

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

**Concepciones de Enseñanza, Narrativas
Históricas-Escolares y Pensamiento Histórico del
Profesorado en Formación de Historia y Ciencias
Sociales**

*Conceptions of Teaching, Historical-School Narratives and Historical Thinking of Teachers
in Training in History and Social Sciences*

CAROLINA CHÁVEZ PREISLER

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

RESUMEN La narrativa histórica-escolar es un relato diseñado, estructurado, planeado y emitido por el o la docente con el propósito de enseñar la historia. El relato oral o escrito, a través del cual se expone la narrativa, tiene orígenes multiculturales y epistemológicos: la disciplina histórica y con ello su narrativa, las creencias del profesorado, sus experiencias, sus ideologías, el currículum y la audiencia. Es un relato que contiene y permite exponer diferentes componentes del pensamiento histórico y tiene un rol esencial en la enseñanza porque es una de las formas más recurrentes en que el profesorado pone en contacto al estudiantado con el pasado. Por ello, el objetivo de esta investigación es analizar las narrativas históricas-escolares y su relación con las concepciones de enseñanza de la historia del profesorado en formación de una universidad chilena. La investigación es mixta, se levanta información a través de un cuestionario de concepciones de enseñanza de la historia y de narrativas



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).

de profesores y profesoras de VIII semestre de la carrera de pedagogía en historia, geografía y ciencias sociales. Para el análisis se utilizó estadística descriptiva, análisis de contenido y categorial. Los resultados indican que es necesario levantar una tipología para caracterizar las narrativas histórica-escolares del profesorado en formación, que las concepciones de enseñanza del profesorado son predominantemente contemporáneas, pero con rezagos tradicionalistas y que en el 44% de los casos hay una relación entre las concepciones de enseñanza y las narrativas.

PALABRAS CLAVE Narrativa; concepciones de enseñanza; pensamiento histórico; historia; historia escolar.

ABSTRACT The historical-scholarly narrative is a story designed, structured, planned, and delivered by the teacher for the purpose of teaching history. The oral or written account through which the narrative is presented has multicultural and epistemological origins: the discipline of history and its narrative, the beliefs of teachers, their experiences, their ideologies, the curriculum, and the audience. It is a story that contains and allows for the presentation of different components of historical thought and plays an essential role in teaching because it is one of the most common ways in which teachers bring students into contact with the past. Therefore, the objective of this research is to analyze historical-scholarly narratives and their relationship to the conceptions of history teaching among teachers in training at a Chilean university. The research is mixed, with information gathered through a questionnaire on conceptions of history teaching and narratives from teachers in their eighth semester of the history, geography, and social sciences teaching degree program. Descriptive statistics, content analysis, and categorical analysis were used for the analysis. The results indicate that it is necessary to develop a typology to characterize the historical-scholarly narratives of teachers in training, that teachers' conceptions of teaching are predominantly contemporary but with traditionalist remnants, and that in 44% of cases there is a relationship between conceptions of teaching and narratives.

KEY WORDS Narrative; teaching conceptions; historical thinking; history; school history.

Introducción

En la enseñanza de la historia, es común y preponderante que el profesorado ponga en contacto al estudiantado con la disciplina, a través de una narrativa (Domínguez, 2015). La narrativa es un relato complejo que “no sólo está compuesta de una progresión de acontecimientos, sino también de un narrador y de un auditorio al que se narra la historia” (Carr, 2015, p. 69). Por ello, Ricoeur (2000) señala que la narrativa es un modo de explicar la realidad social y el pasado que se opone a la mera relación causal.

Así narrar la historia, desde la perspectiva del historiador(a), pero también desde la del profesorado implica contar lo que ocurrió en el pasado articulando diferentes elementos del pensamiento histórico. Es decir, seleccionando hechos, causas, consecuencias, protagonistas o espacios (Salazar, 2007). Ello conlleva, necesariamente, a un proceso de selección/exclusión en el que cobran relevancia las concepciones, las ideologías o las epistemologías que subyacen al pensamiento (Gómez y Chapman, 2016).

En particular en este artículo se analizan las narrativas y las concepciones de enseñanza del profesorado, puesto que se piensa que pueden existir relaciones entre ambas en cuanto al contenido, la estructura y los elementos del pensamiento histórico. La supuesta relación se sustenta la idea de que las concepciones repercuten en las narrativas y las acciones del profesorado (Gómez y Chapman; 2016, Salazar, 2007; Yilmaz, 2020).

Las concepciones de enseñanza son representaciones cognitivas sobre cómo se debería enseñar una disciplina, en este caso, la historia. Estas concepciones se construyen y deconstruyen a partir de la experiencia y de la educación formal y no formal (Vilanova et al., 2011). En la enseñanza de la historia y las ciencias sociales se han documentado y caracterizado las concepciones tradicionales, contemporáneas y en transición (Chávez, 2025a). Las concepciones de enseñanza anteceden a las narrativas orales o escritas a través de las que se explica o expone la historia. En las investigaciones de Burke (1993), Carretero (2023) o Körber (2015) se reconocen y caracterizan diferentes tipos de narrativas. Sus características se vinculan con algunos fundamentos epistemológicos de las concepciones de enseñanza y aprendizaje de la historia: temporalidad y cambio, causa/consecuencia, perspectiva, juicio ético, por ejemplo.

El problema que se trata en este artículo y en el que se interrelacionan narrativas, concepciones de enseñanza y desarrollo del pensamiento histórico consiste en que las narrativas del profesorado para explicar la historia son, en su mayoría, narraciones simplificadas de hechos o procesos históricos (Alvén, 2021; Carretero, 2023; Yilmaz, 2020). Esto se pone de manifiesto en relatos que son descriptivos e incluyen pocas conexiones entre los elementos del pensamiento histórico (Chávez, 2021). Ante este problema, se piensa que las concepciones de enseñanza del profesorado, especialmente, las vinculadas al pensamiento histórico tradicional se relacionan con narrati-

vas simplificadas y románticas (Carretero, 2023). Por ello, reconocer las concepciones de enseñanza del profesorado y sus relaciones con las narrativas puede contribuir a los procesos formativos que se desarrollan en la formación inicial y también contribuir al desarrollo de prácticas educativas que promuevan el desarrollo del pensamiento histórico.

En este contexto y dada la importancia de la narrativa histórica del profesorado en la enseñanza escolar se proponen como preguntas de investigación ¿Cómo son, en estructura, contenido y desarrollo del pensamiento histórico, las narrativas históricas que el profesorado en formación utiliza cuando piensan la enseñanza de la historia? Y ¿De qué manera las narrativas históricas elaboradas por el profesorado en formación reflejan concepciones sobre la enseñanza de la historia? Las preguntas están en coherencia con el objetivo de investigación de analizar las narrativas históricas-escolares y su relación con las concepciones de enseñanza de la historia del profesorado en formación de una Universidad chilena.

La revisión de la literatura científica reporta investigaciones precedentes en que se abordan narrativas y pensamiento histórico o creencias del profesorado y desarrollo del pensamiento histórico. A la fecha, no se han encontrado investigaciones en que se establezcan relaciones entre narrativas, concepciones y pensamiento histórico.

En cuanto a las investigaciones que abordan las creencias del profesorado y el desarrollo del pensamiento histórico, es posible mencionar a Chávez (2025b); Doughty (2017); Yilmaz (2020) o Sánchez et al. (2020).

Chávez (2025b), desarrolla una investigación con 37 profesores y profesoras en formación de educación primaria y secundaria. En los resultados se indica que existe una alta valoración de la historia global y a la inclusión de temas éticos lo que se vincula a concepciones contemporáneas, pero se advierten concepciones tradicionales en la valoración de la historia nacional y la comprensión del pasado como una verdad absoluta.

Doughty (2017) desarrolla una investigación en Oregón en la que se propone indagar ¿Cómo se enseña historia y cuáles son las creencias que reporta el profesorado? Los resultados indican que un 49% del profesorado otorga un énfasis importante a los temas políticos en la enseñanza de la historia, el 67% declara que en sus clases es importante que el estudiantado comprenda temas históricos estableciendo relaciones y que en la preparación de sus clases las fuentes de conocimiento principales son el texto, la guía del docente, la lectura de fuentes primarias y la búsqueda en sitios de internet.

Yilmaz (2020) investiga sobre las creencias sobre la historia disciplinar y la historia escolar de 12 profesores en ejercicio de Estados Unidos. El investigador indica que se reconocen diferencias en la orientación y la profundidad del contenido, ya que la historia académica aborda un período muy específico, con mayor profundidad y a

través de fuentes primarias, mientras que la historia escolar aborda en poco tiempo y con menor profundidad muchos períodos históricos y lo hace, fundamentalmente, a través del libro de texto escolar. A lo que agrega que la historia escolar es una versión simplificada de la historia académica.

Sánchez et al. (2020) desarrollan un estudio orientado a comprender las percepciones del profesorado respecto de sus propias prácticas de enseñanza de la historia. Los resultados evidencian que los ítems asociados a las concepciones tradicionales de la enseñanza presentan puntuaciones bajas. Por ejemplo, que la enseñanza transmisiva es predominante en su forma de hacer clases o que el estudiantado ha de aprender y repetir lo que enseña el profesorado.

Marco Teórico

Transitar desde la narrativa histórica a la narrativa histórica-escolar

La narrativa es un texto organizado [también desorganizado], constituido por una trama y un argumento (Sant et al., 2014). Contiene información y estructura histórica, y es emitida, a través de un discurso (Reis y Climent, 2012), lo que permite acceder al pasado mediante el relato oral o escrito (Subrahmanyam, 2024). La narrativa de un evento histórico, es según White (2018) lo que distingue a la disciplina histórica de otras ciencias. La finalidad de la narración es explicar y relatar el pasado (Ricoeur, 2000) desde una perspectiva multitemporal, a través de la selección y el ordenamiento de los hechos, los procesos o los y las protagonistas (Sáiz y Gómez, 2016).

La narrativa histórica surge del diálogo entre el historiador(a) y las fuentes primarias, su contenido es la información histórica o conceptos de primer orden y su estructura está mediada por conceptos de segundo orden como la temporalidad y el cambio, las causas y las consecuencias, las perspectivas históricas, la significancia, los juicios éticos (Gómez y Chapman, 2016). La narrativa que emerge de la operación histórica, en palabras de Certeau (2006) “la operación histórica se refiere a la combinación de un lugar social, de prácticas “científicas” y de una escritura” (p. 68).

Al considerar a De Certeau, la narrativa histórica no sólo se limita a la interacción de conceptos de primer y de segundo orden en un relato, ya que también da cuenta de un lugar social. En este sentido, Carr (2015) propone que la narrativa permite otorgar una forma a la experiencia histórica y que por lo tanto está condicionada o influenciada por la o las experiencias sociales. Es decir, en la narrativa están presentes los conceptos de primer orden, los conceptos de segundo orden y aspectos propios del narrador y de la audiencia a quien esté dirigida la narración. Foucault (2018) refiriéndose al autor o autora del discurso señala que es “el principio de agrupación del discurso, como unidad y origen de sus significaciones, como foco de su coherencia” (p. 30).

Los elementos que son innatos al autor y que se vinculan con su ser histórico, Chávez (2021) los reconoce como dimensión personal del pensamiento histórico y

que está conformada por: la identidad, la memoria, las emociones y las experiencias. Elementos que se podrían complementar con lo que Alvén (2021) reconoce como conceptos de tercer orden: conciencia histórica, cultura histórica y uso de la historia. Son elementos que Korber (2015) señala que anteceden al conocimiento histórico formal, por ejemplo, la familia, la prensa o el contexto histórico en el que se desenvuelve la persona.

La narrativa histórica, fundamentalmente en su formato escrito, es, o por lo menos debería ser, la base estructural para la conformación de la narrativa escolar. Desde allí el profesorado construye, en parte, sus explicaciones históricas. Se recalca que sólo es en parte porque hay otros elementos que intervienen en esta construcción por ejemplo la cultura histórica (Alvén, 2021), la dimensión personal del pensamiento histórico (Chávez, 2021), la experiencia social (Car, 2015), la audiencia (Car, 2015), el currículum y las ideologías (Plá y Ross, 2023) o las concepciones de enseñanza (Yilmaz, 2020). Elementos que influyen en que el discurso histórico-escolar difiera del discurso histórico (Doughty, 2017).

La transformación de la narrativa histórica en una narrativa histórica-escolar es lo que Plá (2014) explica como “el desplazamiento desde el saber historiográfico hasta el discurso histórico escolar” (p. 125) al que denomina “un régimen de historicidad particular” (p. 21). En sus planteamientos, Plá (2014) reconoce en la enseñanza de la historia y en la narrativa del profesorado una dimensión política, que conduce a exponer, ocultar, mitigar o silenciar. Por ello, Levstik y Barton (2023) agregan que las narrativas históricas escolares son poderosas fuerzas culturales.

Así la enseñanza de la historia y el desarrollo del pensamiento histórico en las aulas transita entre negociaciones de agentes como el profesorado, el estudiantado y la historia académica (Yilmaz, 2020). A esta complejidad, cabe agregar que para estos agentes no existe solo una narrativa sino múltiples narrativas, las que son dinámicas y están abiertas a futuras interpretaciones y debates (Ecker, 2022). Considerando los antecedentes expuestos en el apartado teórico, se exponen en la figura 1 la narrativa histórica, la narrativa histórica-escolar y la narrativa histórica-estudiantil considerando sus fuentes epistemológicas y las negociaciones que intervienen en su construcción.

Figura 1

Conformación e implicancias de las narrativas históricas-escolares



Fuente: Elaboración propia

En la figura 1 se representa gráficamente la complejidad de la construcción de la narrativa histórica-escolar, lo que constituye el objeto de esta investigación. La imagen sitúa en el centro a la narrativa histórica y en la periferia la narrativa histórica-estudiantil, dando cuenta de los procesos de negociación entre niveles (Narrativa histórica, narrativa histórica-escolar y narrativa estudiantil). Cada uno de estos niveles está protagonizado por un agente discursivo (historiadores, profesorado, estudiantado) y en cada nivel se reconocen algunas de las fuentes epistemológicas y culturales que permiten la construcción de la narrativa.

Son relevantes las narrativa histórica-escolar y estudiantil porque autores como Carretero (2023), Rüsen (2004), Santisteban (2010), Seixas (2017) o Sáiz y Gómez (2016), reconocen la importancia de las narrativas para el desarrollo del pensamiento histórico y para que el estudiantado se reconozca como ser histórico y pueda desarrollar conciencia histórica. Korber (2015) indica que la narrativa se puede utilizar para la reconstrucción histórica mediante la búsqueda de fuentes primarias, el análisis crítico, la temporalidad sincrónica y diacrónica y la sistematización del relato. Sin embargo, también se puede utilizar para deconstrucción histórica analizando los

elementos de la “operación histórica” (De Certeau, 2006, p. 68) para construir contra-narrativas que den cuenta de diferentes interpretaciones históricas, que contribuyan a dar voz a las otras historias, a las otredades, a la diversidad de identidades a esa historia en la que niños, niñas y jóvenes son protagonistas y agentes.

Tipos de Narrativas

En la literatura especializada es posible reconocer algunos tipos de narrativas históricas o históricas-escolares. Ejemplos de ello, son los que proponen Burke (1993); Carretero (2023) o Rüssen (2004). También se pueden identificar en estas narrativas aspectos vinculados a su estructura, lo que incluye el orden de los acontecimientos (Danto, 1989) y la evolución temporal Pandel (2002, citado en Korber, 2015) o la trama del relato (Sant et al., 2014). Otros aspectos que se distinguen en las narrativas son aquellos vinculados al desarrollo del pensamiento histórico, por ejemplo: el contenido histórico o los conceptos de primer orden (San et al., 2014); los conceptos estructurantes de la historia o de segundo orden como cambio y continuidad, causas y consecuencias, perspectivas históricas, juicios éticos (Seixas y Morton, 2013); o los elementos vinculados a la dimensión personal del pensamiento histórico como memoria, identidad, emociones o experiencia (Chávez, 2021).

Burke (1993) reconoce las narrativas densas y super densas. Las narrativas densas son aquellas en que se describen con detalle o precisión las intenciones de las personas y los hechos del pasado, son densas por la gran cantidad de información que contienen. Las súper densas, además de tratar los aspectos anteriores, abordan el cómo vivían las personas, qué pensaban y en qué contextos históricos se desarrollaron.

Carretero (2023) reconoce cuatro tipos de narraciones: mítica, romántica, filosófica e irónica. La narrativa mítica tiene como elemento central el mito, su estructura se basa en elementos binarios como bueno o malo, rico o pobre. El análisis no está presente y tampoco se distingue entre la realidad y la imaginación. El autor señala que este tipo de narraciones son características en niños y niñas desde los 2 a los 8 años.

La narración romántica se desarrolla entre los 9 y los 12 años, aquí la realidad deja de ser binaria y se complejiza, aunque prevalece la figura del héroe, se confunden los límites entre la identidad y los hechos o procesos históricos. Las figuras individuales tienen un gran protagonismo en la historia y en la explicación causal.

La narración filosófica se caracteriza por la expresión de modelos generales y leyes, se transita de los agentes individuales a grupos sociales y se complejizan las interacciones, ya que, se observa la representación abstracta de los procesos sociales.

La narración irónica, es propia de la vida adulta, se caracteriza por la utilización de conceptos abstractos, por la reflexividad, se rechaza la verdad totalizadora y se reconoce la perspectiva del mundo.

Rüssen (2004) reconoce tres tipos de narrativa: tradicional, ejemplar y genética. Clasificación a la que Korber (2015) agrega un nivel superior denominado narrativa plurigenética. La narración tradicional se caracteriza por centrar el relato en la tradición y en el origen, con el propósito de legitimar un sistema de valores. Por ello, el pasado es muy relevante y se presenta como una continuidad del presente. Estos relatos incluyen conmemoraciones o historias de vidas de protagonistas tradicionales. Se entiende que la tradición es sinónimo de orden, de continuidad y de moral.

En la narración ejemplar se presenta el pasado histórico como una lección que ha de servir para el presente, lo que implica la homologación y homogeneización de hechos del pasado a situaciones actuales, mediante la utilización del razonamiento abstracto. Así la historia es portadora de un argumento moral cuya aplicación trasciende en el tiempo.

La narración genética utiliza la comprensión de la temporalidad pasado, presente y futuro, y fundamentalmente de los procesos de cambio, aceptando que el pasado no es un pasado homogéneo sino que está constituido por diferentes puntos de vista.

La narración plurigenética que propone Korber (2015) considera los elementos que se plantean en la narración genética, pero además de ello, agrega el componente crítico a la narración y la pluralidad de perspectivas respecto de un hecho o proceso.

Además, de reconocer diferentes tipos de narrativas es posible caracterizar las estructuras de las narrativas según el orden y la evolución temporal de los hechos. Así Pandel (2002, citado en Korber, 2015) reconoce una narración tradicional en la que el relato se expone desde el pasado y solo en el pasado de forma lineal. Otra, es la narración génica en que el relato se expone desde el pasado hasta el presente, dando cuenta fugazmente de algunos elementos de cambio. También, expone la narración teleológica, aquella en que el foco de la narración se centra en el futuro. Posteriormente, expone la narración cíclica en que el pasado tiene directa relación con los hechos y acontecimientos del presente, ya sea para explicar el progreso o el retroceso. Finalmente, identifica la narración orgánica en que el proceso histórico es un constante devenir y decadencia.

Sant et al. (2014) (basándose en Bagnolo, 2010) propone que las narrativas pueden tener una trayectoria progresiva, regresiva, estable o compleja. La trayectoria progresiva se caracteriza por ir desde el pasado hacia el presente (sin abordar necesariamente la actualidad), la trayectoria regresiva es inversa a la anterior, la trayectoria estable se mantiene en un mismo período temporal sin presentar progresiones ni regresiones, la trayectoria compleja avanza en el tiempo, pero su principal característica es que presenta de manera alternada progresiones o regresiones.

Concepciones de Enseñanza

Las concepciones de enseñanza del profesorado son creencias epistémicas, normativas y procedimentales que configuran, en buena medida, las acciones y las interacciones que el o la docente lleva a cabo en el aula. Incluso, las concepciones del docente, afectan el aprendizaje del estudiantado (Yilmaz, 2020). En este artículo se propone que estas concepciones, para el caso de la enseñanza de la historia, son didácticas, epistémicas y pedagógicas.

En la investigación didáctica de la historia y las ciencias sociales se han documentado concepciones de enseñanza. Un ejemplo de ello es lo que proponen Peck y Seixas (2008), a partir de los estudios desarrollados por Osborne (2004, 2006), identifican tres concepciones fundamentales sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia. La primera corresponde a una visión narrativa orientada a la transmisión de información cuyos énfasis principales están vinculados a la construcción de la nación. La segunda concibe la enseñanza histórica como un medio para analizar problemas contemporáneos a la luz del pasado y de su contexto, es decir desarrollando la temporalidad. Finalmente, la tercera se centra en la importancia de que el estudiantado desarrolle y aplique el método de investigación histórica a través de las fuentes, su análisis y contrastación como vía para comprender el pasado.

También en la investigación y considerando el aporte de diversos autores y autoras es posible distinguir el tipo de enseñanza tradicional y contemporánea. A partir de estas categorías es posible construir concepciones de enseñanza. Las características didácticas, epistémicas y pedagógicas se exponen en la tabla 1 han sido elaboradas considerando la investigación de Chávez (2025a).

Tabla 1

Concepciones de Enseñanza Tradicional y Contemporánea.

Dimensión	Tradicional	Contemporánea
Didáctica	La finalidad de la enseñanza de la historia es que el estudiante memorice y repita fechas, datos y protagonistas. Por ello, se invisibiliza en el proceso de enseñanza-aprendizaje la agencia histórica de niños, niñas y jóvenes y la reflexión que ellos y ellas pueden hacer sobre la historia y su participación en ella.	La finalidad de la enseñanza de la historia es formar ciudadanías críticas que puedan analizar y reflexionar sobre el pasado con el propósito de actuar en el mundo actual en defensa de la Democracia, los Derechos Humanos y la Justicia Social. Es decir, desarrollar el pensamiento histórico. Por ello la enseñanza de la historia debería promover habilidades de indagación, interpretación y análisis.
Epistémica	Se caracteriza por presentar un relato lineal y cronológico, centrado en temas políticos y económicos donde los protagonistas son, generalmente, hombres blancos y de élite.	Se caracteriza por presentar un relato multitemporal y multidireccional en el que se aborda el pasado, el presente y el futuro. Es una historia en que se diversifican los y las protagonistas incluyendo a aquellos y aquellas que no aparecen cotidianamente en los relatos.
Pedagógica	El o la docente tienen un rol protagónico en la enseñanza, utilizando preferentemente el método expositivo. Así el estudiantado se transforma en un receptor y repetidor de contenido.	El o la docente tiene un rol de mediadores del aprendizaje, diversifican sus metodologías de enseñanza y consideran que el estudiantado ha de desarrollar un rol activo y constructivo en su aprendizaje.

Fuente: Adaptado de Chávez (2025a).

Chávez (2020 y 2025a), también indica que hay una enseñanza en transición, es decir aquellas que transitan entre la enseñanza tradicional y la enseñanza contemporánea y cuyas características incipientes son: una narración o explicación histórica que se sitúa didáctica y epistémicamente en la vereda contemporánea, pero que pedagógicamente sigue siendo tradicional. Es decir, se visibilizan protagonistas como mujeres, niños, niñas y/o indígenas, desde una perspectiva descriptiva; se incorpora el presente, generalmente, aludiendo a la actualidad; o el profesorado emite juicios éticos sobre temas escabrosos del pasado. Todo esto lo hace el o la docente, ya que, se proporcionan pocas oportunidades para que sea el estudiantado quien lo desarrolle por sí mismo.

Metodología

La metodología es mixta sigue un modelo secuencial que se inicia con la fase cuantitativa y continua con la fase cualitativa. El diseño de investigación es un estudio de caso único (Flick, 2015). El caso lo constituye un curso de didáctica conformado por 25 estudiantes, que cursan octavo semestre de carrera, la edad promedio es de 23 años. El 64%(16) se identifican con el género masculino y 36% (9) con el género femenino.

Los criterios de selección de los y las participantes fueron: que estén cursando por primera vez la asignatura de didáctica de la historia, que participen contestando el cuestionario y la narrativa y que acepten participar de la investigación firmando el consentimiento informado. En él se explicita la anonimización de la identidad y su reemplazo por nombres ficticios.

En la fase cuantitativa, se recogió información a través de un cuestionario de concepciones de enseñanza de la historia. El cuestionario es un instrumento validado a través de juicio de expertos y análisis psicométrico y se encuentra publicado en (Chávez, 2024; Chávez y Quintana enviado). El instrumento tiene 36 ítems en que el estudiantado ha de contestar en escala de Likert del 1 al 5, el 1 significa que está muy en desacuerdo con la afirmación y el 5 muy de acuerdo. Las dimensiones que se abordan están relacionadas con los enfoques tradicional y contemporáneo a través de preguntas espejo que se agrupan en tres dimensiones: didáctica, pensamiento histórico y pedagógica.

Para reconocer aquellas concepciones de enseñanza que se sitúan en la dimensión en transición se llevó a cabo un análisis estadístico que permitió reconocer las variables del cuestionario que se vinculan a esta dimensión.

En la fase cualitativa, se levantó información mediante una narrativa. Esta es una técnica se utiliza en educación (Reis y Climent, 2012) y que en didáctica de la historia ha sido empleada en diversas investigaciones con el propósito de analizar el pensamiento histórico (Chávez, 2021; Saíz y Gómez, 2016; Sant et al., 2014) o las representaciones sociales sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia (González-Valencia et al., 2020). En esta investigación, para que el estudiantado construya su narrativa, se otorgó la siguiente instrucción: relata en una hoja tamaño carta con escritura a mano un tema, hecho o proceso histórico del que tengas un mayor dominio y seguridad conceptual, la explicación debe ser pensada para el contexto escolar, pero sin incluir las etapas de una clase. En caso de que lo requieras, puedes utilizar cualquier medio tecnológico de apoyo (sin descartar el uso de inteligencia artificial). El tiempo asignado para el relato fue de 30 minutos y la recogida de datos la desarrolló presencialmente la investigadora.

El análisis del cuestionario se desarrolló a través de estadística descriptiva: cálculo de medias, desviaciones estándar, asimetría y curtosis para cada uno de los 36 ítems. Análisis de Fiabilidad: Se calculó el coeficiente Alfa de Cronbach para evaluar la consistencia interna del instrumento completo y de cada una de las dimensiones (Tradicional y Contemporánea) con la muestra actual. También, se establecieron perfiles: a partir de los datos se propuso una clasificación de los/las participantes en perfiles de enseñanza según su nivel de adhesión a las concepciones tradicionales y contemporáneas, utilizando el baremo de interpretación definido en este estudio.

El baremo de cinco niveles de adhesión fue diseñado para dividir equitativamente este rango, permitiendo una interpretación clara y diferenciada de las puntuaciones. Esta estructura de interpretación facilita la clasificación de los participantes en categorías que reflejan el grado de presencia o consolidación de cada concepción de enseñanza. El baremo se fundamenta en criterios psicométricos estándar para escalas tipo Likert, donde los intervalos se distribuyen de manera proporcional a lo largo del continuo de respuesta. Se optó por un baremo teórico de referencia criterial, en lugar de un baremo empírico basado en normas (como percentiles derivados de la muestra), debido a la naturaleza del constructo evaluado. Las concepciones de enseñanza de la Historia constituyen categorías teóricas previamente definidas y no variables que se distribuyan de manera natural en la población. Se adopta un enfoque de evaluación referida al criterio, donde el desempeño individual se describe en función del nivel de dominio o logro respecto de los criterios preestablecidos (AERA, APA y NCME, 2018; Meneses, 2013).

Tabla 2

Baremo de interpretación de puntuaciones según “nivel de adhesión”

Nivel de Adherencia	Puntaje Total	Promedio	Interpretación
Muy Bajo	18 – 32	1,00 – 1,78	Presencia casi inexistente del constructo
Bajo	33 – 47	1,83 – 2,61	Presencia reducida o incipiente
Moderado	48 – 62	2,67 – 3,44	Presencia intermedia, híbrida
Alto	63 – 76	3,50 – 4,22	Presencia clara / sostenida
Muy Alto	77 – 90	4,28 – 5,00	Presencia muy elevada / consolidada

Fuente: elaboración propia.

El baremo expuesto en la tabla 2, permitió crear perfiles derivados de la combinación de los niveles de adhesión a cada dimensión. Para ello y considerando lo expuesto en AERA, APA y NCME (2018) y Meneses (2013) se elaboró una matriz de tipificación que contempla 25 cruces posibles, pero para facilitar la comprensión estos cruces se simplificaron en 9. Estos se exponen en la tabla 3.

Tabla 3

Perfiles Emergentes de Concepciones de Enseñanza de la Historia

TRADICIONAL	CONTEMPORÁNEO		
	Bajo/Muy Bajo	Medio	Alto/Muy Alto
Bajo/Muy Bajo	Indefnido	Transición Media	Contemporáneo
Medio	Transición Media	Híbrido Neutral	Transición Contemporánea
Alto/Muy Alto	Tradicional	Transición Tradicional	Híbrido/Dual

Fuente: elaboración propia

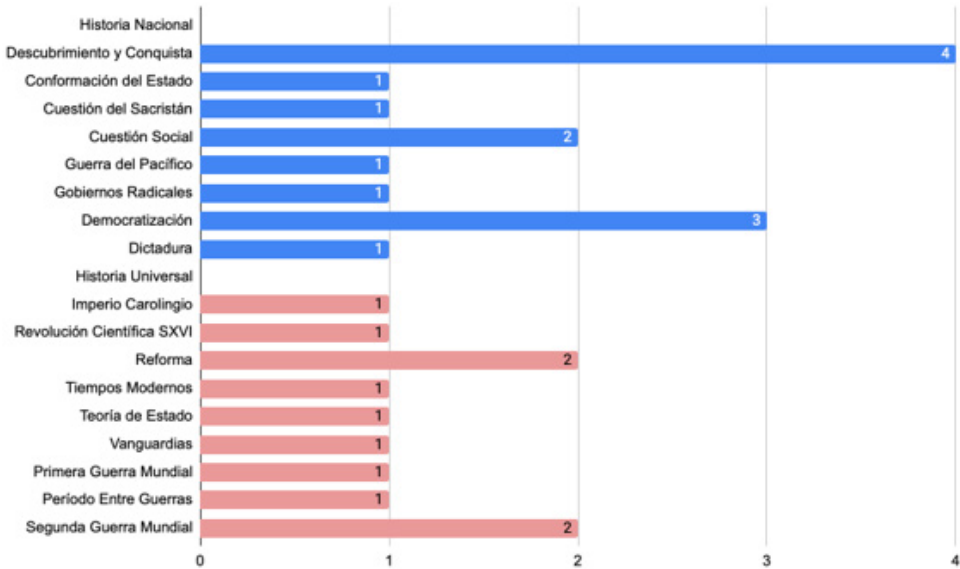
El análisis de la información cualitativa, para este caso de las narrativas se realizó mediante una codificación y categorización teórica considerando la temporalidad de las narrativas expuesta en Pandel (2002, citado en Korber, 2015). Además de una codificación y categorización emergente (Gibbs, 2022) lo que da origen a las tipologías de narrativas históricas-escolares del profesorado en formación.

Resultados

1. Narrativas: temas y temporalidad

Los resultados del análisis de las narrativas indican que el 56% aborda temas de la historia de Chile y el 44% de la historia universal. En la figura 1 se expone el detalle de los temas para cada categoría.

Figura 1
Temas de las Narrativas



Fuente: elaboración personal.

De la interpretación de la figura 1 es posible afirmar que el profesorado tiene una leve inclinación por temas vinculados a la historia nacional, fundamentalmente, conquista y democratización. Además, si se consideran todas las narrativas, hay un predominio relevante de temas políticos con un 64%, seguido de temas socio-culturales 16%, culturales 12% y socio-económicos con un 8%. La temporalidad de los relatos se sitúa, preferentemente, en el siglo XX (un 40%) y el siglo XIX (un 24%). También, cabe señalar que la extensión temporal desde donde se sitúan los relatos es la mediana duración.

Al considerar las categorías de temporalidad del relato propuestas por Pandel (2002 citado en Korber, 2015): pasadista, genética, teleológica, cíclica u orgánica, los resultados de los relatos son los que se exponen en la Tabla 4.

Tabla 4*Temporalidad de los relatos*

Temporalidad	Resultados
Pasadista: el relato sólo aborda el pasado.	52%
Genética: el relato se expone desde el pasado y linealmente avanza al presente, dando cuenta de algunos elementos de cambio.	40%
Teleológica: el relato trata sobre diferentes temporalidades, pero se centra en el futuro.	0%
Cíclica: el relato aborda el pasado y el presente, temporalidades que se vinculan constantemente.	8%
Orgánica: el relato aborda el pasado, el presente y el futuro y se exponen en un constante devenir y decadencia.	0%

Fuente: adaptación de Pandel (2002, citado en Korber, 2015).

Los resultados indican que la mayoría de los y profesoras en formación explican la historia solo desde el pasado centrándose en períodos de mediana duración, por ejemplo: tiempos modernos, descubrimiento y conquista o revolución científica del siglo XVI. Los relatos poseen escasos marcadores temporales y es posible situarlos dado que se nombra el período, el o los siglos y, en menos casos, algunos años específicos. Un ejemplo lo proporciona el profesor en formación A2_Miguel cuando explica el proceso de Independencia de Chile:

La construcción del Estado-nación chileno fue un progreso gradual a lo largo del siglo XIX, no es algo que nace “de golpe”. Dentro de los acontecimientos más importantes, encontramos la crisis monárquica española en 1810, este hito abre las puertas para la Primera Junta en Santiago. Tras esto, hubo avances y retrocesos (Patria Vieja, Reconquista), las victorias de Chacabuco (1817) y Maipú (1818) aseguran la ruptura con España, es decir, la independencia de Chile.

Miguel, reconoce la extensión, los avances y los retrocesos del proceso, sin embargo, lo hace sólo desde el pasado, de forma descriptiva y con un fuerte énfasis tradicionalista.

La segunda categoría con mayor presencia en las narrativas es la genética. El profesorado en formación que elabora narrativas genéticas (un 36%) lo hace porque incorpora el presente. También, incorporan el presente los y las profesoras que se sitúan en la categoría cíclica (8%). La forma más común, tanto en las narrativas genéticas como cíclicas, de incorporar esta temporalidad es hacerlo lineal y progresivamente. El análisis de concurrencias de las narrativas genéticas y cíclicas permitió identificar que se vinculan con elementos como: perspectivas individuales y colectivas, cambio y continuidad y causa y consecuencia. Y que el componente del pensamiento histórico

que las distingue de las narrativas pasadistas es el cambio y la continuidad, fundamentalmente esta última. Es decir, cuando el estudiantado incorpora la continuidad logra vincular con el presente, ya que, en la mayoría de los casos la continuidad se extiende hasta la actualidad. Llama la atención en las narrativas genéticas que el presente se incluye al final del relato y de forma marginal, generalmente a través de marcadores cualitativos como: “hasta nuestros días, actualidad, hoy en día”.

Un ejemplo de una narrativa genética lo proporciona A24_Pablo cuando explica la Revolución Científica.

La revolución científica fue un proceso muy importante de la Edad Moderna y que marcó un antes y un después en la forma en la que el ser humano percibía el mundo (...) En esta época, nacieron muchos intelectuales que aportaron al conocimiento científico. Nicolás Copérnico, por ejemplo, propuso en 1543 el “modelo heliocéntrico” (...) Fueron estos descubrimientos los que fueron cambiando la forma en la que se entendía el mundo y que son el punto de partida de la ciencia hasta nuestros días (A24_Pablo).

Pablo sitúa su relato, preferentemente en el pasado, pero al finalizar incluye el presente cuando se refiere a los descubrimientos e indica que “son el punto de partida hasta nuestros días” haciendo referencia implícita a la continuidad.

Por su parte A20_Facundo, al explicar la Democratización en Chile a fines del siglo XX, señala:

Se comienza por explicar qué es la Democracia, comprendida como un sistema político de participación. Se le pregunta al estudiantado ¿Cómo se sentirían si no pudieran votar? (...) A partir de esa experiencia, se aterriza la analogía y se explica que efectivamente la democratización busca por un lado ampliar la participación, pero al mismo tiempo potenciar la justicia social. Posteriormente, se procede a contextualizar la democratización desde el auge del salitre y la cuestión social.

Facundo inicia la narrativa desde el pasado, pero transita al presente haciendo una interpelación a la audiencia “¿Cómo se sentirían si no pudiera votar?”, a través de ella conecta con el presente y vuelca nuevamente el relato al pasado, estableciendo una conexión con él a través de la contextualización.

Del total de 25 profesores y profesoras en formación, sólo dos de ellos elaboran relatos cíclicos. La característica de estos dos relatos es que al incluir el presente en diferentes momentos de la narrativa lo hacen interpelando a la audiencia y vinculando con elementos del pensamiento histórico como la identidad y la experiencia. Además, de los vínculos con el cambio y la continuidad, las causas y las consecuencias o las perspectivas.

2. Tipos de Narrativas Histórica-Escolar

Carretero (2023), Körber (2015) y Rüsen (2004) ofrecen diversas tipologías para comprender las narrativas históricas. No obstante, estas clasificaciones resultan insuficientes para dar cuenta de las especificidades de los datos y del análisis realizado en esta investigación. En consecuencia, se plantea la construcción de una categorización empírica que permita caracterizar con mayor precisión los distintos tipos de narrativas histórico-escolares del profesorado en formación. Esta categorización se expone en la tabla 5. Para su elaboración se consideran las dimensiones y los componentes del pensamiento histórico que propone Chávez (2021), es decir, los componentes de las dimensiones personal, cognitiva, metodológica y social.

Tabla 5
Narrativas Histórica-Escolar

Tipo de Narrativas	Descripción	Resultados
Pasadista Tradicional	El relato se centra exclusivamente en el pasado y sigue un orden estrictamente cronológico, con fuerte predominio de relaciones de causa y consecuencia. Incluye numerosos conceptos de primer orden, generalmente sin definición, lo que dificulta la comprensión del relato. Presenta perspectivas de cuasi-protagonistas, lo que configura una narrativa deshumanizada y con escasa diversidad de voces.	8%
Pasadista Elitista	El relato se centra exclusivamente en el pasado y sigue un orden cronológico. Incluye una gran cantidad de conceptos de primer orden, en su mayoría sin definición. Incorpora algunos elementos básicos del pensamiento histórico, como cambio, causa, consecuencia o perspectiva. Presenta perspectivas de protagonistas y cuasi-protagonistas pertenecientes a élites políticas, lo que refleja un avance en la humanización, aunque aún limitado a grupos de poder.	16%

Pasadista Diversificada	El relato se sitúa exclusivamente en el pasado y sigue un orden cronológico. Incluye numerosos conceptos de primer orden, algunos de los cuales se encuentran definidos. Incorpora perspectivas de cuasi-protagonistas y protagonistas tanto individuales como colectivos. Los protagonistas individuales continúan siendo figuras de élite, mientras que los colectivos muestran cierta diversificación (mujeres, pueblos indígenas, niños y niñas, adultos mayores, entre otros).	12%
Pasadista Compleja	El relato se centra exclusivamente en el pasado y sigue un orden cronológico, con fuerte predominio de causas y consecuencias. Incluye numerosos conceptos de primer orden, con definiciones en aquellos que son centrales, lo que facilita la comprensión. Incorpora perspectivas de cuasi-protagonistas y protagonistas tanto individuales como colectivos. Si bien las figuras individuales siguen siendo de élite, los colectivos presentan una mayor diversificación (mujeres, pueblos indígenas, niños y niñas, adultos mayores, entre otros). Se incluyen elementos de la dimensión personal y social del pensamiento histórico, como identidad, problematización, juicio ético pre-reflexivo o formulación de preguntas, lo que evidencia una mayor implicación con la audiencia y un posible “nosotros”.	16%
Pasado Presente Tradicional	El relato incorpora el presente, pero de forma marginal, a través de marcadores cualitativos como “hasta hoy”, “en la actualidad”, o “hasta nuestros días”, lo que se vincula con la temporalidad genética propuesta por Pandel (2002). Incluye conceptos de primer orden centrales para el relato, algunos de los cuales se definen, favoreciendo la comprensión. Integra elementos de la dimensión personal del pensamiento histórico, como identidad, memoria o emociones. Considera cambio y continuidad, causas y consecuencias y perspectivas individuales y colectivas, configurando una narrativa humanizada con diversidad de puntos de vista y protagonistas. Incorpora juicio ético pre-reflexivo, problematización o formulación de preguntas, lo que revela una negociación entre la narrativa histórica y la audiencia a través del “nosotros”.	40%

Presente Pasado Compleja	El relato incorpora el presente de manera significativa y establece conexiones presente-pasado-presente mediante marcadores cualitativos y relaciones de cambio y continuidad. Esto se vincula con la temporalidad cíclica propuesta por Pandel (2002). Incluye conceptos de primer orden centrales para el relato, algunos de ellos definidos. Incorpora elementos de la dimensión personal del pensamiento histórico —identidad, memoria o emociones— utilizados para interpelar a la audiencia y establecer conexiones con el presente. Considera cambio y continuidad, causas y consecuencias y perspectivas individuales y colectivas, configurando una narrativa humanizada con diversidad de voces. Incluye juicio ético reflexivo, problematización o preguntas que reflejan una negociación entre la narrativa histórica y la audiencia a través del “nosotros”.	8%
--------------------------------	--	----

Fuente: elaboración personal.

De los resultados de la tabla 5 es posible reconocer que la mayoría de los relatos corresponden a narrativas pasadistas (52%). También, es posible advertir que hay una gran diversidad en estos tipos de narrativas: tradicionales, elitistas, diversificadas y complejas. Mientras que las narrativas que establecen una vinculación temporal entre el presente y el pasado (o vice versa) sólo responden a dos categorías y representan un 48%. Llama la atención el 40% de profesores y profesoras que se sitúan en la categoría de presente tradicional.

Un ejemplo de una narrativa pasadista compleja lo propone A19_Ignacio cuando explica el proceso de Conquista:

Cuando pensamos en la historia de Chile, muchas veces creemos que todo empezó con los españoles. Pero la Verdad, es que nuestro territorio ya tenía pueblos y culturas bastante antiguas y diversas, que vivieron aquí miles de años antes que Cristóbal Colón llegara. Aunque lo más increíble de todo esto es como cada uno de estos grupos aprendió a vivir según el lugar que habitaba. No importaba si era en el desierto, en los valles o en el mismo mar, ellos se adaptaban. En nuestro norte grande, en medio del desierto más seco del mundo, vivían los chinchorros. Las y los integrantes de esta cultura eran pescadores expertos y su destreza en el mar es aún increíble. Pero, existe algo que los ha hecho mundialmente famosos: fueron los primeros en momificar a sus muertos ¿incluso antes que los egipcios?.

Ignacio relata el proceso solo desde el pasado, pero incluye perspectivas colectivas de grupos indígenas. Además, incluye un juicio ético pre-reflexivo vinculado a la identidad cuando señala “muchas veces creemos que todo empezó con los españoles, pero la verdad es que nuestro territorio tenía pueblos y culturas bastante antiguas (...)”. También incluye preguntas históricas, por ejemplo, cuando compara la momificación con la cultura egipcia y plantea “¿incluso antes que los egipcios?”. Todos estos elementos hacen que la narrativa sea pasadista compleja puesto que incluye una gran variedad de componentes del pensamiento histórico, excepto el desarrollo de la temporalidad.

Los ejemplos de narrativas que incluyen el presente se han expuesto en el punto anterior para el caso de Pablo cuando explica la Revolución Científica y Facundo en la explicación de la democratización.

El elemento característico de la narrativa pasadista compleja, pero que también lo puede incluir una narrativa pasado-presente tradicional, es el juicio ético pre-reflexivo. Este componente de la dimensión social del pensamiento histórico se observa en el 28% de las narrativas y en el 20% de ellas está vinculado con la identidad que pertenece a la dimensión personal del pensamiento histórico.

Así, las narrativas que incluyen juicios éticos y elementos de identidad se vinculan al tema de la conquista del territorio y a la guerra (primera o segunda guerra mundial).

La identidad se ve reflejada en palabras con alta frecuencia como: nosotros, nuestra, nuestros, colonial, conflicto, historia, importancia, problemas, actualidad, antepasados, atroces, conquista, dominación, españoles, guerra o resistencia. Esto implica que incluir la identidad conduce a un posicionamiento en el relato, desde el nosotros en antagonismo con los otros, para este caso, los otros representados por la conquista, los españoles, la dominación. En estas narrativas se observan vínculos entre narrativa e historia nacional, por ejemplo A6_Adela cuando explica el Descubrimiento y la Conquista de Chile:

Cuando hablamos de la conquista de Chile lo primero que suele aparecer en los libros es Pedro de Valdivia llegando en 1541, fundando Santiago y luego otras ciudades. Vamos a mirar más allá, porque esta historia no la protagonizaron sólo los españoles. Cuando los españoles entraron al territorio no llegaron a un lugar vacío, sino a un espacio lleno de vida, donde distintos pueblos habían construido su historia. Estaban los agricultores diaguitas (...) los aymaras que mantenían redes de intercambio en el altiplano y los mapuches en el sur.

Adela, incluye la identidad y el juicio ético pre-reflexivo cuando señala “vamos a mirar más allá porque esta historia no la protagonizaron solo los españoles”. La identidad al indicar “vamos”, esto representa un involucramiento no sólo personal, sino también de la audiencia. El juicio ético pre-reflexivo está presente porque sentencia “esta historia no la protagonizaron solo los españoles” criticando la historia eurocéntrica y otorgando valor a las culturas que habitan el territorio.

3. Concepciones de Enseñanza de la Historia y Narrativas

Los resultados indican que existe una fuerte adherencia a las concepciones contemporáneas de la enseñanza de la historia, pero que sin embargo hay un número significativo de ítems de la dimensión tradicional que obtienen una puntuación moderada y alta. Estos resultados se exponen en la tabla 6.

Tabla 6

Clasificación de las concepciones de enseñanza

Concepción	Baremo	Cantidad	Concepción	Baremo	Cantidad
Tradicional	Muy bajo	17%	Contemporánea	Muy bajo	0%
	Bajo	39%		Bajo	0%
	Moderado	39%		Moderado	0%
	Alto	5%		Alto	17%
	Muy Alto	0%		Muy Alto	83%

La tabla 6 da cuenta de que hay fuerte adhesión a concepciones contemporáneas, ya que todos los ítems responden a baremos que sitúan en el nivel alto o muy alto. A diferencia de lo que ocurre con las concepciones tradicionales, en las que un 44% obtienen niveles altos y moderados. Esto sugiere que el rechazo a la concepción tradicional no es absoluto. Por eso, llaman la atención los ítems tradicionales que se sitúan en los niveles moderado y alto. Algunos de estos ítems son:

1. La enseñanza de la historia ha de permitir que el estudiantado conozca la historia nacional, fundamentalmente, las guerras y próceres patrios.
2. La enseñanza de la historia facilita al estudiantado conocer hechos y procesos que ya ocurrieron y que hoy en día son irreversibles.
3. La enseñanza de la historia se fortalece cuando se incluyen procesos y perspectivas de protagonistas como políticos y militares.
4. Como el pasado no se puede cambiar, la enseñanza de la historia debe centrarse en transmitir los hechos sin emitir juicios éticos basados en los valores del presente.

Estos ítems reflejan que existen rezagos tradicionales en la enseñanza de la historia vinculados a la historia nacionalista, por ejemplo, el 1 y el 3; vinculados a la importancia del pasado por sobre el presente lo que se refleja en el ítems 2; y la resistencia a emitir juicios éticos, como es el caso del ítem 4.

Los Perfiles Emergentes de Concepciones de Enseñanza de la Historia que están presentes en las respuestas del cuestionario son Contemporáneo en un 36%, Transición Contemporánea 60% e Híbrido Neutral 4%. El perfil Contemporáneo da cuenta de que se muestra una adhesión baja en las variables tradicionales y alta o muy alta en las concepciones contemporáneas. El perfil transición contemporánea da cuenta de que se muestra una adhesión moderada a la concepción tradicional y alta a la contemporánea. Esto quiere decir que aunque se valoran los enfoques actuales, aún se conservan algunas ideas o prácticas tradicionales. Finalmente, encontramos el perfil Híbrido Neutral que se caracteriza por presentar una adhesión moderada a ambas concepciones, sin un predominio claro. Su perfil sugiere una mezcla equilibrada de ambos enfoques.

El cruce entre el cuestionario de concepciones de enseñanza y narrativas permite reconocer que pueden existir coincidencias y discrepancias. Las narrativas se han clasificado en seis categorías, de las cuales, cuatro son narrativas que se sitúan desde el pasado (tradicional, elitista, diversificada y compleja) y dos desde el presente (tradicional y compleja). Se propone que hay una coincidencia entre el perfil en transición contemporáneo y las narrativas pasadistas diversificadas y complejas, ya que son narrativas que no son del todo tradicionales, pero tampoco son contemporáneas, fundamentalmente porque no abordan el pasado. Y se proponen que hay coincidencia entre las narrativas presentes tradicional y compleja con el perfil contemporáneo.

Al considerar estos elementos es posible evidenciar que hay coincidencias en el 44% de los casos entre las concepciones y la narrativa, el 36% de las coincidencias se da entre el perfil contemporáneo y las narrativas presentistas. En este sentido, los dos profesores en formación que elaboran relatos cíclicos y que se sitúan en el 8% de las narrativas del presente complejo obtienen un nivel bajo en concepciones tradicionales del cuestionario y un nivel muy alto en concepciones contemporáneas del cuestionario.

Discusión

La aplicación de un cuestionario y el relato de una narrativa permiten abordar la pregunta de investigación ¿De qué manera las narrativas históricas elaboradas por el profesorado en formación reflejan concepciones sobre la enseñanza de la historia? Los resultados indican que en su mayoría, en un 56%, no hay relación puesto que sus concepciones son en transición o contemporáneas y sus narraciones pasadistas. Pero, en un porcentaje importante (un 44%) de las narrativas se ven reflejadas las concepciones de enseñanza.

Una coincidencia entre concepción y narrativa es el 8% cuyo relato es pasadista tradicional que coincide con aquel profesorado que obtiene mayores promedios en el conjunto de variables tradicionales del pensamiento histórico. Por ejemplo A2 obtiene un promedio de 3,2 lo que lo sitúa en la categoría de moderado y A21 obtiene un promedio de 2,9 y se sitúa en la misma categoría.

La principal coincidencia se observa, principalmente (en un 36%), entre las narraciones complejas que incluyen el presente y las concepciones contemporáneas. Estas narraciones incluyen diversas dimensiones y elementos del pensamiento histórico (Chávez, 2021) por lo que son relatos complejos y diversificados a diferencia de lo que señalan algunas investigaciones de que las narrativas históricas-escolares son relatos simplificados Alvé (2021), Carretero (2023) o Yilmaz (2020).

Lo que determina la complejidad de estos relatos son los elementos de la dimensión personal como la identidad, la memoria o las emociones. Al incluirlos se interpela a la audiencia y es posible evidenciar, así como lo propone Yilmaz (2020), negociaciones entre las narrativas histórica, histórica-escolar e histórica estudiantil. En palabras de Plá (2014) se puede apreciar ese régimen de historia particular. Por ejemplo, cuando A20_Facundo indica “Se comienza por explicar qué es la Democracia, comprendida como un sistema político de participación. Se le pregunta al estudiantado ¿Cómo se sentirían si no pudieran votar? (...) A partir de esa experiencia, se aterriza la analogía y se explica”.

Otro elemento característico de estas narrativas complejas es el juicio ético pre-reflexivo, es decir cuando se enjuició algún aspecto del pasado, pero sólo se hizo de forma indicativa y no reflexiva, por ello se identifica como “pre-reflexivo”. Este concepto y su descripción emerge de la presente indagación.

La segunda pregunta que guió la investigación fue ¿Cómo son, en estructura, contenido y desarrollo del pensamiento histórico, las narrativas históricas que el profesorado en formación utiliza cuando piensa la enseñanza de la historia? Los resultados indican que el 64% el profesorado prefiere abordar temas políticos, lo que coincide con los resultados que reporta Doughty (2017). Además, que los relatos se ubican temporalmente en el pasado, y que así como lo indica Yilmaz (2020) abordan períodos extensos y gran cantidad de acontecimientos.

Otro elemento que llama la atención es que el 56% prefiere relatar temas vinculados a la historia de Chile, con un fuerte vínculo identitario que se ve reflejado en apreciaciones como “nosotros o nuestra”. Si a esto, se le agrega que las variables tradicionales del cuestionario con mayores puntuaciones son aquellas que hacen referencia al nacionalismo y los próceres patrios, es posible identificar en ello una resistencia tradicionalista. Resultados similares a lo de Chávez (2025b).

También, cabe concluir que al considerar, la estructura, el contenido y el desarrollo del pensamiento histórico, resultan insuficientes las categorías propuestas por Korber (2015) o Rüssen (2004), ya que estos autores levantan categorías para evaluar la conciencia histórica y no el pensamiento histórico. Por ello, todas las clasificaciones que proponen incluyen el presente. Para el caso del desarrollo del pensamiento histórico, encontramos cuatro variaciones de narrativas que solo incluyen el pasado lo que justifica la creación de una nueva tipología. Sobre la categorización propuesta por Carretero (2023) también resulta inadecuada para esta investigación dado que está pensada para edades diferentes.

Conclusiones

Entre los principales hallazgos de la investigación se encuentra la relación en un 44% entre concepciones de enseñanza y narrativas histórica-escolar, fundamentalmente, en aquellas contemporáneas. Sin embargo, y dada la limitación de la muestra se sugiere seguir investigando para confirmar la relación.

Otro hallazgo que emerge del cuestionario es que a pesar de que predominan las concepciones contemporáneas, hay rezagos tradicionalistas como: la preferencia por la historia nacionalista, la valoración de protagonistas políticos y de élite, y la comprensión del pasado como una verdad acabada y no como una interpretación. Estos rezagos también se observan en las narrativas donde predominan relatos de la historia nacional y una predominancia de los temas políticos.

También, es relevante señalar que la investigación permite categorizar y caracterizar cualitativamente, diferentes niveles de narrativas-histórico escolar centradas en el desarrollo del pensamiento histórico del profesorado en formación. Además, a través del cuestionario fue posible caracterizar perfiles de concepciones de enseñanza.

Los resultados del cuestionario indican que predomina el perfil de transición contemporánea con el 60% de las preferencias, seguido del perfil contemporáneo con un 36%. Esto indica ausencia de perfiles tradicionales en el cuestionario, no así en las narrativas. Se piensa que la ausencia de perfiles tradicionales en los cuestionarios tiene relación con el nivel y la trayectoria formativa de la muestra, puesto que son estudiantes de VIII semestre. Sin embargo, este supuesto debe confirmarse mediante un análisis comparativo en la misma institución y con niveles educativos inferiores. Lo cual constituye una proyección de la investigación.

Conflicto de interés

La autora declara no tener conflicto de interés.

Financiamiento

La investigación forma parte de los resultados del proyecto FONDECYT N°3230331 financiado por ANID (Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo en Chile) y denominado “Enseñanza de la Historia en los Centros de Práctica”.

Sobre la autora

CAROLINA CHÁVEZ PREISLER es doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona y profesora auxiliar del Instituto de Historia de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV). Miembro de Labdhyc [Laboratorio de didáctica de la historia y la ciudadanía]. Su principal línea de investigación se centra en la Didáctica de la Historia, la Formación Inicial Docente y el desarrollo del Pensamiento Histórico. Correo electrónico: carolina.chavez@pucv.cl.  <https://orcid.org/0000-0003-1345-5023>

Referencias bibliográficas

- Alvén, F. (2021). Opening or closing Pandora's box? – Third-order concepts in history education for powerful knowledge. *El Futuro del Pasado*, (12), 245-263. <https://doi.org/10.14201/fdp202112245263>.
- American Educational Research Association (AERA); American Psychological Association (APA); National Council on Measurement in Education (NCME). (2018). *Estándares para pruebas educativas y psicológicas*. (M. Lieve, Trad.) American Educational Research Association. (Original work published 2014).
- Burke, P (1993) (ed.) *Formas de hacer Historia*. Editorial Alianza.
- Carr, D. (2015). *Tiempo, narrativa e historia*. (Tercera Edición). Editorial Prometeo.
- Carretero, M. (2023). *Pensar Históricamente. Claves para pensar (y contar) otras versiones del pasado*. Siglo XXI.
- Chávez, C. (2020). *Formación del Pensamiento Histórico en estudiantes de Formación Inicial Docente. Un estudio de caso en universidades chilenas*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2021/hdl_10803_671066/cacp1de1.pdf.
- Chávez, C. (2021). Un modelo para el desarrollo del Pensamiento Histórico. Clío & Asociados. *La historia enseñada*, 33, 51-71. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i33.10355>.
- Chávez, C. (2024). Profesorado en Formación y Desarrollo del Pensamiento Histórico en Universidades Chilenas. *Perfiles Educativos*, 46(184).

- Chávez, C. (2025a). Cuestionario para Conocer las Concepciones de Enseñanza de la Historia). En J, Patricio., B, Aso y J, Mérida (Coords). *Desafíos para la Educación Histórica. Homenaje a Isidoro González Gallego* (pp.73-8). Editorial Dykinson.
- Chávez, C. (2025b). Concepciones de Enseñanza del Profesorado en Formación de una Universidad en Chile. En J, Ramírez y A, Santisteban (Eds). *Democracias y Ciudadanías en Riesgos: Perspectivas de estudio de investigaciones en didáctica de las ciencias sociales en Iberoamérica* (pp.115-124). Escuela de Historia Universidad Nacional.
- Chávez, C. y Quintana, S. (enviado) *Validación de un Cuestionario para Conocer las Concepciones de Enseñanza del Profesorado en Formación*.
- De Certeau, M. (2006). *La escritura de la historia*. México: Universidad Iberoamericana. Instituto tecnológico de estudios superiores de occidente.
- Danto, A. (1989) *Historia y Narración. Ensayos de filosofía analítica de la historia*. Barcelona. Ediciones Paidós
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Editorial Graó.
- Doughty, M. (2017). *The Historical Thinking Gap: High School History Teachers' Self-Reported Practices, Beliefs, and Identities* [Doctoral Thesis]. University of Portland.
- Ecker, A. (2022). Communications on History. Building Identity and “Making Sense of History” in the History Course—A Matrix for Empowering Historical Thinking. *Creative Education*, 13, 2680-2710. <https://doi.org/10.4236/ce.2022.13817>.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Foucault, M. (2018). *El orden del discurso*. (Primera edición 1970). Editorial Austral.
- Gibbs, G. (2022). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Gómez, C. y Chapman, A. (2016). Pensamiento histórico y evaluación de competencias en el currículo de Inglaterra y España. Un estudio comparativo. En López, R (ed). *Ciencias Sociales, educación y futuro. Investigaciones en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 432-445). VII Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito Iberoamericano. Universidad Santiago de Compostela.
- González-Valencia, G., Santisteban-Fernández, A. y Pagès-Blanch, J. (2020). Finalidades de la enseñanza de la historia en futuros profesores. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 1-23. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.fehf>.
- Korber, A. (2015). *Historical consciousness, historical competencies – and beyond?* Some conceptual development within German history didactics.
- Levstik, L. y Barton, K. (2023). *Doing History. Investigating with Children in Elementary and Middle Schools*. Routledge. Sixth Edition.

- Meneses, J. (2013). Aproximación histórica y conceptos básicos de la psicometría. En J. Meneses (Ed.), *Psicometría* (pp. 25-74). UOC.
- Plá, S. (2014). *Ciudadanía y competitividad en la enseñanza de la historia. Los casos de México, Argentina y Uruguay*. México, D.F: Universidad Iberoamericana. Departamento de Historia.
- Plá, S. y Ross, W. (2023). The New Social Studies Research in Latin America. An Introduction. In Plá, S y Ross, W. (Coord). *Social Studies Education in Latin America*. (pp.1-19). Routledge.
- Peck, C & Seixas, P. (2008). Benchmarks of Historical Thinking: First Steps. In *Canada Journal of Education*, 31(4), 1015-1038.
- Reis, P. y Climent, N. (Coord.) (2012) *Narrativas de profesores: reflexiones en torno al desarrollo personal y profesional*. Ediciones Universidad Internacional de Andalucía.
- Ricoeur, P. (2000). *La memoria, la historia, el olvido. Traducción de Agustín Neira*. Buenos Aires: Argentina. Fondo de Cultura Económica.
- Rüsen, J. (2004) Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development. In Seixas, P. (Ed). *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 63-85). University of Toronto Press.
- Sáiz, J. y Gómez, C.J. (2016). Investigar el pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (1), 175-190.
- Salazar, J (2007). *Narrar y aprender historia*. UNAM.
- Sánchez, R., Campillo, J. y Guerrero, C. (2020). Percepciones del profesorado de primaria y secundaria sobre la enseñanza de la historia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 95(34.3), 57-76.
- Sant, E., Pagés, J., Santisteban, A., González, N y Oller, M (2014) ¿Cómo podemos analizar la competencia narrativa del alumnado en el aprendizaje de la Historia? Clío y Asociados. *La historia enseñada*, 18-19, 166-182.
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. Clío & Asociados. *La Historia Enseñada*, 14, 34-56.
- Seixas, P. (2017). Historical Consciousness and Historical Thinking. In M. Carretero, St. Berger, & M. Grever (Eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 59-72). Palgrave Macmillan.
- Seixas, P y Morton, T. (2013). *The big six: Historical thinking concepts*. Nelson Education.
- Subrahmanyam, S. (2024). *¿Deberíamos universalizar la historia? Entre derivas nacionalistas e identitarias*. Ediciones UC.

- Vilanova, S., Mateos-Sanz, M.M. y García, M. (2011) Las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes universitarios de ciencias. *Uniersia*, 3(2), 53-75.
- White, H. (2018). *El pasado práctico*. Prometeo Libros.
- Yilmaz, K. (2020). Social Studies Teachers' Perspectives on the Differences Between Disciplinary History and School History. C, Berg and T, Christou. (Eds). *The Palgrave Handbook of History and Social Studies Education*. (pp. 23-52) Palgrave.

CUHSO

Fundada en 1984, la revista CUHSO es una de las publicaciones periódicas más antiguas en ciencias sociales y humanidades del sur de Chile. Con una periodicidad semestral, recibe todo el año trabajos inéditos de las distintas disciplinas de las ciencias sociales y las humanidades especializadas en el estudio y comprensión de la diversidad sociocultural, especialmente de las sociedades latinoamericanas y sus tensiones producto de la herencia colonial, la modernidad y la globalización. En este sentido, la revista valora tanto el rigor como la pluralidad teórica, epistemológica y metodológica de los trabajos.

EDITOR

Matthias Gloël

COORDINADOR EDITORIAL

Víctor Navarrete Acuña

CORRECTOR DE ESTILO Y DISEÑADOR

Ediciones Silsag

TRADUCTOR, CORRECTOR LENGUA INGLESA

Mabel Zapata

SITIO WEB

cuhso.uct.cl

E-MAIL

cuhso@uct.cl

LICENCIA DE ESTE ARTÍCULO

Trabajo sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0)