultados obtenidos en los estudios de Sáiz y Gómez (2014), Sáiz y López (2015), y López et al., (2022) sobre objetivos y contextos educativos similares, sugieren que una parte considerable de los futuros profesores posee ya las competencias pedagógicas y disciplinares necesarias para promover el pensamiento histórico en el aula, ya que se encuentran en los niveles intermedio y avanzado. Este componente favorable en la formación docente es crucial para el desarrollo de ciudadanos que no solo memoricen hechos históricos, sino que también reflexionen críticamente sobre ellos, comprendan las diversas interpretaciones del pasado y su relevancia en los debates históricos recientes. Sin embargo, los casos en los niveles nulo y aprendiz subrayan la necesidad de seguir fortaleciendo algunos aspectos en la formación del profesorado, particularmente en lo que respecta a la integración de las competencias de análisis crítico y uso de fuentes, con el fin de asegurar que todos los futuros docentes estén preparados para desarrollar en sus estudiantes las habilidades necesarias para analizar y comprender el pasado de manera reflexiva.

4. CONCLUSIÓN

A partir de la investigación realizada, se concluye que la mayoría del profesorado en formación demuestra un nivel cognitivo suficiente para enseñar historia, ya que el 96%

de la muestra participante logró construir narrativas que alcanzaron el nivel intermedio y avanzado. Este resultado evidencia que los futuros docentes han adquirido las competencias pedagógicas y disciplinarias necesarias para liderar un proceso efectivo de la enseñanza de la historia. Entre estas competencias, se destacan la capacidad de comprender y utilizar la evidencia histórica de manera crítica, la identificación de causas y consecuencias en los eventos históricos, la capacidad de valorar la relevancia histórica, el reconocimiento de la dimensión ética de la interpretación histórica y la habilidad para contextualizar los eventos en el tiempo histórico.

Este conjunto de competencias mejora la calidad de la enseñanza de la historia porque apunta a un mayor compromiso con la promoción de capacidades cognitivas y analíticas complejas. Estas habilidades son esenciales para fomentar una comprensión crítica de la sociedad, lo que permite a los futuros docentes contribuir a la formación de ciudadanos que sean capaces de analizar su realidad de manera reflexiva, comprender los procesos históricos que la han configurado y participar activamente en la construcción de una sociedad más democrática. Así, el desarrollo de competencias históricas en el profesorado en formación no solo beneficia a sus futuros estudiantes, sino que también tiene el potencial de impactar positivamente en la sociedad en su conjunto, pues promueve una enseñanza de la historia que fomente el pensamiento histórico, la reflexión ética y el compromiso ciudadano.

5. AGRADECIMIENTOS

El autor agradece 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)”.

REFERENCIAS

- Aguilera, C., & Espinoza, V. (2022). "Chile despertó": Los sentidos políticos en la Revuelta de Octubre. *Polis. Revista Latinoamericana*, 21(61), 13-41. <http://dx.doi.org/10.32735/s0718-6568/2022-n61-1707>
- Álvarez, H. (2020). Enseñanza de la historia en el siglo XXI: Propuestas para promover el pensamiento histórico. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(2), 442-459. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i0.34138>
- Álvarez, H. (2021). Evaluación del pensamiento histórico de estudiantes de secundaria a través de la construcción de narrativas históricas sobre los pueblos originarios de Chile. *Años 90*, (28), 1-28. <https://doi.org/10.22456/1983-201X.111650>
- Álvarez, H. (2023). El laboratorio histórico como estrategia de indagación para desarrollar el pensamiento histórico en la formación del profesorado de Historia. *Interciencia*, 48(5), 245-251. <https://acortar.link/uwH1Dh>
- Álvarez, H. (2024). Estallido social de Chile (2019-2020). Claves para enseñar la temática desde una perspectiva controversial en la formación del profesorado. *Revista Práxis*, (1), 153-169. <https://doi.org/10.25112/rpr.v1.3307>
- Chávez, C. (2023). Pensamiento histórico y prácticas educativas de estudiantes de formación inicial docente de una universidad chilena. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (21), 97-130. <https://doi.org/10.1344/ECCSS2023.21.5>
- Cortés, S., Martínez, M., & Anríquez, S. (2022). Vulneración de derechos humanos en las movilizaciones de octubre de 2019 en Chile. *Gaceta Sanitaria*, 35(4), 399-401. <https://dx.doi.org/10.1016/j.gaceta.2020.12.029>
- Fernández, M., Alcaraz, N., & Pérez, L. (2021). Estado y problemas de la investigación cualitativa en educación: Divulgación, investigación y acceso del profesorado universitario. *Education Policy Analysis Archives*, (29), 46-46. <https://dx.doi.org/https://doi.org/10.14507/epaa.29.4964>
- García, P. (2023). Los aportes de la teoría fundamentada y del método comparativo constante al estudio de las políticas educativas en perspectiva comparada. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, (18), 24-36.
- Güell, P. (2019). El estallido social de Chile: Piezas para un rompecabezas. *Mensaje*, 68(685), 8-14.
- Jiménez, C. (2020). #Chiledespertó: Causas del estallido social en Chile. *Revista Mexicana de Sociología*, 82(4), 949-957. <http://dx.doi.org/10.22201/iis.01882503p.2020.4.59213>
- Márquez, F. (2020). Por una antropología de los escombros. El estallido social en Plaza Dignidad, Santiago de Chile. *Revista 180*, (45), 1-13. [http://dx.doi.org/10.32995/rev180.num-45.\(2020\).art-717](http://dx.doi.org/10.32995/rev180.num-45.(2020).art-717)
- Navas, M., & Fuentes, A. (2020). La situación de la investigación cualitativa en Educación: ¿Guerra de paradigmas de nuevo?. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 45-68.
- López, M., García, R., López, J., & Medina, S. (2022). Narrativas y didáctica de las Ciencias Sociales: El pensamiento histórico del futuro profesorado en Educación Primaria. *REMIE: Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 12(3), 275-294. <http://dx.doi.org/10.447/remie.5919>
- Luque, Z., Razquin, A., & Ruiz, G. (2024). Memoria democrática en tiempos de populismo: Pensamiento histórico y emociones en profesorado en formación. *Acta Scientiarum. Education*, 46(1), 5.
- Sáiz, J., & Gómez, C. (2014). El pensamiento histórico de futuros maestros de Educación Primaria: Retos para una educación histórica. En J. Alonso, C. Gómez

- e T. Izquierdo (Eds). *La formación del profesorado en Educación Infantil y Primaria. Retos y propuestas* (pp. 99-115). Editum.
- Sáiz, J., & López, R. (2015). Competencias y narrativas históricas: El pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista de Estudios Sociales*, (52), 87-101.
- Sáiz, J., & Domínguez, J. (2017). Aprender sobre la historia: Competencias metodológicas en educación secundaria. En J. Prats, R. López, C. Gómez y P. Miralles (Coords). *Enseñanza de la historia y competencias educativas* (pp. 23-47). Graó.
- Salazar, G. (2019). El «reventón social» en Chile: Una mirada histórica. *Nueva Sociedad*.
- Silva, D., & Donoso, D. (2023). El pasado y presente en conflicto: El profesorado y el desafío de enseñar la historia reciente chilena. *Panta Rei. Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia*, (17), 119-139. <https://doi.org/10.6018/pantarei.508941>
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson College Indigenous.
- Varela, T., & Sutton, L. (2021). La codificación y categorización en la teoría fundamentada, un método para el análisis de los datos cualitativos. *Investigación en Educación Médica*, 10(40), 97-104. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.40.21367>
- Yonhson, A., & Jiménez, M. (2024). Consideraciones del alumnado sobre las acciones de resistencia durante la dictadura chilena desde la dimensión ética del pensamiento histórico. *Perspectivas*, (28), 1-28.