

**El pensamiento histórico en la formación inicial docente. Un estudio de caso en la Escuela
de Historia de la Universidad Nacional en Costa Rica**

Dar sentido al pasado:

El pensamiento histórico en la formación inicial docente

Jéssica Ramírez Achoy

Universidad Tecnológica de Pereira

Director: Dr. Joan Pagés Blanch

Co-tutora: Dra. Martha Cecilia Gutiérrez Giraldo

Pereira, 2020



Nota aclaratoria

La dirección de la tesis doctoral fue realizada en su totalidad por el maestro *Joan Pagés Blanch*, sin embargo, su pronta partida requirió que la última revisión del documento, principalmente del último capítulo, fuera dirigida por la Dra. Martha Cecilia Gutiérrez Giraldo, a quien le agradezco los comentarios y la anuencia para acompañarme en el cierre de este proceso.

Dedicatoria:

al maestro Joan Pagès Blanch,

por enseñarnos a pensar, a amar y a luchar.

Agradecimientos

Debo decir que esta es la página más importante de este trabajo doctoral. En los últimos años he recibido muchísimo y ahora tengo la oportunidad de agradecer la generosidad de quienes me acompañaron en estos cuatro años. Si hoy concluyo esta investigación es gracias al apoyo y amor de Saúl Acuña Solano y Emma Acuña Ramírez, quienes aceptaron las distancias y separaciones para que yo alcanzara esta meta. Ambos han sido el motor de todo el proceso y el corazón de esta tesis, soy muy afortunada de tenerles a mi lado. El acompañamiento que recibí de Evelyn Redondo Morales, Argenis Garmendia Ordóñez y Sila Chanto (Q.D.E.P) fue esencial para iniciar y concluir esta meta. Sin ustedes probablemente los resultados serían otros.

Cuando una inicia un doctorado con una niña de apenas un año, se necesita mucha compañía y redes de apoyo, en este sentido, agradezco infinitamente a mi familia: Rafael Ramírez Rojas (Q.D.E.P), Daisg Achoy Rivera, Katia, Marjorie y Rafael Ramírez Achoy. También mi reconocimiento para Norma Porras Fonseca, Jeannete Solano, Cristina Toro Raga y Luz Delia Osorio por la dedicación y cariño a mi hija, sobre todo en los momentos donde yo más necesitaba tiempo para mi investigación.

Deseo manifestar mi agradeciendo eterno y absoluto cariño a mi director de tesis Dr. Joan Pagès Blanch (Q.D.E.P), con quien aprender a investigar fue un asunto de la razón y el corazón, y con quien aprendí no solo a investigar de forma rigurosa, sino a jugar más con mi hija y a priorizar lo que es realmente importante en la vida: las personas que amamos.

Al Dr. E. Wayne Ross por darme la oportunidad de hacer la pasantía con él en la University of British Columbia y pasar un maravilloso e inolvidable otoño en Vancouver. Al Dr. Sebastián Plá, Dr. Lindsay Gibson y Dra. Sandra Mathison por todos los aportes que me hicieron durante la investigación. A mis profesores y profesoras del doctorado, en especial al Dr. Gustavo González Valencia, Dr. Oscar Tamayo, Dr. Marcelo Garrido, Dra. Lucía Valencia y Dr. Antoni

Santisteban por sus buenos consejos y guía. De igual forma, agradezco a mis compañeros y compañeras del doctorado: Cristina Toro Raga, Julián Patiño, Esperanza Duque, Jesús Herney y Diana Arana por las discusiones en cada clase y fuera de ella, por los momentos compartidos y por sus valiosos aportes a esta investigación.

También deseo dar un especial reconocimiento a mi colega David González Sánchez con quien las discusiones sobre la didáctica de la historia me permitieron repensar ideas y construir con más seguridad este proceso de investigación. Gracias por el apoyo y por compartir conmigo toda tu intelectualidad. De igual forma, a Randall Blanco Benamburg por su magistral paciencia para atender mis consultas sobre la parte numérica de esta tesis.

A la Universidad Nacional por el respaldo económico de mis estudios doctorales, y a todas y todos los colegas de la Escuela de Historia por permitir el desarrollo de un tipo de investigación que no se acostumbraba a hacer en nuestro departamento, y muy especialmente a quienes me abrieron las puertas de sus aulas y de sus experiencias docentes. Sumo el agradecimiento a las y los estudiantes que fueron parte de este proyecto. Gracias por su tiempo y toda la colaboración. No les nombro para mantener el anonimato, pero están más que presentes en esta investigación.

Por último, he de decir que todos los consejos de mi director y de mis lectores y lectoras dieron curso a esta investigación, su guía significó para mí un aprendizaje invaluable, y sus aportes me permitieron confrontar mis pensamientos. Cabe aclarar que todos los errores y omisiones en el trabajo son de mi completa responsabilidad.

Tabla de contenido

Abreviaturas	11
Resumen	12
Capítulo I: El estudio exploratorio, un punto de partida	17
Características y estructura del estudio exploratorio	17
Concepciones de historia y su enseñanza en estudiantes graduados y graduadas de la carrera .	20
¿Una carrera para docentes o historiadoras?	27
Se valora el contenido como sinónimo de aprendizaje en historia y de conocimiento.....	28
El desarrollo del pensamiento histórico es uno de los retos de la carrera.....	30
El contenido y la didáctica.....	31
Los programas de curso y las nociones de historia y su enseñanza	33
¿Cuáles son los conceptos del pensamiento histórico que adquirió el estudiantado en su formación universitaria?	34
Capítulo II: Contexto y fundamentación teórica de la investigación	42
Razones personales y profesionales por investigar este problema: ¿por qué la formación inicial docente?	42
Justificación y antecedentes.....	44
El problema de la investigación.....	48
Los supuestos de la investigación.....	49
Objetivos.....	50
Fundamentación teórica de la investigación.....	50
Las investigaciones sobre pensamiento histórico y formación inicial docente	51
Modelos y debates teóricos sobre el pensamiento histórico y la formación inicial docente	58
El pensamiento histórico	59
La historia como punto de partida	59
Escuelas historiográficas y la enseñanza del pensamiento histórico	63

El pensamiento histórico como categoría de análisis	66
The Historical Thinking Project: una propuesta para las aulas.....	74
El significado histórico.....	75
La evidencia	76
Cambio y continuidad	76
Causas y consecuencias.....	78
Perspectiva histórica.....	79
Dimensión ética.....	79
El pensamiento histórico como pensamiento crítico	84
El contenido en el pensamiento histórico	88
La narrativa para el desarrollo del pensamiento histórico	91
¿Se puede pensar socialmente desde la historia?.....	94
La formación inicial docente	97
La formación inicial docente como categoría de análisis.....	98
Las prácticas docentes en Estudios Sociales: enfoques y características	106
Las prácticas docentes reflexivas	113
Capítulo III: Bases metodológicas y estructura de la investigación.....	115
La investigación cualitativa en el método de estudio de casos.....	115
Los sujetos del estudio de la investigación.....	117
Las fases de la investigación	119
Fase preparatoria.....	120
Fase de trabajo de campo (recolección de datos)	121
El pensamiento histórico.....	122
El taller con el I nivel de la carrera	122
El cuestionario.....	122

El grupo de discusión	124
Conversatorios.....	125
La formación inicial docente	125
Entrevistas semiestructuradas	125
Observaciones no participantes en clases de Historia universitarias	126
Documentos curriculares.....	127
Las prácticas docentes.....	128
Observaciones no participantes de las prácticas docentes	128
Grupo de discusión de prácticas docentes.....	129
Documentos curriculares.....	129
El registro de la información	130
La transcripción de los datos	131
Fase analítica- interpretativa.....	132
Análisis descriptivo.....	132
Análisis interpretativo.....	133
Fase informativa	138
Capítulo IV: El pensamiento histórico del profesorado en formación de Estudios Sociales	139
¿Con qué conocimientos históricos y experiencias de aprendizaje llega el profesorado en formación a la Universidad?.....	139
Experiencias con la historia y su aprendizaje en la secundaria	142
El pensamiento histórico aprendido en el colegio	150
Pensar históricamente: sus alcances y desarrollo con estudiantes de la carrera de Estudios Sociales (II, III y IV nivel)	159
El pensamiento histórico y sus desafíos en la carrera de Estudios Sociales.....	161
¿Piensa históricamente el estudiantado de la carrera de Estudios Sociales?.....	167
Reflexión final	183

Capítulo V: El currículo prescrito. Finalidades de la enseñanza de la historia en la formación inicial y en las prácticas docentes	186
La historia y su enseñanza en el plan de estudios.....	186
La enseñanza de la historia desde el componente pedagógico.....	197
Las prácticas docentes desde el currículo y los cursos de la carrera	200
Reflexión final	204
Capítulo VI: El currículo en acción. Relaciones e interacciones en los procesos de enseñanza de la historia en la formación inicial docente	206
Características y enfoques de las prácticas docentes universitarias	207
Las dinámicas de aula y los procesos de enseñanza de la historia	210
El pensamiento histórico y su enseñanza en el aula universitaria	223
<i>El sistema está hecho para que fallemos: experiencias estudiantiles en su formación inicial.</i>	228
Reflexión final	233
Capítulo VII: Prácticas docentes. Finalidades, diálogos y contradicciones entre la Universidad y la secundaria.....	235
Características y enfoques de las prácticas docentes en la secundaria	236
El pensamiento histórico y su enseñanza en las prácticas docentes	246
Los desafíos de enseñar el pensamiento histórico en las prácticas docentes.....	248
Reflexión final	252
Capítulo VIII: Discusión de los resultados y líneas de la investigación	254
Discusión de los resultados de la investigación.....	254
Supuesto 1:.....	254
Supuesto 2:.....	258
Discusiones sobre la metodología	264
Los limitaciones y retos de la investigación.....	267
Conclusiones.....	268

Nuevas preguntas y líneas de investigación	270
Referencias	276
Apéndices	294
Apéndice A: Cuestionario para egresados y egresadas: concepciones de historia y de su enseñanza de estudiantes graduados y graduadas de la carrera de Estudios Sociales	294
Apéndice B: Guía para la entrevista abierta con estudiantes de la licenciatura en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica	299
Apéndice C: Cuestionario para egresados: conceptos del pensamiento histórico en personas graduadas de la carrera de Estudios Sociales	300
Apéndice D: Taller participativo con estudiantes de I nivel	305
Ficha Los Estudios Sociales y yo.....	306
Apéndice E: Cuestionario sobre pensamiento histórico a estudiantes de I nivel de la carrera de Estudios Sociales	307
Apéndice F: Cuestionario sobre el pensamiento histórico a estudiantes de II, III y IV de la carrera de Estudios Sociales	316
Apéndice G: Grupo de Discusión: el desarrollo del pensamiento histórico en la Escuela de Historia	327
Apéndice H: Entrevista semiestructurada a docentes de la carrera de Estudios Sociales sobre la Formación Inicial Docente	328
Apéndice I: Observación a docentes universitarias	329
Apéndice J: Observación a estudiantes de prácticas docentes	331
Apéndice K: Grupo de discusión con estudiantes de prácticas docentes	332
Apéndice L: Publicaciones y ponencias	333
Apéndice M: Cursos del componente de pedagogía en la carrera de Estudios Sociales.....	336
Apéndice N: Perfil de trabajo en las prácticas docentes.....	337
Apéndice Ñ: Planeamiento de una estudiante de práctica docente para el nivel de noveno año	338

Abreviaturas

DCS: Didáctica de las Ciencias Sociales

DG: Didáctica de la geografía

DH: Didáctica de la historia

EZLN: Ejército Zapatista por la Liberación Nacional

MEP: Ministerio de Educación Pública

PIAD: Programa de Informatización para el Alto Desempeño

UBC: University of British Columbia

UNA: Universidad Nacional

Resumen

El estudio se centra en las relaciones entre la formación inicial y las prácticas docentes para el desarrollo del pensamiento histórico. Estudiamos desde el aula universitaria y colegial cómo se enseña historia, y si estas formas le permiten al alumnado pensar históricamente. Metodológicamente, se trabajó desde la investigación cualitativa y el método de estudio de casos. El contexto de la investigación es la carrera de Estudios Sociales, de la Universidad Nacional, en Costa Rica. El análisis de los datos se realizó a través de la codificación teórica y temática, utilizando las técnicas de la teoría fundamentada. Los resultados nos muestran las contradicciones entre las finalidades y los propósitos para enseñar el pasado, y la necesidad de impulsar programas de formación donde las disciplinas de las ciencias sociales se vinculen con la pedagogía y la didáctica.

Palabras clave: formación inicial docente, pensamiento histórico, didáctica de la historia, currículo, prácticas docentes reflexivas.

La siguiente investigación surge debido a temas personales que se relacionan con la práctica docente que ejercí en la secundaria y los aprendizajes que obtuve en la Universidad. Las contradicciones entre una y otra nos llevaron a desarrollar el problema de investigación, que se centra en el estudio del pensamiento histórico en la formación inicial y las prácticas docentes. En la presente tesis, estudiamos cómo el profesorado en formación aprende el pensamiento histórico y cómo lo aplica en las clases de Estudios Sociales.

La fundamentación teórica se basó en los postulados del *Historical Thinking Project* (Seixas y Morton, 2013), el modelo de formación inicial de Armento (1996, 2000) y las prácticas docentes reflexivas de Thornton (2005). De esta forma, estudiamos la interrelación entre docentes-estudiantes- currículo del programa de formación, llamado bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica.

Metodológicamente, trabajamos desde la investigación cualitativa con el método de estudios de casos, y contextualizamos el objeto de estudio en la Escuela de Historia, la cual administra la carrera de Estudios Sociales, en la Universidad Nacional, Costa Rica. Nuestros sujetos de estudio fueron las y los estudiantes de la carrera. Cabe destacar que, para el análisis de los datos, utilizamos la codificación teórica y temática, y las implementamos a partir de los procedimientos de la teoría fundamentada (codificación abierta, axial y selectiva).

Dividimos el diseño de la investigación en cuatro fases: a) la preparatoria, donde desarrollamos el estudio exploratorio y el proyecto de la tesis; b) el trabajo de campo o recolección de los datos; c) la fase analítica o interpretativa de los datos y d) la fase informativa, que consistió en la redacción final del informe.

En la fase de análisis, se socializaron los avances en la pasantía internacional con el Dr. E. Wayne Ross, la Dra. Sandra Mathison y el Dr. Lindsay Gibson del Departamento de Currículo y Pedagogía, de la University of British Columbia. El trabajo en esta Universidad nos amplió las

discusiones sobre el currículo, la formación inicial y los modelos conceptuales sobre el pensamiento histórico.

Así, con el análisis de los datos llegamos a los siguientes resultados: 1) las alumnas y los alumnos de la carrera de Estudios Sociales aprenden la historia a través de procesos históricos, y comparaciones entre distintas sociedades, pero esto es insuficiente para interpretar el pasado a través de la evidencia; 2) las prácticas docentes del profesorado universitario (en las lecciones de Historia) y del profesorado en formación (en las clases de Estudios Sociales) se contradicen con las finalidades y el trabajo del aula; y, 3) en las prácticas docentes el alumnado transita entre diversos enfoques para enseñar los Estudios Sociales.

Las ideas anteriores, las explicamos en ocho capítulos. En el primero, exponemos los datos del estudio exploratorio con el cual iniciamos la investigación, y de donde obtuvimos la información para formular la pregunta, los objetivos y los supuestos de la tesis. En el segundo y tercer capítulo, trabajamos la teoría y metodología del proyecto, y fundamentamos los conceptos y categorías teóricas que explican nuestro objeto de estudio.

Por su parte, en el cuarto capítulo, describimos los conceptos del pensamiento histórico que alcanzaron las y los estudiantes de la carrera. En este apartado, segmentamos los conocimientos de la historia del alumnado de primer ingreso de la carrera, para profundizar qué tanto aprendieron a pensar históricamente en el Colegio; en otras palabras, nos preguntamos: ¿con cuáles conocimientos del pasado llega el profesorado en formación a la carrera? Posteriormente, realizamos el análisis de los niveles avanzados (II, III y IV), conformados por quienes conocen bien la carrera y han acumulado experiencias de aprendizaje en las clases de Historia y Pedagogía. En este sentido, concluimos que el estudiantado busca relacionar el pasado con el presente, comparar distintos procesos históricos y señalar las causas de un acontecimiento;

sin embargo, esto es insuficiente para que piensen históricamente, pues el pasado que aprenden es estático y no se interpreta.

Luego, en el quinto capítulo, presentamos el análisis del currículo prescrito de la carrera, y nos basamos en la fuente documental, como el plan de estudios, los programas de los cursos de Historia y de la Práctica Docente, para comprender las finalidades y los propósitos de la formación inicial. Los datos nos permitieron concluir que la carrera se fragmenta en cada una de las disciplinas que conforman a los Estudios Sociales, lo cual tiene implicaciones en los aprendizajes del estudiantado y de su puesta en práctica dentro del aula escolar.

Después, en el sexto capítulo, estudiamos las prácticas docentes universitarias: ¿cómo y qué se enseña de la historia? Al respecto, analizamos los propósitos, los contenidos, los métodos de enseñanza y la evaluación que se implementa en las lecciones de Historia del profesorado en formación. Con la información obtenida concluimos que las finalidades de la carrera no están acordes a las formas en las que se enseña. Estas contradicciones se dan porque las lecciones se caracterizan por ser transmisivas y utilizar una evaluación sumativa, basada en los resultados y no en el proceso.

Seguidamente, en el séptimo capítulo, examinamos las prácticas docentes del futuro profesorado, es decir, ¿cómo se enseña la historia que aprendieron en la Universidad? Las evidencias mostraron que el estudiantado en formación tiene las mismas contradicciones que sus docentes de historia y, en su ejercicio como profesoras, pretenden enseñar un pensamiento crítico, pero sus métodos y, sobre todo, la forma en la que presentan el contenido histórico no lleva al análisis del pasado.

Por último, en las conclusiones, discutimos el tema con respecto a la teoría y los estudios previos de esta tesis, y proponemos nuevas líneas que permitan continuar y profundizar nuestro problema de investigación. El trabajo es una invitación a reflexionar sobre el quehacer docente,

tanto universitario como colegial, y a buscar soluciones en conjunto que incidan en la formación inicial, para preparar profesores y profesoras con la capacidad de pensar históricamente y enseñarlo en sus clases de Estudios Sociales.

Capítulo I: El estudio exploratorio, un punto de partida

Esta tesis inició con muchas ideas para la investigación. A pesar de las lecturas, no lográbamos delimitar el tema de la investigación porque no había un punto de partida que nos arrojara datos sobre la carrera de Estudios Sociales en Costa Rica. Desde un inicio, planteamos la idea de trabajar la formación inicial docente, pero qué estudiaríamos de esta. El acceso a la Escuela de Historia nos permitió pensar en cómo se enseña el pasado, pero ¿cómo analizarlo?, ¿a través del tiempo histórico?, ¿la multicausalidad?, ¿el pensamiento histórico? y de este, ¿analizaríamos todos sus componentes o solo una parte? Y, ¿cuáles categorías de análisis nos permitirían proponer nuevas alternativas en la formación del profesorado? ¿cómo validar una investigación de didáctica dentro de la Escuela de Historia?

Eran muchas las dudas. Así, decidimos realizar un diagnóstico sobre los conocimientos en historia con los que se graduaban las y los estudiantes de la carrera de Estudios Sociales, pues ocupábamos un antecedente que nos diera las líneas de investigación. Esta breve aproximación nos generó ideas para demarcar nuestros intereses investigativos y formular el proyecto de la tesis. Por esa razón, iniciamos este escrito con el diagnóstico que dio pie a nuestro problema de investigación. La lectora y el lector encontrarán un capítulo bastante descriptivo, pues nos interesó caracterizar qué aprenden de la historia las y los egresados de la carrera de Estudios Sociales. Los datos obtenidos, así como los participantes de esta etapa, solo se trabajaron para diagnosticar los alcances de la carrera en el área histórica, y con ello, reflexionar y construir el proyecto de investigación.

Características y estructura del estudio exploratorio

El estudio fue de tipo descriptivo, es decir, nos limitamos a caracterizar los aprendizajes de historia de un grupo de estudiantes recién graduados y graduadas de la carrera. Nuestro objetivo fue describir las concepciones de historia y su enseñanza en estudiantes graduados de la carrera del bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica de la

Universidad Nacional (Costa Rica), con el fin de valorar el pensamiento histórico (PH) y la formación inicial docente que se imparte en la Escuela de Historia.

Al respecto, surgieron tres ideas. La primera se refiere a los vacíos mostrados por el estudiantado para ubicarse temporalmente; la segunda, a la noción de historia y su enseñanza que permea la carrera y, por último, los aprendizajes sobre el pensamiento histórico.

El estudio exploratorio se dividió en dos fases. En la primera etapa, se aplicó el cuestionario para egresados (ver Apéndice A) a 19 estudiantes graduados y graduadas que terminaron la carrera en el año 2016, esta muestra representa el 59% del total de graduados (32). La elección de esta población se debió a que habían concluido sus estudios del bachillerato al momento de la recolección de datos.

Con base en los resultados del cuestionario se elaboró una entrevista abierta (ver Apéndice B) con 3 egresados, para que profundizaran en sus respuestas. Debido a que un 85 % del alumnado señaló que los mejores cursos de historia que llevaron fue Historia Universal III e Historia de América III, se analizaron los programas de clase para triangularlos con el cuestionario y la entrevista.

El cuestionario para egresados se construyó en función del plan de estudios de la carrera y su malla curricular. Se tomaron los enunciados sobre historia y su enseñanza, así como las habilidades del perfil de salida del bachillerato. La idea fue confrontar tales enunciados con los conocimientos y las habilidades obtenidas por las personas graduadas de la carrera.

El cuestionario se aplicó el día 28 de julio de 2017 durante las clases del curso Gestión de Proyectos II del nivel de licenciatura. Se utilizó la plataforma *Google forms* para la fase de aplicación. El instrumento fue validado con estudiantes de otras generaciones, así como con docentes investigadores de la Universidad Nacional.

Después de la primera fase se determinó que era necesario profundizar en los conceptos de pensamiento histórico del modelo de Peter Seixas (categoría central del tema de investigación doctoral). Por tal razón, se formuló la segunda fase del estudio exploratorio, en la cual se elaboró un segundo cuestionario (ver Apéndice C). Este se aplicó el 16 de febrero de 2018 al mismo grupo con el que se realizó la primera etapa de este estudio. La muestra fue de 19 estudiantes que cursan el nivel de licenciatura.

Con este cuestionario analizamos el desarrollo del pensamiento histórico. Se propusieron diferentes ejercicios a partir de dos textos extraídos de libros de secundaria, para que las y los estudiantes identificaran cada uno de los elementos del PH de Peter Seixas. Además, se les solicitó hacer una propuesta sobre cómo enseñarían el pensamiento histórico con estudiantes de secundaria.

Con respecto al perfil del grupo que contestó el cuestionario, estuvo conformado por estudiantes de la licenciatura en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica. Uno de los requisitos de la selección fue que hubieran terminado el bachillerato en diciembre del año 2016. Esto permitió valorar el programa de estudio a través de las preguntas del cuestionario aplicado.

El 68% de los participantes corresponde al sexo masculino y el 32% al femenino. Todas las mujeres estaban trabajando en educación, mientras solo un 10% de los hombres lo hacía. Las instituciones donde laboraban están ubicadas cerca de la Universidad o de la casa de las y los estudiantes, pues su prioridad era terminar la carrera y concursar por una plaza en el Ministerio de Educación Pública. Los centros educativos se ubican en las ciudades de Cartago, Heredia y Atenas. Las edades registradas abarcan desde los 22 hasta los 31 años.

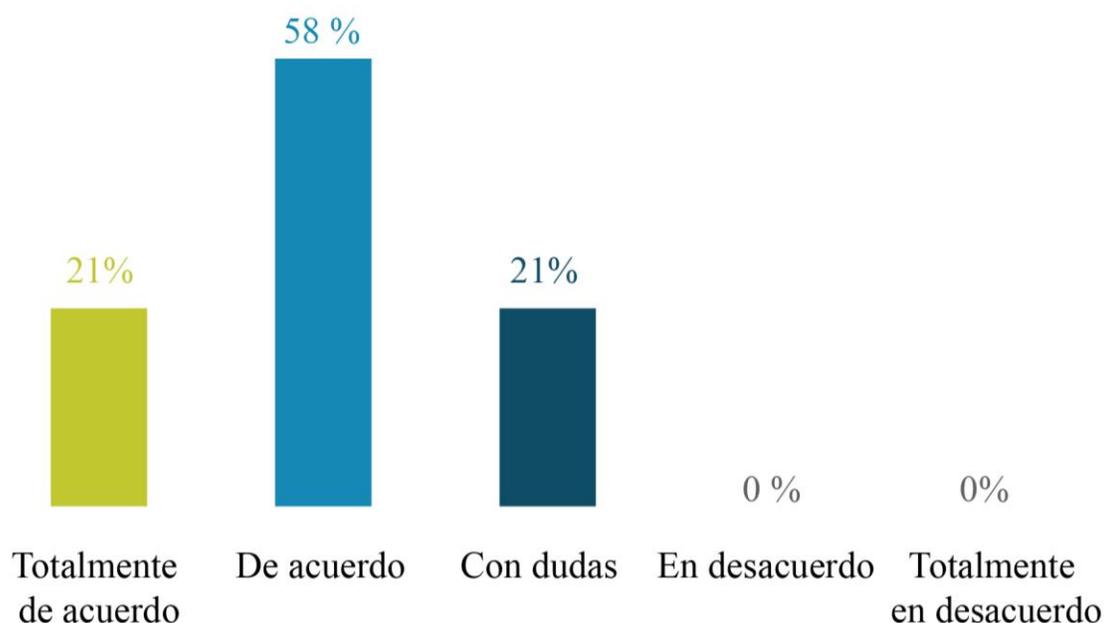
Concepciones de historia y su enseñanza en estudiantes graduados y graduadas de la carrera

Al inicio del estudio exploratorio, nos preguntamos qué concepciones sobre la historia desarrollaba el estudiantado cuando terminaba la carrera de Estudios Sociales y cómo esto se relacionaba con la enseñanza. El 89 % del alumnado está totalmente de acuerdo o de acuerdo con que la historia es una ciencia, solo un 5 % está en desacuerdo y otro 5 % dijo tener dudas sobre la respuesta. Pero ¿qué tipo de ciencia es la historia? Hay muchos paradigmas que se pueden utilizar para ubicarla.

Por las respuestas expresadas en el cuestionario, se deduce que la historia, a través de su método, es portadora de verdades, de nuevos significados sobre el pasado y legitimadora del poder estatal. A la pregunta: ¿el método histórico permite llegar a las verdades que explican el desarrollo de las sociedades?, el estudiantado contestó:

Figura 1

¿El Método Histórico Permite Llegar a las Verdades que Explican el Desarrollo de las Sociedades?



Nota. Elaboración propia, 2017.

En este sentido, reconocer el método histórico como ruta para encontrar la verdad de los hechos es parte de las discusiones neopositivistas en historia. Resulta interesante que al contrarrestar esto en las entrevistas, los estudiantes consideran que la historia explica verdades, aunque no sean “absolutas” y que la objetividad o subjetividad dependen de las circunstancias y las personas. A la pregunta ¿La historia llega a las verdades sobre un acontecimiento? Uno de los entrevistados contestó:

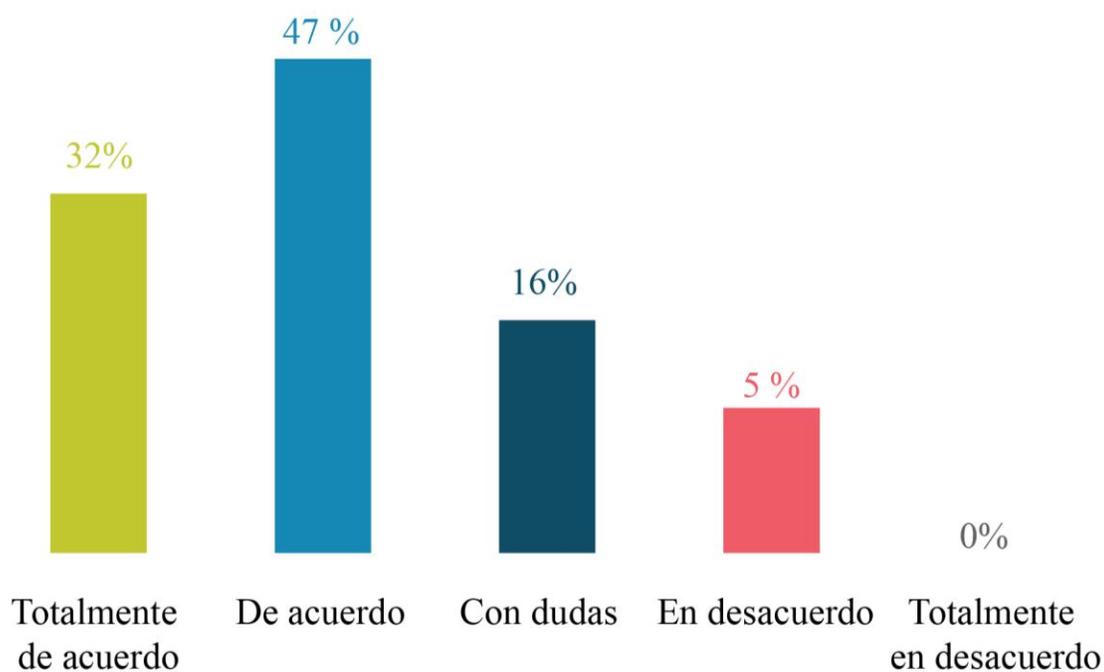
Sí, porque a lo largo de la ciencia de la historia hemos creído que un acontecimiento sucedió como tal, pero cuando investigamos más a fondo nos damos cuenta de que no ha sido como pensamos, entonces es ahí donde llega a esa verdad. (Comunicación personal, 18 de agosto de 2017).

En estas respuestas se constata que la noción de la historia es un discurso que corresponde a afirmaciones “correctas” o “incorrectas” sobre el pasado. Esto a pesar de que la malla curricular del plan de estudios contempló en el inicio de la carrera, cursos como “Introducción a la Historia”, “Metodología de la Investigación” (donde se profundiza en el método histórico) y “Teoría Social”.

Sobre las finalidades de la historia, predomina la creencia de que esta disciplina se relaciona con los intereses políticos. Según se observa en la Figura 2, hay una importante mayoría (79 %) que está de acuerdo o muy de acuerdo con tal idea:

Figura 2

¿La Historia Está al Servicio de los Intereses Políticos?



Nota. Elaboración propia.

En otra pregunta un 74 % dijo estar de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación de que la historia es necesaria, pues permite conocer la construcción de la nacionalidad y dar sentido a las identidades nacionales de cada país. Este tipo de historia hace referencia a la historiografía

que se preocupaba por los datos fácticos y describía los acontecimientos que legitimaban el poder de las élites. También existe el pensamiento de que la historia legitima el poder del Estado (un 53 % estuvo de acuerdo con tal afirmación).

La imagen de la historia como ciencia está permeada por ideas que respaldan el poder del Estado, pero además hay un discurso retórico y contradictorio sobre la científicidad de la historia. Sobre este último aspecto, a la pregunta: ¿es la historia objetiva? Uno de los entrevistados contestó: "*Como ciencia es objetiva porque se tiene que aplicar un método*". ¿Y qué piensas de la subjetividad en historia? A esto respondió:

Que siempre va a estar ahí permeado, de eso se trata el rigor académico o científico e investigativo de no dejarse, al menos, llevar por esas subjetividades que muchas veces sesgan la construcción de conocimiento. En la mayor medida de lo posible busca llegar a un conocimiento objetivo, pero siempre claro. Las subjetividades del investigador o del historiador siempre van a influir en la posición investigativa que llegue a tener sobre el objeto de estudio. (Comunicación personal, 18 de agosto de 2017)

Las nociones sobre la enseñanza de la historia están directamente relacionadas con las contradicciones antes señaladas. Cuando se le preguntó a uno de los entrevistados: *¿te identificas con alguna teoría en la enseñanza de la historia para dar tus clases?*, su respuesta fue:

Yo pienso que sería como...[titubeó por algunos segundos] creo que está como dentro del estructuralismo [piensa un poco más su respuesta], el aprender haciendo... porque pienso que también el estudiante tiene que aprender a hacer cosas, el profesor lo que tiene que hacer con el estudiante es ponerlo a participar y de esa manera él va aprendiendo. (Comunicación personal, 18 de agosto de 2017)

La poca articulación de argumentos que hace el entrevistado, con respecto a la enseñanza de la historia, muestran la confusión entre teoría pedagógica y teoría social. El estructuralismo y

el enfoque aprender a hacer no se relacionan entre sí, ni tampoco explica la base teórica sobre la cual se implementan las estrategias de enseñanza o evaluación de este estudiante recién graduado de la carrera.

Resulta interesante que las nociones sobre enseñanza de la historia están directamente relacionadas con la forma en la que los estudiantes recibieron sus clases universitarias. Una de las entrevistadas afirmaba que las mejores clases universitarias fueron aquellas donde el docente explicaba muy bien la materia, incluso recordó algunos de los chistes que se hacían en clase y ese es el modelo que actualmente aplica como profesora. Cuando se le pidió profundizar en la metodología de enseñanza, afirmó que se basa en clases magistrales *divertidas*, resúmenes de la materia, narrar la historia como un cuento, uso de videos y esquemas (comunicación personal, 18 de agosto de 2018).

También prima la idea de que una buena enseñanza de la historia está en función de los contenidos que se abarcaron durante la carrera. A la pregunta: ¿en la Escuela de Historia aprendiste a enseñar historia?, uno de los entrevistados contestó:

Yo pensaría que sí, porque en esta parte de la Escuela, de la parte de Historia, si nos toca más como una formación más de historiador y no propiamente docente, entonces sí tenemos, a veces, en algunos temas unas bases bien formadas de historia, pero hay unos temas que faltan un poco más. (Comunicación personal, 18 de agosto de 2017)

Así, llama la atención que un estudiante de docencia sienta que su formación es *más de historiador*. La Escuela de Historia tiene a su cargo dos carreras en pregrado: la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica y la carrera de Historia. La malla curricular tiene lo que se ha denominado “tronco común” entre las carreras, es decir, cursos que lleva tanto el estudiantado de Estudios Sociales como los de Historia (54 créditos de un total de 137). El plan de estudios

cambió en el año 2017, los cursos de tronco común se mantienen y de hecho aumentaron en créditos.

A pesar de esa formación de cuasi historiadores hay muchos vacíos que se lograron ver en los discursos del estudiantado egresado. La noción de tiempo histórico es uno de ellos. En el cuestionario algunos estudiantes hicieron referencia a que uno de los conocimientos que un docente de Estudios Sociales debe manejar es el tiempo histórico. Esto se profundizó en las entrevistas, como se aprecia a continuación:

- ¿Qué es el tiempo histórico?

El tiempo histórico es el concepto base de la historia, conocer las diferentes edades humanas a lo largo de la historia, en qué momento estamos ahorita, cuál fue nuestro pasado para no repetir la historia, como decía Hobsbawn.

- ¿Qué entiendes por cronología?

Va de la mano con el tiempo histórico. Muchos añoran tiempos pasados como los de la Edad Media, que el poder lo tenía la Iglesia, mucho conservadurismo, pues eso simplemente no se puede dar, ya pasó y estamos en otro momento y muchos profesores, igual de la enseñanza, siguen reproduciendo estas analogías que no vienen al caso, entonces un uso correcto sería lo mínimo que *tenga un profesor en este sentido*.

(Comunicación personal, 18 de agosto de 2017)

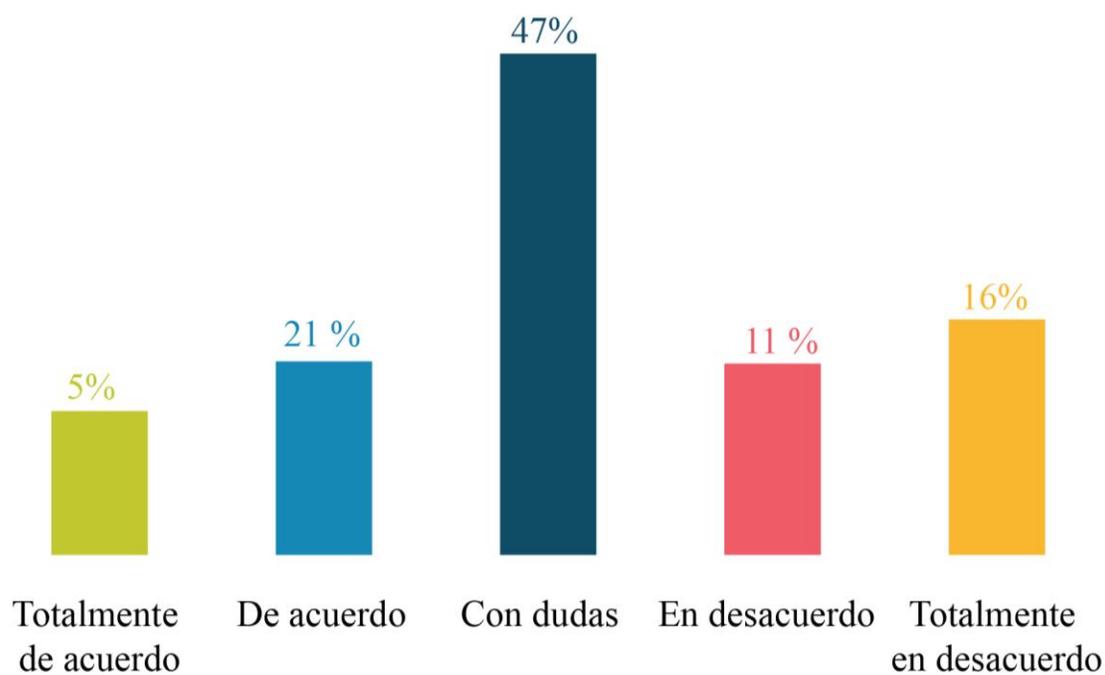
Tocante a lo anterior, el tiempo histórico fue equiparado con la cronología. Esta idea se repitió en las otras entrevistas. La noción de que el tiempo histórico es la división de la historia europea (Edad Antigua, Media, Moderna y Contemporánea) fue una constante en las respuestas. La cronología es vista como sinónimo de tiempo histórico, donde las fechas y los acontecimientos tienen un papel predominante en la concepción de historia y de su enseñanza. No es de extrañar que quienes están trabajando como docentes de aula, consideren que líneas del

tiempo (con imágenes lúdicas), clases magistrales, resúmenes, entre otros, sea el vehículo que lleve al aprendizaje de la historia.

En el cuestionario destacaron dos ideas sobre la historia que se produce en Costa Rica y la que se imparte en los colegios. En las Figuras 3 y 4 se detallan:

Figura 3

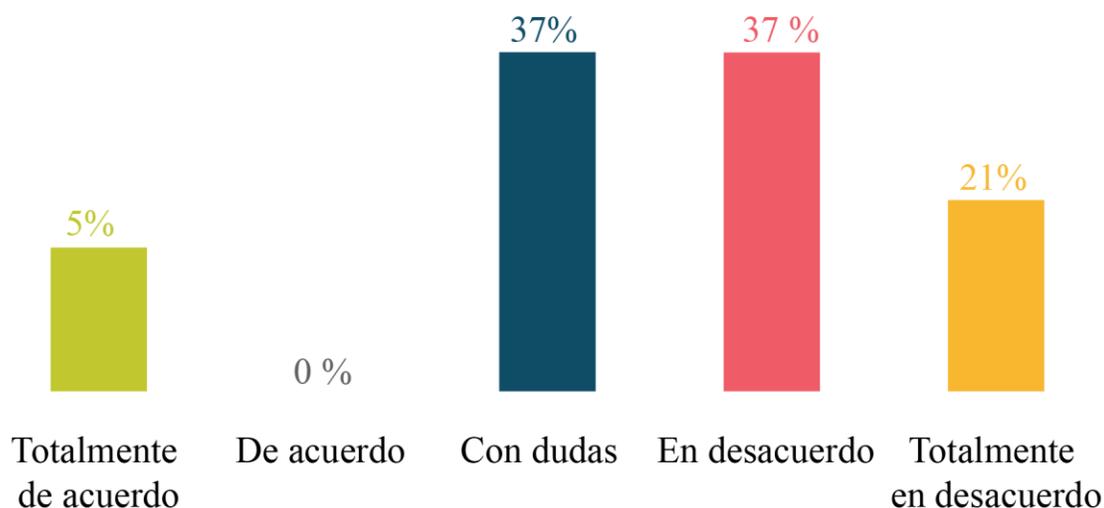
¿La Historiografía Costarricense es Crítica y se Innova Constantemente?



Nota. Elaboración propia, 2017.

Figura 4

La Historia que se Imparte en los Colegios es Crítica e Innovadora



Nota. Elaboración propia, 2017.

Una mayoría del estudiantado (47 %) tiene dudas acerca de si la historia en Costa Rica es crítica e innovadora, esto a pesar de que sus docentes son historiadores e historiadoras con trayectorias en investigación y publicaciones en las distintas editoriales del país. Un 26 % estuvo de acuerdo o totalmente de acuerdo con la criticidad e innovación histórica, mientras que un 27 % estuvo en desacuerdo o totalmente en desacuerdo.

Sobre la historia que llega a las aulas de secundaria, la mayoría la considera acrítica y poco innovadora. Un 58 % estuvo en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con la pregunta de la Figura 4. Podemos afirmar que el estudiantado es un tanto escéptico con la historia que se produce en el país y con la historia que se debe enseñar en las clases de secundaria.

¿Una carrera para docentes o historiadoras?

Cuando a las y los estudiantes se les pidió valorar lo que más aprendieron durante la carrera, tanto en el cuestionario como en las entrevistas, enfatizaron los contenidos. Historia Universal III e Historia de América III fueron los dos cursos que más les llamaron la atención,

debido a que los docentes integraron temáticas que no se limitaron a las tradicionales explicaciones económicas y políticas de los periodos de estudio. La incorporación de la historia del arte fue una de las innovaciones que más valoraron.

En este sentido, una primera conclusión sobre lo analizado hasta ahora nos lleva a tres ideas sobre la noción de enseñanza de la historia de la carrera: 1) se valora el contenido como sinónimo de aprendizaje en historia y de conocimiento; 2) el desarrollo del pensamiento histórico es uno de los retos de la carrera y 3) es más importante que el docente universitario maneje el contenido histórico que la didáctica. A continuación, se explica cada una de estas ideas.

Se valora el contenido como sinónimo de aprendizaje en historia y de conocimiento

En los 19 cuestionarios y 3 entrevistas, el estudiantado enfatizó la calidad de los aprendizajes en historia, aunque identificaron algunos vacíos en la carrera. Por *vacíos* entendieron temáticas que no se abordaron en los cursos porque al docente no le dio tiempo de terminarlas, las omitió del curso o no sabía lo que enseñaba.

Si se analiza el orden de la malla curricular de la carrera, cada estudiante aprobó tres cursos de Historia Universal, cinco de Historia de América, cuatro de Historia de Costa Rica y uno de Historia de Centroamérica. Cada curso está dividido cronológicamente, marcado por acontecimientos de índole histórica. Por ejemplo, Historia Universal I abarca desde el inicio de las civilizaciones antiguas hasta los comienzos de la Edad Media. Por su parte, Historia Universal II incluye desde la baja Edad Media hasta la Revolución Francesa en 1789 e Historia Universal III va de 1789 hasta la actualidad.

De tal manera, las fechas, la cronología y la cantidad de contenidos que se abarcaron en cada uno de los cursos reflejan una noción de historia positivista y descriptiva. Uno de los puntos que el estudiantado indicó fue aprender sobre historia del arte en Historia Universal III. En un

análisis del programa elaborado por el docente se nota la incorporación de tal temática, pero también de una metodología de trabajo distinta a la de otros cursos. Por ejemplo, el uso de documentales e invitados especialistas en algunas de las temáticas abarcadas.

La metodología dista mucho de la empleada por otros colegas, pero la noción de una historia cronológica permanece intacta. Se cumplieron los objetivos sin problematizar el contenido y con una evaluación muy academicista (2 pruebas parciales, pruebas cortas y un trabajo bibliográfico), por lo cual, los resultados de aprendizaje no distaron mucho de los obtenidos por docentes que usaron una metodología tradicional (clases expositivas).

A la pregunta del cuestionario ¿Cuáles considera que son los principales conocimientos históricos que debe poseer un docente de Estudios Sociales? La mayoría de las y los estudiantes señalaron conocimientos fácticos como guerras mundiales, historia de Costa Rica o de América. Aunque también hubo algunas excepciones que nombraban el tiempo histórico y la multicausalidad de los hechos. Una de esas excepciones fue desarrollada por uno de los estudiantes en los siguientes términos:

Quando me preguntan por conocimientos históricos, pienso que se relacionan elementos como: lenguaje técnico, habilidades, teorías y hechos. Los cuales, permiten desarrollar una visión general del pasado para reconstruir o plantear interpretaciones. En ese sentido, considero que el profesor no se puede encasillar en uno solo, pues, depende de los mencionados y otros, a la hora de analizar coyunturas importantes. De esta manera, se evita la visión clásica de la historia y el educador posee mayor profundidad al tratar alguna civilización o acontecimiento; valorando y contrastando aspectos de interés, por ejemplo, cultura, atavismo, relaciones económicas, género, cosmovisión y poder.

(Comunicación personal, 18 de agosto de 2017)

La respuesta anterior fue la única donde se incorporó una noción diferente a la del conocimiento factual y se interpeló al papel de las educadoras y educadores como gestores de la historia en un ambiente de aula.

El desarrollo del pensamiento histórico es uno de los retos de la carrera

En el cuestionario se le pidió a cada estudiante que colocara en orden de prioridad las seis elementos o conceptos que Peter Seixas ubica como propias del pensamiento histórico. Con base a lo aprendido en la carrera, ellas y ellos ubicaron los conceptos en el siguiente orden:

Tabla 1

Orden de Prioridad de los Conceptos del Pensamiento Histórico

PRIORIDAD	CONCEPTO
1	Identificar la continuidad y el cambio de los acontecimientos históricos.
2	Analizar las causas y consecuencias para comprender la Historia.
3	Comprensión del significado de la Historia.
4	Comprender la perspectiva histórica.
5	Entender la dimensión ética de la interpretación histórica
6	Uso de las fuentes primarias como evidencia.

Nota. Elaboración propia, 2017.

En las entrevistas se les solicitó que explicaran las razones de la distribución de los conceptos y ninguno de los estudiantes logró detallar el significado de los mismos, aunque sí

contextualizaban el enunciado con lo vivido durante la carrera, es decir, relataban sus experiencias de aprendizaje. Afirmaron que la historia no se basa en acontecimientos lineales, sino que existen procesos donde hay determinantes políticos, económicos y sociales que marcan el cambio o la continuidad de las sociedades, lo cual se aunaba al análisis de las causas y las consecuencias.

En relación con lo anterior, no quedó clara la comprensión del significado de la historia o la perspectiva histórica, pues el estudiantado critica la forma tradicional de enseñar historia. Sin embargo, también traza su argumentación sin bases teóricas o epistemológicas que le permitan integrar su discurso y posicionarse sobre el mismo.

Sobre la dimensión ética se evidencia confusión al explicarla, en las entrevistas hay muchos circunloquios que no permiten ubicar argumentos coherentes. Por último, sobre el uso de fuentes primarias afirmaron que no aprendieron a utilizarlas, y que siempre trabajaron con fuentes secundarias. En este punto resalta la idea de que en la carrera de Estudios Sociales el estudiantado se siente formado en historia, pero algo tan fundamental como el uso de fuentes primarias es obviado en su preparación docente.

Debido a los resultados tan difusos de este ejercicio, se decidió aplicar un segundo cuestionario para profundizar en el pensamiento histórico, como se verá en el último apartado.

El contenido y la didáctica

Las respuestas del cuestionario se dirigieron hacia la importancia de los conocimientos fácticos en un o una docente de Estudios Sociales. Esto se profundizó en las entrevistas, donde el estudiantado manifestó que el conocimiento es más importante que la didáctica en una clase universitaria. Si se parte de que su noción de historia está basada en las descripciones de

acontecimientos o de procesos a lo largo del tiempo, entonces el contenido tiene mucha relevancia.

A la pregunta *¿qué es lo que un estudiante para profesor de Estudios Sociales aprecia más de las clases universitarias?*, la respuesta fue la siguiente:

En mi caso es el conocimiento, o sea, nada es dado, nada es verdadero, uno siempre tiene que estar buscando o saliendo de la propia ignorancia que uno tenga. Entonces mucho de lo que uno aprende aquí también lo deja en duda, tampoco uno lo acepta, entonces uno si realmente se siente consternado o algo va, busca las fuentes, hace lecturas y hasta comparte con los profesores y es un bonito espacio de recreación del conocimiento, no de verdades, pero sí de conocimiento. (Comunicación personal, 18 de agosto de 2017)

Por su parte, el estudiantado manifestó que prefieren a docentes que sean especialistas en el curso que dan. Por ejemplo, el historiador medievalista para el curso de Historia Universal II, o el historiador especializado en la Época Colonial para los cursos de América. La idea del estudiantado de tener especialistas en sus clases es muy válida, *porque lo que no se sabe, no se puede enseñar*, pero a esto hay que agregar que lo que se sabe no se puede enseñar, si no se tienen las herramientas adecuadas. De forma que, se aprecia que las y los estudiantes de la carrera de Estudios Sociales aprenden sobre procesos sociales, políticos y económicos que se interrelacionan entre sí y podrían identificar causas, consecuencias y elaborar discursos sobre lo que sucedió.

A pesar de lo anterior, se considera que el estudiantado no es capaz de problematizar la historia o traerla al presente, o bien, valorar las distintas posiciones teóricas de los historiadores para confrontar las narrativas creadas en torno a un determinado tema y tomar una posición sobre ello. No se construyen argumentos, se repiten datos.

Es conveniente mencionar que los estudiantes entrevistados afirmaron que el conocimiento es lo más importante, pero la didáctica debe estar presente. Existe un discurso que valida a los Estudios Sociales a partir del corpus pedagógico y, en el estudiantado, existe conciencia de que en la Escuela de Historia es necesario dialogar con la Pedagogía y la Didáctica.

La pregunta que surge de este análisis es si la carrera está pensada para docentes de Estudios Sociales o para historiadoras/es. En un apartado anterior, una de las afirmaciones de un entrevistado fue que su formación era de historiador. La falta de problematización de la historia y la poca conciencia del desarrollo del pensamiento histórico, así como los diálogos con la didáctica específica son temas que necesitan ser repensados dentro de la malla curricular en la formación inicial de docentes de Estudios Sociales.

Los programas de curso y las nociones de historia y su enseñanza

Los programas de los cursos de Historia Universal III y América III detallan una lista de objetivos y contenidos que son evaluados a través de pruebas, *quices* y trabajos bibliográficos. En estos es importante estudiar los procesos de constitución de los Estados nación, relacionar componentes económicos y políticos de las sociedades del pasado, incluir el papel de los grupos subalternos y comprender la cultura de los periodos estudiados. La metodología se basa en la discusión de lecturas previamente asignadas, y la participación del estudiantado en clase.

Los docentes fueron muy creativos a la hora de plantear sus clases, y no cabe duda de que el estudiantado aprendió los procesos históricos de cada curso. Sin embargo, no hay claridad sobre cómo enseñar tales conocimientos en el aula de secundaria. Se tiene la creencia de que situándose desde el contenido los alumnos y alumnas de secundaria podrán desarrollar capacidades de análisis y crítica histórica. De manera que, lo que plantean estos cursos es que problematizar la historia consiste en hacer una serie de lecturas y confrontarlas con el docente

universitario, así como evaluar el conocimiento obtenido mediante pruebas escritas y comprobaciones de lectura.

¿Cuáles son los conceptos del pensamiento histórico que adquirió el estudiantado en su formación universitaria?

Es importante destacar que, en el primer cuestionario aplicado las y los estudiantes no lograron ubicar los conceptos del pensamiento histórico, razón por la cual surgió la pregunta: ¿cuáles son los conceptos de pensamiento histórico que adquiere el estudiantado en su formación universitaria? Esto dio paso a la aplicación del segundo cuestionario, y también a valorar esta pregunta en el proyecto de la investigación.

En el segundo cuestionario cada estudiante analizó dos textos cortos. El texto 1 explicaba la Revolución Rusa y el texto 2 hablaba sobre las condiciones de vida y trabajo en la Costa Rica del siglo XX. Con el primer texto, debían identificar los cambios, las continuidades, las causas y consecuencias de la Revolución Rusa, además tenían que analizar el escrito y evaluar su pertinencia para usarlo con estudiantes de colegio, o si era mejor utilizar otras perspectivas históricas. También razonaron la dimensión ética.

Las respuestas se tabularon y el análisis se complementó con los argumentos que las y los estudiantes dieron en cada pregunta. En la información de los 19 cuestionarios aplicados, se analizó cada acierto y desacierto para cuatro habilidades del pensamiento histórico. El resultado total se muestra a continuación:

Tabla 2*Aciertos y Desaciertos en los Conceptos del Pensamiento Histórico*

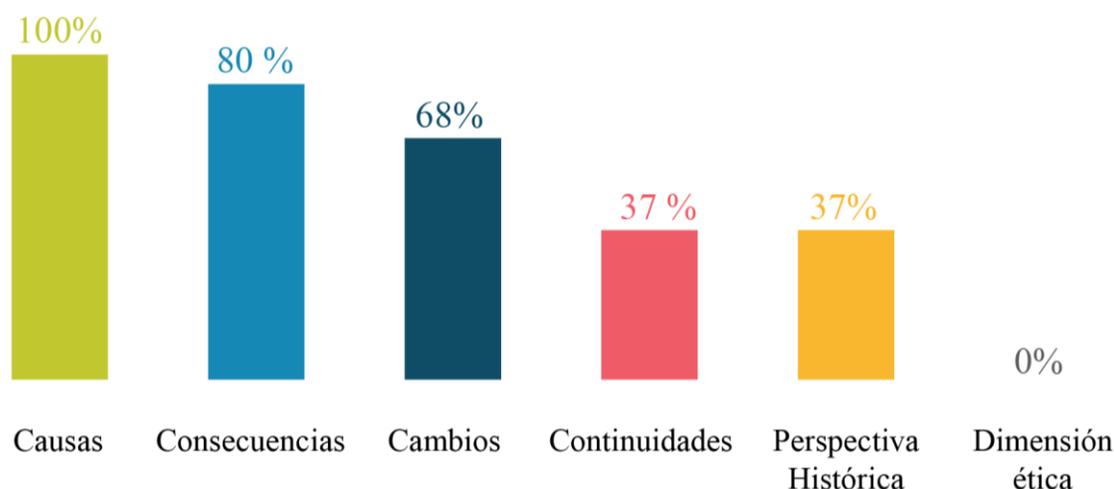
Habilidad del pensamiento histórico	Subcategorías	Aciertos	Desaciertos	NR
Analizar las causas y consecuencias para comprender la Historia.	Causas	100%	0%	0%
	Consecuencias	90%	5%	5%
Identificar la continuidad y el cambio de los acontecimientos históricos.	Cambios	68%	26%	6%
	Continuidad	37%	63%	0%
Comprender la perspectiva histórica.	Perspectiva histórica	37%	58%	5%
Entender la dimensión ética de la interpretación histórica.	Dimensión ética	0%	63%	37%

Nota. Elaboración propia, 2018.

Los resultados permiten analizar que la carrera del bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica destaca en algunos conceptos del pensamiento histórico, pero otros quedan de lado. En la siguiente figura se pueden observar los conceptos que alcanzaron las y los estudiantes:

Figura 5

Conceptos del Pensamiento Histórico Alcanzados por los Graduados y Graduas de la Carrera



Nota. Elaboración propia, 2017.

El modelo de pensamiento histórico no se nombra en el plan de estudios de la carrera. En tal documento, se hace referencia a aspectos como el desarrollo de la conciencia crítica, argumentación, el juicio crítico y ético, y se pretende que el estudiantado analice, comprenda y explique los procesos históricos y geográficos más allá de su simple memorización.

El estudiantado demuestra un alto dominio para ubicar las causas y consecuencias, el nivel de dominio es menor con los cambios y continuidades y la perspectiva histórica hasta ser nulo en la dimensión ética. Así, llama la atención que el 100 % de los y las estudiantes acertaran las causas de la Revolución Rusa y que el 90 % lo hiciera con las consecuencias. En principio, parecería que estos elementos responden a un ejercicio mecánico, pero requiere de la ubicación de un contexto y de la apropiación del tema para lograr alcanzarlo.

En los programas de estudio analizados, así como en el plan de estudios se interpreta que la historia está basada en acontecimientos y que juntos forman un proceso histórico, determinado por causas y consecuencias. Lo anterior, se reflejó en las respuestas del estudiantado.

El análisis empieza a variar cuando se habla de cambios y continuidades. Un 68 % acertó los cambios y un 36 % lo hizo con las continuidades. El cambio y la continuidad pueden ser elementos abstractos en un proceso histórico y fácilmente se pueden confundir. Por ejemplo, un estudiante afirmó que una continuidad de la Revolución Rusa es la siguiente: “*Después del golpe de “Estado” se instala un nuevo régimen ante el mundo: la URSS esa es la continuidad*”. En el texto analizado nunca se mencionó la formación de la URSS que es, además, un proceso muy posterior a la Revolución Rusa de 1917. Tal confusión se generaliza en la mayoría de las respuestas obtenidas.

La ubicación de los cambios y las continuidades demanda procesos de pensamiento complejos, que implican el manejo de ideas abstractas. En este contexto, para el caso del texto 1, la palabra *revolución* tiene unas connotaciones que la hacen variar según la época en la que se ubique. El concepto de *revolución* del siglo XXI no tiene los mismos elementos de significación que los de 1917, con la Revolución Rusa, lo cual, demanda en el estudiantado la construcción de una red de significados que implican la contextualización y la empatía histórica. También demanda el reconocimiento del contenido, su ubicación temporal y los enlaces con otros procesos históricos.

Ahora bien, el tema se hace más confuso cuando se llega a la perspectiva histórica. Solo 7 estudiantes se acercaron a la respuesta. Ellos y ellas ubicaron el positivismo, la historia social, el marxismo, el posestructuralismo, la heurística, la microhistoria, las perspectivas sociales o culturales y la historia económica para profundizar en el estudio de la Revolución Rusa. Evidentemente, muchas de esas categorías no corresponden a perspectivas históricas, pero para efectos de este estudio se tomaron como válidas pues indican que el o la estudiante maneja cierta noción del significado de perspectivas históricas.

En el primer apartado de este estudio exploratorio, se mencionó la confusión teórica y epistemológica del estudiantado egresado. Las bases que han tenido para comprender la historia, más allá del dato, de las causas y consecuencias y de los procesos históricos han sido insuficientes para que logren identificar e identificarse con alguna perspectiva histórica. Se aprecia que los contenidos históricos son aprendidos de forma segmentada, sin relación entre los cursos y sin la ubicación de las teorías que dieron pie a los argumentos de sus docentes o de los autores que leyeron durante la carrera (ver Figura 1).

No es lo mismo comprender la Revolución Industrial a través de las lecturas de Eric Hobsbawn que con la bibliografía de Joan Scott, pues sus enfoques tienen una connotación de índole teórica y metodológica muy distinta (uno lo explica desde la tradición marxista y la otra desde los postulados de género). El asunto es que, si un estudiante en formación para profesor o profesora lee a ambos autores, y se fija únicamente en el contenido, está perdiendo la mitad del conocimiento y de la capacidad para desarrollar el pensamiento histórico. Centrarse únicamente en el contenido promueve un conocimiento sobre el pasado descontextualizado, fragmentado y de corto plazo.

Con respecto a la dimensión ética de la historia fue muy revelador que ninguno de los estudiantes acertara una sola respuesta, o bien, que 7 estudiantes decidieran no contestar. Dentro del modelo de Seixas, este concepto es trascendental pues permite al estudiantado posicionarse éticamente ante los diversos procesos históricos, más allá de juzgarlos. Por ejemplo, algunas preguntas sobre la dimensión ética que se podrían extraer del texto de la Revolución Rusa son: ¿actuó correctamente el ejército de los Romanov? ¿la respuesta del pueblo fue la más adecuada? ¿podía Lenin buscar otros medios para alcanzar el poder? Tales cuestionamientos permiten entender a los actores sociales a partir de su contexto con el fin de no imponer criterios que juzguen desde el presente las decisiones tomadas en el pasado.

Quizá este concepto sea uno de los más abstractos del modelo de Peter Seixas y los estudiantes para profesor y profesora de Estudios Sociales no tendrían por qué tenerla clara, pues no forma parte de su plan de estudios. No obstante, llaman la atención algunos de los argumentos que dieron para tratar de explicar la dimensión ética. A la pregunta: “Sobre el texto anterior: ¿cuál es la dimensión ética de la interpretación histórica?”, algunas respuestas fueron las siguientes:

-No estoy segura de lo que conlleva la dimensión ética, pero supongo que tiene que ver con explicar la historia como si hay “buenos o malos”. Me parece que debemos ser neutrales.

-Creo que la dimensión ética es contar la historia tal y como es, por eso en el texto se puede ver que se hace un recuento continuo y lineal de cómo fueron ocurriendo los hechos que dieron paso a la Revolución Rusa. (Comunicación personal, 28 de julio de 2017)

La noción de dimensión ética es comprendida como sinónimo de neutralidad y objetividad en la historia. Esta idea también se puede observar en el Cuestionario 1 y en las entrevistas a los estudiantes. Hay una representación de que la disciplina histórica debe ser objetiva para tener validez.

En el texto 2 se solicitó a las y los estudiantes que realizaran una propuesta didáctica para enseñar el pensamiento histórico con estudiantes de último año de colegio. Las técnicas más creativas y mejor explicadas estuvieron en las propuestas para trabajar las causas y consecuencias, cambios y continuidad. Sobre la perspectiva histórica y dimensión ética casi no se realizaron propuestas. Con respecto al uso de fuentes primarias, se mencionó el análisis de periódicos y fotografías de la época, pero no se explicó de qué forma se utilizarían.

Otras estrategias que se propusieron fueron cuadros comparativos, mapas conceptuales, esquemas, realización de dibujos, lectura del texto, trabajos grupales, lecturas del libro “Mamita Yunai” y explicaciones magistrales. Este ejercicio permitió reconocer cómo visualizarían las y los estudiantes el trabajo del pensamiento histórico en sus clases, sin embargo, fue insuficiente para reconocer su práctica. En consecuencia, se hace necesario observar directamente las lecciones que imparten para profundizar el tema.

A manera de cierre, podemos afirmar que el estudio exploratorio nos acercó al estudiantado que finalizó la carrera en 2016. Sus concepciones sobre la historia, su enseñanza y el desarrollo del pensamiento histórico nos permitieron contextualizar y tener varios puntos de partida para el problema de investigación de la tesis. De esta forma, nos acercamos al currículo de la carrera a través del plan de estudios y los programas de curso, para caracterizar la enseñanza de la historia en la formación inicial. Además, contextualizamos el tema de la tesis, pues partimos de los aprendizajes de las y los estudiantes que completaron la carrera. Por último, situamos dos problemas de formación: el desarrollo del pensamiento histórico y los retos en materia curricular para promover clases de historia basadas en el análisis e interpretación del pasado.

Las ideas anteriores abrieron la posibilidad de plantearnos preguntas y cuestionamientos de lo que no encontramos en esta primera inserción al campo de estudio: ¿cómo se enseña historia en los diferentes niveles que conforman la carrera? Y ¿cuál es la relación entre esos procesos de enseñanza y el aprendizaje del pensamiento histórico? Otro de los temas que surgió del estudio exploratorio fueron las *experiencias de aprendizaje* en las clases de historia, continuamente los estudiantes que entrevistamos relataban sus historias para explicar qué y cómo aprendieron.

El último cuestionamiento que nos planteamos fue cómo se aprende a pensar históricamente en la carrera de Estudios Sociales, pero responder esta pregunta nos resultaba

insuficiente para la tesis, por tanto, la relacionamos con las prácticas docentes. Consideramos necesario contrastar los aprendizajes en historia con las prácticas docentes: ¿a qué tipo de problemas deberán enfrentarse los y las futuras docentes cuando estén enseñando?, ¿cómo hemos de formarles en la Universidad desde la historia, la didáctica de la historia y las ciencias de la educación para que estos problemas no representen obstáculos insalvables en los primeros años como docentes? En otras palabras, ¿cómo se *enseña a enseñar* historia?

Nos parece, con Fabre (2018), que es urgente la formación de un profesorado dotado de un pensamiento histórico crítico que ayude a los y a las jóvenes estudiantes a navegar libremente por su mundo: “Je voudrais, pour terminer, souligner l’enjeu, pour la formation du citoyen d’aujourd’hui, d’une initiation à la pensée critique des historiens, étant donné le véritable bombardement d’informations de toutes sources et de toutes origines qui atteint chacun par d’innombrables canaux”¹ (p. 11).

¹ Finalmente, me gustaría resaltar la importancia para la formación del ciudadano de hoy de una introducción al pensamiento crítico de los historiadores, dado el verdadero bombardeo de informaciones de todo tipo y de cualquier origen que llega cada uno por innumerables canales (traducción de los autores).

Capítulo II: Contexto y fundamentación teórica de la investigación

Razones personales y profesionales por investigar este problema: ¿por qué la formación inicial docente?

El 18 de agosto de 2018 una turba de manifestantes se reunió en el centro de la capital costarricense para protestar contra las personas migrantes de Nicaragua, aduciendo que el Estado les favorecía en becas, servicios de salud, acceso a vivienda y trabajo. La violencia física, los lemas utilizados y las agresiones hacia las y los nicaragüenses desenmascararon a la idealizada “Suiza centroamericana” que esconde debajo de sus discursos ambientalistas y democráticos el racismo y la xenofobia, por nombrar solo dos tipos de violencias. Una semana después se hizo otra manifestación en solidaridad con el pueblo nicaragüense.

¿Qué tiene que ver este episodio con el tema que acá desarrollaremos? Todas las personas que participaron en una u otra marcha pasaron, al menos, por la escuela y muchas de ellas por el colegio. Quienes manifestaban su rechazo y odio estuvieron en un aula de Estudios Sociales, ¿qué pasó entonces? ¿En qué estamos fallando las educadoras y educadores? ¿Cómo podemos desde los Estudios Sociales construir mejores alternativas para evitar episodios de odio? ¿Desde la historia podemos intervenir para formar ciudadanías críticas, conscientes y responsables de sus discursos y acciones? Todas estas preguntas me llevaron a revisar mi práctica docente y mi propio proceso de aprendizaje. Y, siendo trabajadora de la Universidad Nacional, donde me egresé, vi una oportunidad para desarrollar una investigación que incidiera en la manera de analizar las prácticas docentes desde la formación inicial.

Mi experiencia como profesora de Estudios Sociales durante doce años me llevó a cuestionar la práctica que ejercía, pues siempre me reclamé no saber cómo enseñar historia para formar ciudadanías críticas; pero no una historia de sucesos, fechas y personajes, sino una historia y una ciudadanía que incidieran en las realidades que vivían las y los estudiantes. Luego,

mi paso por la universidad, primero como docente, después como subdirectora y coordinadora de las comisiones que elaboraron los programas de estudio de los bachilleratos en Estudios Sociales e Historia, me llevaron a preguntar si realmente desde la universidad se obtenían las herramientas para cambiar la enseñanza de la historia.

Durante el 2016, trabajé en el cambio del plan de estudios de los bachilleratos (Historia y Estudios Sociales). La parte de la malla curricular correspondiente a los cursos de Historia no varió. Se hicieron unos ajustes a nivel metodológico, pero en general, se continúan los mismos esquemas de enseñanza de la historia. Tampoco se establecieron discusiones sobre la didáctica de la historia y su enseñanza para el profesorado en formación .

El debate sobre cómo enseñar historia en la universidad abrió una vía para generar investigaciones que se centren en las reflexiones teóricas de las didácticas específicas, e incidir directamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los Estudios Sociales. Desde los noventa, se planteó la necesidad de esta discusión en la Escuela de Historia. Esto último llevó a la creación de la *Revista Perspectivas: Estudios Sociales y Educación Cívica*, la cual está vigente y es la única a nivel centroamericano que se ocupa de temas relativos a la enseñanza de los Estudios Sociales y de la Educación Cívica.

La preocupación sobre cómo y para qué enseñar historia llevó a que la Escuela de Historia en el año 2016, se integrara a la Red Iberoamericana de Investigación y Docencia de las Ciencias Sociales. También se asignó una beca doctoral para el desarrollo investigativo de esa área y se propusieron encuentros con especialistas². En otras palabras, la Unidad Académica está pasando

² En 2015, se realizó un encuentro académico con el Dr. Joan Pagès Blanch, de Barcelona; la Dra. Lucía Valencia y el Dr. Gabriel Villalón, ambos de Chile. En 2016, se contó con la participación de la Dra. Martha Cecilia Gutiérrez Giraldo, de Colombia y en 2019, con el Dr. Sebastián Plá, de México.

por una coyuntura donde el debate sobre la didáctica de la historia es pertinente para ampliar la mirada sobre la investigación y la docencia que se practica en los Estudios Sociales.

Asimismo, otro factor que le da relevancia a la didáctica de la historia fue la creación de la Red Centroamericana de Investigación y Docencia en Estudios Sociales y Ciudadanía Crítica (RECIDEC), en mayo de 2019, donde investigadoras e investigadores de universidades estatales (Universidad Nacional, Universidad Estatal a Distancia, Universidad de El Salvador, Ministerio de Educación Pública de El Salvador) se agruparon con el fin de promover la discusión sobre la enseñanza y aprendizaje de los Estudios Sociales y la Cívica desde enfoques críticos.

La relevancia de nuestro estudio radica en la posibilidad de valorar los procesos de enseñanza a nivel universitario, particularmente los de la Escuela de Historia y posicionar el tema de la formación inicial como eje para mejorar la enseñanza de la historia en el sistema educativo. También se plantea abrir el debate sobre la enseñanza de los futuros profesores y profesoras y la necesidad de trabajar desde un currículo con unos contenidos históricos que permitan el desarrollo del pensamiento histórico.

Justificación y antecedentes

En Costa Rica, la materia escolar denominada “Estudios Sociales” surgió en el año de 1951. En esta asignatura se agruparon los conocimientos provenientes de las ciencias sociales, principalmente de la historia y la geografía al seleccionar contenidos que explicaran la vida en una sociedad democrática (Salas, 2000). En la década de los setenta las universidades estatales formaron grados o bachilleratos centrados en las materias que se impartían en escuelas y colegios. El bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales de la Escuela de Historia de la Universidad Nacional inició en el año de 1976.

Con la creación de la carrera, la institucionalización de los Estudios Sociales derivó en la formación de docentes a cargo de historiadores e historiadoras, quienes además construyeron las

mallas curriculares y los planes de estudio para la enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica (López, 2018). Actualmente, la carrera de Estudios Sociales cuenta con el apoyo de otras unidades académicas como la División de Educología, encargada de los cursos de Pedagogía y la Escuela de Ciencias Geográficas.

Durante los cuatro años de duración del plan de estudios, las visiones históricas predominan en la carrera, pues la Escuela de Historia ejerce control sobre el 55 % de los créditos que matriculan las y los estudiantes de Estudios Sociales. Un 18 % de los créditos corresponde al área de Pedagogía y un 7 % lo imparte la Escuela de Ciencias Geográficas. El restante 20% corresponde a materias como humanidades o idioma. No sabemos, sin embargo, qué aprende de historia el alumnado de Estudios Sociales ni cómo lo aprende. Tampoco sabemos qué aplica de lo aprendido y cómo lo aplica en sus prácticas docentes.

El *VI Informe del Estado de la Educación para Costa Rica* (Programa Estado de la Nación, 2017) indica que hay un desfase entre lo que propone el Ministerio de Educación Pública (MEP) y la oferta curricular de las carreras de docencia. La principal razón es que las universidades forman docentes que no saben cómo aplicar sus conocimientos al aula de secundaria. Lo anterior, se confirma en otro estudio realizado sobre las políticas públicas docentes en Costa Rica (Programa Estado de la Educación, 2018), donde se recomienda: a) mejorar la calidad de las carreras de docencia, el análisis de los modelos de formación inicial docente en el país y su relación con los conocimientos pedagógicos y disciplinares; b) redefinir los perfiles docentes, y c) articular la formación inicial con la capacitación de las y los docentes en servicio.

Por otra parte, a partir de 2017, se implementaron nuevos programas de Estudios Sociales para secundaria (Ministerio de Educación Pública, 2017), en los que se incluyó el pensamiento

histórico. El marco referencial son las teorías constructivistas, pero no hay claridad teórica ni epistemológica de cómo puede el profesorado implementar esas categorías en sus clases.

Los retos de la enseñanza de la historia no se acaban con una propuesta curricular, es necesario investigar desde el aula y desde el contexto sociocultural del estudiantado. Según una de las autoras consultadas “sabemos muy poco sobre quiénes preparan a los profesores de Estudios Sociales y aún menos sobre el contenido y la forma de los programas de formación” (Armento, 2000, p. 22). Esa idea sigue vigente, pues aún se continúan procesos de formación docente centrados en las disciplinas y no en cómo enseñarlas.

El desarrollo del pensamiento histórico en la primaria y secundaria tiene como obstáculos la centralidad del contenido en los procesos de aprendizaje, la urgencia del profesorado por concluir los temas asignados en los programas de estudio y las pruebas estandarizadas (Pagès, 2009b). Por lo anterior, surgió la necesidad de indagar el desarrollo del pensamiento histórico en la universidad (en el ingreso, durante la carrera y en el egreso a partir de sus prácticas docentes), para evidenciar los conocimientos del profesorado en formación y su capacidad para utilizarlo en la elección de contenidos y metodologías que impacten y transformen la enseñanza de la historia, así como de reflexionar las prácticas docentes que realiza.

Para Éthier, Demers y Lefrançois (2010) el pensamiento histórico es una construcción, es metódica, integra una perspectiva temporal, es una interpretación crítica y se ubica dentro del pensamiento crítico, pues los aprendizajes que se desarrollan permiten comprender y analizar el mundo social. Pagès (2009b), a partir del análisis que realiza de distintos modelos de pensamiento histórico, también afirma que este es pensamiento crítico y en menor medida pensamiento creativo.

Asimismo, uno de los autores más destacados del área afirma que las propuestas sobre pensamiento histórico deben permitirle al estudiantado “abordar el estudio de la historia con

autonomía y construir su propia representación del pasado, al mismo tiempo que pueda ser capaz de contextualizar o juzgar los hechos históricos, consciente de la distancia que los separa del presente.” (Santisteban, 2010, p. 35).

Los trabajos sobre pensamiento histórico desarrollados en el área de la psicología cognitiva tienen sus raíces en los países anglosajones, donde el debate y las rupturas con las ideas piagetianas hicieron evolucionar la investigación en la enseñanza de la historia. A mediados de los setenta, el *Schools Council* de Inglaterra nombró a Denis Shelmit para evaluar el “History Project 13-16” e indagar la adquisición de conocimiento cognitivo en historia con estudiantes entre 13 y 16 años. Shelmit (1983) identificó la relación de las nociones de historia del estudiantado y las prácticas docentes.

En la década de los ochenta, otra ruptura importante se dio en Inglaterra. Se trató del proyecto CHATA (Concepts of History and Teaching Approaches, 1987) liderado por Peter Lee, Alaric Dickinson y Rosalyn Ashby. Estos autores trabajaron desde conceptos de segundo orden de la historia –como evidencia y explicación- para llegar a los de primer orden –como monarquía y revolución- en niñas y niños de 7 a 14 años (Lee, Dickinson y Ashby, 1996).

Por su parte, Lévesque (2008) y Seixas y Morton (2013) estudiaron el pensamiento histórico como un proceso de enseñanza de la historia, el cual es dinámico y no se limita a los contenidos, sino que promueve el reconocimiento del sujeto en el tiempo. En Estados Unidos, los trabajos de Levstik y Barton (2004, 2008 y 2015) muestran las rupturas con las teorías del desarrollo para dar pie a la comprensión de la historia desde aspectos socioculturales y emocionales. La autora y el autor partieron de la investigación con niñas y niños y explicaron cómo aprenden historia. Entre sus propuestas sobresalió el enfoque sociocultural, centrado en los propósitos de la enseñanza de la historia y el reconocimiento de que la historia no es lineal, ni su aprendizaje.

En el área de la didáctica de la historia, las investigaciones sobre enseñanza de la historia han incorporado el tema sobre los protagonistas de la historia como, por ejemplo, el trabajo de Pinochet (2015) quien indagó sobre las concepciones de estudiantes y docentes sobre la historia infantil o de Henríquez (2008) quien desarrolló la categoría de consciencia histórica, a partir del trabajo con población migrante. Marolla (2016) investigó la inclusión de las mujeres en clases de historia en Chile y su relación con los discursos del profesorado y el alumnado. Estas rupturas con la historia tradicional son importantes de analizar, pues si se pretende dejar de lado una historia excluyente, clasista y eurocéntrica, la Universidad ha de plantear a sus estudiantes otras formas de ver el pasado.

La finalidad de la enseñanza de la historia debe ser la formación del pensamiento y de la conciencia histórica, para que el estudiantado sea autónomo en la construcción de sus propias reflexiones acerca del pasado, el presente y el futuro (Santisteban, 2010). Este propósito no debe de perderse en la formación del profesorado, pues de sus creencias, propósitos y representaciones sobre la enseñanza de la historia dependerán sus prácticas docentes.

El problema de la investigación

Darle un sentido al pasado requiere de procesos mentales complejos que el futuro profesor o profesora debe desarrollar, para luego reconstruirlos con sus estudiantes. Como ha afirmado Wineburg (2001), el pensamiento histórico no es aprendizaje natural, necesita ser enseñado. Estudios previos como los de Lee, Dickinson y Ashby (1996), Lévesque (2008) y Levstik y Barton (2015), muestran que a nivel de primaria y secundaria se pueden desarrollar procesos educativos que enseñen a pensar históricamente, sin embargo, falta profundizar en investigaciones que centren su atención en el desarrollo del pensamiento histórico en la formación inicial docente.

El estudio exploratorio mostró que pensar históricamente es un reto en el estudiantado de la carrera de Estudios Sociales, y a pesar de las renovaciones curriculares del bachillerato y la incorporación de discusiones de índole pedagógica, tenemos poca información del aula universitaria: cómo se aprende la historia y cómo se enseña en las prácticas docentes. Armento (2000) también ha señalado la falta de estudios sobre el profesorado universitario en las carreras de docencia. Por tanto, la pertinencia de nuestra tesis radica en estudiar el desarrollo del pensamiento histórico en la formación inicial docente y relacionarlo con las prácticas docentes, esto con el fin de analizar ¿cómo se aprende historia y cómo se aplica lo aprendido? Esta relación nos permite estudiar los desafíos didácticos y curriculares del bachillerato de Estudios Sociales, con el fin de proponer alternativas que mejoren la formación del profesorado. Por tanto, la pregunta de nuestra investigación es:

¿Cómo se desarrolla el pensamiento histórico en la formación inicial docente de la profesora o profesor en formación de Estudios Sociales de la Universidad Nacional y cómo esto repercute en su práctica docente?

De esta pregunta derivamos: ¿Cómo se construye el conocimiento histórico en la Universidad? ¿Cómo se aplica en las prácticas docentes? ¿El estudiantado cuenta con los aprendizajes necesarios para llevar a su práctica docente una clase de Historia analítica, reflexiva y transformadora?

Los supuestos de la investigación

Nuestra tesis partió de dos supuestos como guía para la reflexión del problema investigativo. Cada uno de estos surgen del estudio exploratorio y los antecedentes de la investigación:

1. Enseñar y aprender la historia a partir de la problematización de su contenido, de sus relaciones y los diálogos con las demás disciplinas sociales y las didácticas específicas,

facilita el desarrollo del pensamiento histórico en las y los estudiantes de la carrera de Estudios Sociales.

2. Cuando a las y los docentes en formación inicial se les enseña el conocimiento histórico a partir de la interpretación del pasado, con el uso de evidencias y con referentes teóricos de la historia, aprenden a tomar decisiones curriculares y didácticas en sus prácticas de enseñanza, que favorecen la formación del pensamiento histórico de sus estudiantes de secundaria.

Objetivos

- Analizar e interpretar el desarrollo del pensamiento histórico en la formación inicial docente en la carrera de bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica de la Universidad Nacional de Costa Rica y sus repercusiones en la práctica docente, así como proponer alternativas en función de los resultados.

Para alcanzar este objetivo será necesario:

1. Averiguar, analizar e interpretar el aprendizaje del pensamiento histórico a partir de las experiencias estudiantiles en su formación como docentes.
2. Identificar, describir y comparar las características de la formación inicial docente a partir de la interrelación del profesorado, estudiantes y currículo del bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales.
3. Reconocer y analizar las experiencias de práctica docente en relación con el pensamiento histórico con estudiantes de último año de la carrera.

Fundamentación teórica de la investigación

En el siguiente apartado se presenta un análisis de las investigaciones en torno al pensamiento histórico en la formación inicial docente. El interés fue obtener datos relevantes sobre los enfoques teóricos y metodológicos que sustentan la presente investigación, además de

determinar cómo se han trabajado estas categorías y cuáles son los resultados, los debates y las tendencias de investigación preferentemente, en los últimos 10 años.

En este marco, realizamos una búsqueda bibliográfica en bibliotecas, bases de datos (JSTOR, Science Direct, Scopus), así como en revistas digitales especializadas (*Clío y Asociados: La Historia Enseñada, Enseñanza de las Ciencias Sociales y Reseñas de la Enseñanza de la Historia*) e indexadas (REDALYC y Scielo). También hicimos una revisión de los anuarios de la International Society for History Didactics (del año 2008 al 2015), de publicaciones de redes y asociaciones de didáctica de las ciencias sociales y de tesis doctorales.

Las investigaciones sobre pensamiento histórico y formación inicial docente

En la región centroamericana, durante la última década se ha visto un crecimiento de las investigaciones en didáctica y en formación docente. En Nicaragua, los trabajos de Josefina Vijil (2011, 2014) han sido pioneros en la didáctica de las ciencias sociales, pues desde la década de los noventa propuso “una tipología de las concepciones de aprendizaje de la historia que prevalecen entre los maestros de la escuela primaria nicaragüense” (Vijil, 2014, p.223). Los aportes de la autora permiten reconocer que la formación inicial en la primaria es un reto para mejorar la enseñanza de lo social.

Esta autora también dirigió el proyecto: “Hacia un nuevo modelo de formación. Programa de actualización de docentes universitarios de Ciencias Sociales”, del Instituto de Historia de Nicaragua y Centroamérica de la Universidad Centroamericana (IHNCA-UCA) entre 2006-2010. Vijil (2011) trabajó con docentes de universidades centroamericanas para fomentar nuevos modelos pedagógicos.

De igual manera fomentó una red de jóvenes docentes para articular los aprendizajes obtenidos. Los docentes del programa fueron expertos internacionales en temas sociales como: globalización, ciudadanía, identidades, inequidad, pobreza y migraciones. Esta iniciativa permitió

el debate e intercambio de ideas en la región centroamericana, aunque por los informes se concluye que la reflexión didáctica fue insuficiente, pues las sesiones de trabajo giraron en torno a los contenidos. En nuestro proyecto de investigación esta experiencia es importante por dos razones: a) la formación docente a nivel universitaria y el camino que inició este proyecto y b) la posibilidad de conformar redes centroamericanas que dinamicen el intercambio de ideas.

También en Nicaragua, Orozco (2016) analizó en su tesis doctoral el impacto de la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales en las prácticas docentes de graduados que habían llevado tal curso en diferentes universidades nicaragüenses. Para el investigador, la pertinencia de esa materia es necesaria para el profesorado de secundaria, pues les dotó de las herramientas para enfrentarse de forma exitosa al reto de enseñar la ciencia social. Una particularidad de Nicaragua es que en el componente social para secundaria las y los estudiantes deben llevar materias como Historia, Geografía, Economía, Sociología y Filosofía, lo cual implica un análisis de la realidad social más diverso, pero también con más retos para las y los docentes. De ahí, la necesidad de estudiar desde las didácticas específicas los debates que propician la relación entre las disciplinas de referencia y su enseñanza.

Arias (2015) desarrolló en El Salvador una propuesta de evaluación docente en la cual analizó cómo es el desempeño profesional de quienes están formando al futuro profesorado en los niveles de Parvulario, Educación Básica (Escuela) y Media (Colegio). La autora construyó un manual de evaluación del desempeño profesional docente y lo aplicó en “formadores de formadores” tanto de universidades públicas como privadas. En las valoraciones que hicieron las y los estudiantes de las carreras de Docencia, se puso de relieve que las estrategias utilizadas en el aula deben ser más innovadoras y deben ser desarrolladas a partir de “las competencias que el futuro docente necesita tener de acuerdo con la especialidad en que se forma” (p. 451). Las razones que avalan esta posición son evidentes: el desempeño de los formadores varía según la

especialización, el sector donde trabaje y los recursos institucionales a los que pueda acceder.

Para la autora, el desempeño profesional docente debe mejorar en aspectos como el dominio de la disciplina, la sustentación científica de los contenidos y los ambientes de aprendizaje a través de prácticas en talleres y laboratorios.

En Costa Rica, no encontramos trabajos de investigación sobre la formación inicial docente y el pensamiento histórico. Existe más investigación sobre cómo se aprende historia. León (2011) y Zárate (2012) realizaron sus tesis doctorales vinculadas a los problemas de aprendizaje de la historia desde las teorías psicogenéticas: la primera lo hizo a nivel de primaria, centrándose en la construcción de los conocimientos de tiempo e historia con niñas y niños de 7 a 12 años; y el segundo planteó su análisis en un colegio privado (secundaria) con estudiantes de 15 años. La posición de ambos autores se centra en la capacidad cognitiva del estudiantado, tomando como referencia la psicología evolutiva piagetiana.

En relación con lo anterior, sobre el aprendizaje en la historia, Zárate (2012) indica que “debe entenderse como un proceso operatorio, funcional (...) [donde] no todos los estudiantes se encuentran en una condición de desarrollo cognitivo abstracto, lógico o crítico propositivo”. (pp. 17-18). La posición psicogenética de la educación histórica no es el modelo que se persigue en nuestro proyecto de investigación, pues se asumió que la historia puede ser aprendida y enseñada a cualquier edad, si se utilizan los métodos adecuados con el estudiantado (Shemilt 1983; Lee 2005; Levstik y Barton, 2008).

En este orden de ideas, en el trabajo de Plá y Pérez (2013) se analizó la relación entre la memoria colectiva y el pensamiento histórico en la historia reciente de México, en el contexto de las reformas educativas iniciadas en 1993. El perfil que se realizó de la población a investigar, así como el uso de la entrevista semiestructurada a partir de la utilización de imágenes, permitió analizar que, sin importar los niveles de escolaridad, los factores generacionales o el nivel de

estudios en historia, aún falta criticidad y análisis para comprender acontecimientos de antaño. Según el autor y la autora, las posibles causas de estos problemas son la historia tradicional que aún se practica en las aulas, la falta de capacitación de las y los docentes en pensamiento histórico y la falta de temas de historia reciente en los programas de estudio. También se concluyó que las formas en las que se piensa el pasado, se mezclan con la memoria colectiva, sin que esta sea cuestionada, lo cual supone un problema para enseñar el pensamiento histórico porque “para alcanzarlo se requiere también de conocimientos fácticos sobre el pasado trabajado, ya que a pesar de que se tengan las habilidades cognitivas para reflexionar a partir de una fuente, no se puede profundizar en el análisis sin ellos. (p.52)

Soria (2014) realizó un estudio sobre el pensamiento histórico en la primaria mexicana, donde a partir de las narraciones de un grupo de niños y niñas propuso nuevas vías para la enseñanza de la historia. La autora planteó un modelo conceptual para la enseñanza del pensamiento histórico con niños y niñas, partiendo del contexto y la construcción de la temporalidad que ellas y ellos realizan.

Asimismo, Ibagón y Minte (2019) desarrollaron un proyecto sobre el pensamiento histórico en Colombia y Chile para sugerir alternativas en la enseñanza del pasado en las escuelas. El autor y la autora propusieron un modelo conceptual que tomó en cuenta la historia enseñada (prácticas docentes), la historia por enseñar (currículo) y la historia aprendida (agencia de los estudiantes), con el fin de incidir en cuatro dimensiones: “la organización curricular de la enseñanza de la Historia; el reconocimiento de otras voces en los diseños curriculares; las orientaciones didácticas de la enseñanza de la Historia y, consecuentemente, el lugar de la disciplina histórica en la configuración del saber por enseñar” (p. 120).

Además, sobre la formación inicial docente interesó la experiencia de Chávez y Pagès (2017), donde se analizaron once programas de didáctica de la historia de universidades públicas

y privadas de Chile, con el fin de interpretar en las mallas curriculares la enseñanza de las habilidades del pensamiento histórico. También, se realizaron entrevistas a docentes de las carreras para que profundizaran en los conocimientos que se enseñan. El trabajo mostró la contradicción en la formación inicial de docentes de historia y su propensión a centrar los aprendizajes en los contenidos y no en cómo enseñarlos.

Así, una de las áreas de investigación de la formación inicial docente que más aportó a nuestro objeto de estudio fue la de propósitos y representaciones del profesorado en formación. Valencia (2014) analizó las representaciones y propósitos de enseñanza de un grupo de estudiantes de la Universidad de Santiago de Chile y cómo estos influyeron en sus prácticas. La experiencia investigativa permitió establecer, a nivel didáctico, los vacíos de la FID, y a nivel curricular, al tomar en cuenta las experiencias del estudiantado durante su formación.

Para Valencia (2016) las representaciones sobre la enseñanza de la historia que tienen los futuros y futuras profesoras incidieron directamente en sus maneras de plantear una clase. Por tanto, el cambio en las formas de enseñar debe partir de la reflexión de las mismas prácticas docentes y de las representaciones sobre su escolaridad.

El trabajo con las creencias sobre la enseñanza de los Estudios Sociales es un reto que las universidades deben enfrentar, pues:

Los estudiantes practicantes traen consigo una serie de creencias e imágenes sobre la enseñanza que influyen en la forma como enfrentan la compleja tarea en el aula. Estas creencias no cambian por sí solas; las experiencias académicas tienen una influencia sobre ellas, y las experiencias prácticas en general contribuyen a confirmar dichas creencias. Pero la mera introducción de actividades que teóricamente propician la reflexión – redacción de diarios, biografía, análisis de la propia práctica a través de observación de compañeros, o grabaciones de vídeo- no aseguran por sí solas un cambio significativo en

las concepciones, ni mucho menos en las prácticas de los futuros profesores (Vaillant, 2012, p. 181).

Villalón (2014) y Villalón y Pagès (2016) profundizaron la relación entre los propósitos y los cambios de las prácticas de enseñanza de la historia de una profesora chilena. Esta investigación no se centró en la formación inicial, sino en la permanente o continua, pero logró demostrar cómo la toma de conciencia sobre los propósitos para enseñar historia incidió directamente en las prácticas de enseñanza donde se fomenta el pensamiento crítico a partir del análisis y la comprensión histórica.

Otras investigaciones se han centrado en el espacio del aula para explicar desde la experiencia docente y estudiantil la FID. Coudannes (2013) profundizó la formación inicial de la Universidad del Litoral, Argentina, a través de la consciencia histórica. En esta experiencia analizó a un grupo de docentes en ejercicio y egresadas de la carrera de docencia. La autora concluyó que hay diferencias entre los aspectos teóricos (la formación) y la práctica (el aula). Las egresadas de la carrera buscaron resignificar la historia en sus clases, pero la tarea se hizo complicada cuando no lograron que sus estudiantes aprendieran historia desde una visión más interpretativa.

En una línea similar, González (2012) investigó la formación inicial en Educación Cívica en Colombia. Entre otras conclusiones, el autor demostró que el paso del aula universitaria al salón de clases implica retos didácticos para el profesorado en formación, principalmente porque no cuentan con las bases teóricas y epistemológicas para ser coherentes con sus prácticas y sus discursos acerca de la educación.

El estudio de Gutiérrez, Buitrago y Valencia (2015) llevó a repensar las prácticas educativas que se han fomentado a nivel universitario en Colombia. Las autoras afirman que la formación docente debe contemplar la relación entre “el mundo individual y el social”, así como

la interacción entre lo subjetivo y lo objetivo, como forma de superar los “enfoques técnico-instrumentales” que predominan en la formación inicial docente.

Por su parte, Pacievitch (2014) y Cuesta (2016) investigaron la formación inicial docente desde las tesis doctorales. La primera autora realizó una comparación de las tesis doctorales de Barcelona y São Paulo para analizar los discursos utópicos que se siguen en la formación de docentes de historia concluyó que “(...) *o ensino de História melhora quando os professores são formados para tomar decisões críticas e refletidas sobre a prática. Vontade para mudar, condições dignas para a reflexão e a competência dos formadores são elementos-chave*[la cursiva es nuestra]” (Pacievitch, 2014, p.108). Cuesta (2016) se centró en la enseñanza de la historia en Brasil y Argentina. La autora concluyó que el campo de la didáctica de la historia ha crecido y potenciado la FID como una categoría para que sea trabajada desde la teoría-práctica.

Cerri (2013) utilizó el mismo tema para profundizar en la evolución y características de los departamentos donde se forma al futuro profesorado en Brasil. Para él, existe una resistencia a innovar los currículos de las carreras de Enseñanza de la Historia, debido a las estructuras académicas y los modelos tradicionales de formación del profesorado. El autor concluyó que hay una dicotomía en la FID brasileña: por un lado, están los programas que centran la formación en las teorías y metodologías de la historia y, por otro, los que pretenden centrarse en la enseñanza de la historia.

Respecto a lo anterior, la investigación en la formación inicial docente permite analizar la calidad del conocimiento que se imparte en las universidades para crear propuestas que se reviertan en una enseñanza crítica en primaria y secundaria. Autoras como Vaillant (2013) concluyen que la formación docente tiene un impacto limitado en las prácticas de aula porque la formación del profesorado de secundaria se centra en lo disciplinar, con un contenido que se imparte de forma fragmentaria y dispersa.

Lévesque y Zanazanian (2015), en Canadá, afirman que el conocimiento histórico de los futuros y futuras profesoras de Estudios Sociales debe ser analítico, interpretativo y comprensivo. Estos autores trabajaron con futuros docentes de Historia de habla inglesa y francesa de Canadá, para analizar cuáles son sus conocimientos en historia, así como sus opiniones sobre lo que se enseña en los colegios. Los resultados reflejaron que el aprendizaje está basado en ideas pedagógicas, pero falta profundizar en lo disciplinar. También se hizo referencia a la importancia de que el estudiantado tenga consciencia de lo que está aprendiendo y no solo repita discursos.

Las tendencias investigativas sobre el desarrollo del pensamiento histórico en la formación inicial docente muestran que se debe profundizar en las prácticas docentes universitarias, así como en los aprendizajes que está obteniendo el profesorado en formación. El vacío más evidente es que existen muchas investigaciones sobre formación inicial y muchas más en pensamiento histórico, pero no se ha analizado la formación del pensamiento histórico en las universidades, como medio para incidir en una enseñanza de la historia crítica en las escuelas y colegios.

Modelos y debates teóricos sobre el pensamiento histórico y la formación inicial docente

En el siguiente apartado, analizamos el problema de investigación dentro de los debates teóricos más relevantes sobre el pensamiento histórico y la formación inicial docente. Este proyecto lo ubicamos dentro de la teoría crítica. Analizar el pensamiento histórico en la formación inicial docente, a través de la teoría crítica, pretende fortalecer el desarrollo profesional del profesorado en formación y de sus capacidades para interpretar y enseñar a interpretar la realidad social y actuar ante las injusticias sociales. Además, consideramos que la enseñanza no es neutral y que el posicionamiento político es inherente a la labor de la docencia.

El pensamiento histórico

La historia como punto de partida

Cuando señalamos que el pensar históricamente es una vía para generar aprendizajes críticos y útiles para la sociedad, es necesario preguntarse: ¿qué tipo de historia vamos a enseñar? ¿Qué sentido tiene su estudio? Si somos seres históricos, ¿a cuál historia pertenecemos? Esas preguntas son las que abordaremos en este apartado.

Desde la pedagogía crítica, la historia es comprendida como posibilidad y no como resultado. En palabras de Giroux (1997a):

La historia como posibilidad significa nuestro rechazo a aceptar dogmas, así como nuestro rechazo a aceptar la domesticación del tiempo. Hombres y mujeres hacen la historia que es posible, no la historia que a ellos les gustaría hacer, ni la historia que a veces se les dice que debería hacerse. (p.30)

La historia como disciplina a enseñar debe partir de debates más inclusivos sobre sus protagonistas (mujeres, ancianos y ancianas, niñas y niños, migrantes, entre otros) y sobre el tiempo (por ejemplo, dejar de situarse solamente en las periodizaciones eurocentristas).

Para el historiador Fontana (2003):

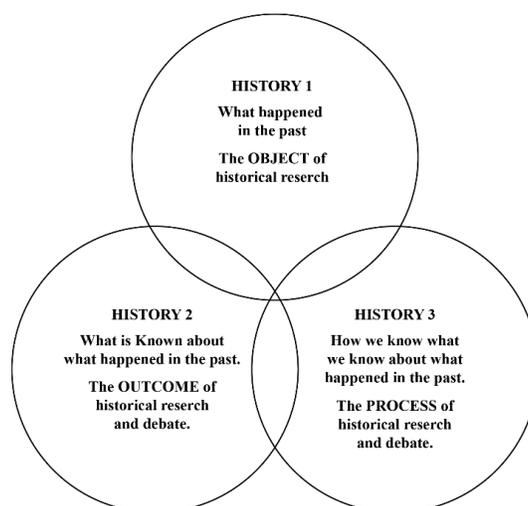
El uso público [de la Historia] empieza con la educación, de la que recibimos los contenidos de una visión histórica codificada, fruto de una prolongada labor de colonización intelectual desde el poder que es quien ha decidido cuál es “nuestro” pasado, porque necesita asegurarse con eso que compartimos “su” definición de la identidad del grupo del que formamos parte, y que para conseguirlo no tiene inconveniente en controlar y censurar los textos y los programas. Porque eso de la historia es demasiado importante para dejarlo sin vigilancia (...) Esta historia “pública”, sumando todos sus componentes,

cumple una función muy importante, porque acaba influyendo en el voto de la gente e incluso en su disposición para tomar las armas para defender unos valores inculcados por la educación, o hasta para matar a los que le han sido designados como enemigos de esos valores. (p.17)

La connotación que le demos a la historia influirá en la formación las ciudadanías actuales. El sentido de la historia en las aulas escolares no debe privarse de la problematización del pasado y el presente, en aras de combatir los nacionalismos extremos, el odio y la manipulación social.

Para problematizar ese pasado, será necesario que los aprendices en docencia obtengan no solo un excelente contenido histórico, sino las raíces que cimientan ese contenido a través de los marcos teóricos y epistemológicos que fundamentan a la disciplina histórica. No obstante, la tarea no queda ahí. También, es necesario que esos marcos de pensamiento tengan como finalidad su puesta en práctica en la didáctica. Para Mattozzi (1999), el *problema didáctico* radica en la relación entre el saber histórico por enseñar y el saber histórico. En otras palabras, desde las casas de enseñanza universitarias se debe reconocer que el “saber experto”, aquel que es producto de las investigaciones históricas, tiene finalidades muy distintas al “saber escolar” que se trabaja en las escuelas y colegios, y que su transposición responde a lenguajes y formas de pensamiento de la didáctica de la historia.

Para ubicar esa relación entre la historia y la historia por enseñar, podemos profundizar en los tres sentidos de la historia en el debate didáctico, a partir de la reflexión de la historia como disciplina y la historia como proceso de aprendizaje de Chapman (2012). Estos son: a) como objeto, b) como resultado y c) como proceso. El autor lo esquematiza de la siguiente manera:

Figura 6:*Sentidos de la Historia*

Fuente: Chapman, 2012, p. 21.

El primer sentido de la historia se centra en el dato y lo que sucedió en el pasado (History 1: objeto), basado en el sentido positivista de la historia y de su búsqueda por la verdad. Autoras como Durán (2017) explican el papel de la *historia-ciencia*, aquella que desde el siglo XIX abogó por seguir los pasos del método científico utilizado por las ciencias naturales. Para ella:

La historia-ciencia es contemporánea al surgimiento de los Estados-nación. Por tanto, los historiadores no podían separarlo de su realidad propia, de la que tenían que dar cuenta como entidad teleológica por alcanzar y de la que se tenía que investigar sus orígenes y raíces (p.259).

No es de extrañar que la enseñanza de la historia también iniciara en función de la legitimidad de los Estados nación que se estaban formando en el siglo XIX, en Europa. Esa herencia llegó a América Latina y todavía hoy encontramos en el currículo un fuerte componente que valida héroes y épocas del pasado como guía para el presente.

Fue la *historia-ciencia* la encargada de construir una noción del pasado *idealista*, con una función orientadora del presente. Continuando con Durán (2017) ella nos dice que: “en el pasado como experiencia estaban todos los futuros por venir” (p.261). De esta forma, se promovieron narrativas históricas que sostuvieron el poder y la hegemonía cultural de las élites.

En el segundo sentido (History 2: resultado) se habla de los resultados de la investigación histórica y lo que se sabe sobre ese pasado, lo cual referencia una historia que rompe teóricamente con el positivismo. La influencia de Barthes, Koselleck, Gadamer, White, Foucault, De Certeau, entre otros, produjo nuevos debates que cuestionaron el carácter científico de la historia y su pobreza para el análisis del pasado. Para Zermeño (2017) “La ley tácita del oficio de la historia era la de ir al archivo y utilizar para su interpretación el ‘sentido común’ de corte liberal” (p.294). La nueva historia, la microhistoria o la historia aplicada nos muestran ese intento de las historiadoras por renovar su discurso y salirse de la modernidad que les había dado origen como ciencia social.

El tercer sentido de la historia (History 3: proceso) es el que mejor caracteriza la investigación histórica que se concibe en la categoría de pensamiento histórico, pues importa más el proceso y cómo se llega al conocimiento del pasado a través de la interpretación y la evidencia. Sobre esa línea, las investigaciones de Seixas (2014) reflexionan sobre el pensamiento histórico a partir del método histórico, dándole protagonismo al proceso para construir la historia y no a sus resultados.

Con la propuesta de Chapman, tenemos tres formas diferentes de concebir el aprendizaje de la historia. En la primera y segunda, las y los docentes no pasan de ser “narradores de historias”, basadas en datos cronológicos, personajes y lugares; si partimos del tercer sentido, habrá que repensar los discursos historiográficos que sustentan nuestras prácticas docentes. Para Lévesque (2008), la disciplina histórica tiene sus propios modos de indagación, redes de

conceptos, marcos teóricos, sistemas simbólicos, vocabularios y modos de autorregulación, por lo tanto, la enseñanza de la historia también debería utilizar esos marcos, vocabulario o modos de preguntarse por la realidad social presente, pasada y futura, con el fin de promover el pensamiento histórico.

En este sentido, la historia que debemos enseñar debe ser problematizada por nuestro estudiantado a partir de sus inquietudes y contextos, pero también debemos enseñarle a que se posicionen teórica y epistemológicamente sobre el conocimiento enseñado. Para Mattozzi (2015)

El historiador produce un conocimiento, pero el lector tiene a su disposición una pluralidad de reconstrucciones, de versiones, de interpretaciones y sobre ellas puede basar su razonamiento sobre la relación entre presente y pasado y sobre la explicación de los fenómenos espacio-temporales, para combinar los conocimientos disponibles en otros conocimientos. (pp. 64-65)

Estudiar historia tendrá sentido en tanto su análisis sea parte de la reflexión que nos explique por qué somos seres históricos y por qué pertenecemos a una historia que nos permite pensar la sociedad más allá de los mitos y de las ideas preconcebidas de la cultura.

Escuelas historiográficas y la enseñanza del pensamiento histórico

Comprender los discursos de las escuelas historiográficas le permite a la profesora o profesor en formación ser consciente de algunas de las decisiones didácticas que tomará a la hora de enseñar la materia. No nos interesan las escuelas historiográficas por sí mismas, sino los aprendizajes que de ellas puede obtener el profesorado en formación. En la enseñanza de la historia es trascendental que el estudiantado sepa leer, comprender y analizar el relato histórico y, para ello, es necesario situar la interpretación histórica desde los marcos de pensamiento en los que fueron escritos.

Desde finales del siglo XIX se han ubicado los debates más importantes sobre la historiografía. No hay consensos sobre la naturaleza o definición de lo que es la historia, pero podemos afirmar que la respuesta ha estado en función de las preguntas de cada sociedad (Mitre, 1997). En un análisis sobre la naturaleza de la Historia y su relación con el pensamiento histórico, Lévesque (2008) referencia al alemán Leopold von Ranke (1795-1886) como uno de los autores que más han influido en la construcción del método histórico, a pesar de las críticas hacia su forma positivista de hacer historia:

Adapting philological techniques to history, he proposed to approach the study of the past with complete detachment. He determined that history ought to be a discipline with its own methods of research and writing. The core of this new scientific approach was to access the primary sources, the relics and records of the past, and verify scrupulously their authenticity. (p.21)

Lévesque construye la relación entre historia y pensamiento histórico a partir de los aportes disciplinares que los historiadores e historiadoras han realizado durante el último siglo. Destaca el uso de la fuente primaria y la perspectiva histórica en la comprensión del pasado.

La llamada “historia historizante” que basaba su relato en los sucesos militares o políticos se contrapuso a los debates del siglo XX planteados por:

- la Escuela de los Annales (1929) que proponía analizar los procesos sociales y económicos a partir del diálogo con las Ciencias Sociales;
- la tradición historiográfica marxista que centró sus análisis en las diferencias de clases;
- la microhistoria propuesta por Ginzburg, en Italia, para estudiar lo particular y local de las sociedades;
- la historia de las mentalidades, heredera de la Escuela de los Annales con referentes como el historiador Marc Bloch; y,

- la Nueva Historia que incluye las discusiones de los “de abajo”, la historia de las mujeres, la historia de la infancia, de las minorías étnicas, de la diversidad sexual, entre otras.

Las escuelas historiográficas permiten comprender el pasado desde diferentes formas de hacer historia, y para el desarrollo del pensamiento histórico es necesario que el profesorado en formación analice qué historia va a enseñar. Para ello, debe tener claridad sobre sus finalidades.

Santisteban y Pagès (2016) afirman:

El conocimiento histórico como interpretación de las fuentes, como contextualización y explicación de hechos y de procesos pasados *es provisional*. Sus textos adquieren significado en un *momento histórico determinado* a raíz precisamente de las preguntas que se formulan al pasado desde el presente. Y en esta tarea, *el historiador emite juicios morales* sobre las actitudes humanas del pasado [las cursivas son nuestras].

(p.65)

Ese carácter provisional, subjetivo e interpretativo del conocimiento histórico debe ser explícito en la formación del futuro profesorado, esencialmente para comprender que la historia no se basa en relatos de verdades absolutas pero, sobre todo, para desarrollar su pensamiento histórico al problematizar los contenidos, al confrontarlos con las fuentes, al determinar las causas y consecuencias, al buscar las continuidades y los cambios, al analizar la perspectiva histórica y aplicar la dimensión ética.

“Aprender historia es aprender a pensar históricamente” (Santisteban y Pagès, 2016, p. 70) y para lograrlo se debe enfatizar en los diálogos entre la disciplina histórica y su enseñanza y crear alternativas que propicien el desarrollo del pensamiento histórico. Santisteban y Pagès (2016) afirman:

necesitamos de la investigación histórica para dar respuesta a las decisiones sobre las finalidades y los contenidos de la enseñanza de la historia hoy, pero necesitamos sobre

todo de la investigación didáctica para poder trazar vías realistas y creíbles que permitan que los conocimientos históricos lleguen a las aulas y generen aprendizaje, que permitan a los niños y niñas y a los y a las jóvenes pensar históricamente y leer e intervenir en su mundo en clave histórica (p.74).

En nuestro problema de investigación asumimos que el profesorado en formación ha de reconocer los discursos sobre la historia, pero también deberá asumir las posturas de la didáctica de la historia para que pueda crear propuestas de enseñanza del pensamiento histórico y con ello fomentar la comprensión del pasado en la secundaria.

El pensamiento histórico como categoría de análisis

El desarrollo del pensamiento histórico en las aulas es necesario porque implica enseñar la historia como un proceso y no como un producto. El conocimiento es evaluado por el estudiantado, y no se asume que el contenido sea verdadero, sino que se examina y se toma una posición con respecto a este. Audigier (2018) afirma que no hay pensamiento sin contenido y que en la historia escolar se debe enseñar cómo los historiadores e historiadoras llegan a un determinado conocimiento y cómo este podría ser refutado. En sus palabras :

(...) la norme ne serait plus le discours produit par une communauté d'historiens

(...) Ce serait la capacité de problématiser (...) et de rendre raison de l'enquête sur ce problème qui importerait. (p.16)

De tal forma, pensar históricamente requiere de procesos cognitivos que deben estimularse y es la escuela el lugar para desarrollarlos (Wineburg, 2001 y 2007). Sin embargo, no siempre se ha creído que el pensamiento histórico sea necesario en los procesos de enseñanza. Fue a partir de la *revolución cognitiva* de los sesenta que se planteó el aprendizaje no como un cúmulo de contenidos almacenados en la mente de las y los estudiantes, sino como un proceso de

creación del conocimiento. Los ingleses, desde el trabajo de Shemilt (1983) y posteriormente con Lee, Dickinson y Ashby (1996), rompieron los esquemas de enseñanza de la historia promovidos por la teoría piagetiana. Para tales autores, la historia no se aprende en etapas progresivas, sino que debe promover el desarrollo de ideas. En palabras de Lee (2005):

The goal is to help students develop more powerful ideas that make the study of history an intelligible task, even in the face of disagreement and uncertainty, whether encountered in school or in the multiple histories at large in the wider world. (p.40)

Desde esta propuesta la disciplina histórica tiene una marcada importancia en las aulas, pues es su método el que permite llevar el proceso de aprendizaje de la historia a los niveles de la comprensión. No se pretende, sin embargo, formar historiadores e historiadoras en la primaria y secundaria, sino dotar al alumnado de las herramientas que le permitan desarrollar el pensamiento histórico. Según Shemilt (1983):

Teaching history as an "approach to knowledge" does not entail teaching "real history" or producing miniature von Ranke. The aim should be the liberal one of enabling children to make sense of and to see the value of history, not the vocational one of training historians. (p.16)

A partir de esta idea, se han realizado investigaciones que profundizan el pensamiento histórico con docentes y estudiantes. Seixas (2017) afirma que tal categoría "belongs to a more pragmatic and empirical educational agenda" (p.59), con la cual se pueden proponer investigaciones que partan del aula y que sitúen el pensar históricamente como una alternativa para la enseñanza de una historia crítica y reflexiva.

Otros modelos sobre pensamiento histórico utilizados en el ámbito escolar son descritos por Pagès (2009b). El autor recoge las propuestas de Martineau, Heimberg y Hassari. Para Martineau, el pensamiento histórico es la interpretación autónoma del pasado. En el caso del

suizo Heimberg, se asignan cinco elementos para pensar históricamente, a saber: comprensión del presente a partir del pasado, el carácter específico del pasado, la complejidad del tiempo, la memoria colectiva y la crítica a los usos culturales y mediáticos de la Historia. Por último, Hassari propone que el pensamiento histórico se alcanza a través de la problematización, la heurística, la identificación, explicación y síntesis de un problema histórico. Para Duquette (2014) los modelos de estos autores se basan en una enseñanza de la historia más hipotético-deductiva, pues emplazan a que el estudiantado aprenda a pensar históricamente a partir de la construcción de hipótesis y su validación con fuentes primarias.

Santisteban, González y Pagès (2010) construyeron una propuesta para la formación de competencias de pensamiento histórico. Los autores reconocen la necesidad de que el alumnado cuente con instrumentos de análisis, comprensión o interpretación de la historia para entender su sociedad y para que participe críticamente en ella. Con el fin de lograr lo anterior, elaboraron junto a un grupo de docentes, cuatro tipologías de conceptos relacionados con el pensamiento histórico: 1) la conciencia histórica-temporal relacionada con la temporalidad humana, el cambio y el poder sobre el tiempo futuro; 2) la representación de la historia como narración y explicación histórica para la reconstrucción del pasado; 3) la imaginación histórica como empatía y contextualización unidas a la formación del pensamiento crítico y creativo, y el juicio moral en la historia; y 4) la interpretación histórica basada en el análisis de las fuentes históricas, en la comparación o contraste de textos históricos, y en el conocimiento del proceso de trabajo de la disciplina histórica.

Plá (2005), por su parte, realizó una investigación donde enfatizó en la narrativa de estudiantes de secundaria para subjetivar el pasado y caracterizar el pensamiento histórico. Para este autor, pensar históricamente es “la acción de significar el pasado a través del uso deliberado de estrategias creadas por los historiadores como son el tiempo histórico, la causalidad, la

objetividad, la intertextualidad y se representa en una forma escriturística particular” (p.16). En su modelo cobra especial relevancia “el lugar social desde el que se produce la historia” (p.52), pues permea, moraliza y normaliza el pensamiento que construimos del pasado.

En este sentido, el aporte de Plá es muy valioso para nuestro objeto de estudio, pues se valoran las particularidades del conocimiento histórico desde las normas sociales que lo rigen, y desde los discursos que se construyen en la historia escolar. Asumimos, entonces, que el profesorado en formación ha de estudiar la historia de forma crítica para desentrañar los significados que implica su enseñanza y su aprendizaje en instituciones que suelen reproducir el poder hegemónico.

Rüssen (2007) explica el pensamiento histórico a través de la interacción de los intereses cognitivos y los cambios temporales, los conceptos sobre el significado y perspectivas del cambio temporal, los métodos para entender el pasado, las formas de representación e interpretación de ese pasado a través de las narrativas y la función de la cultura en la construcción del pasado. Sus aportes teóricos permiten comprender que el conocimiento histórico debe ser interpretado e interpelado desde la cultura y desde los componentes culturales que permiten significar el pasado en el estudiantado.

Esa interrelación historia- cultura- enseñanza es retomada por autores como Seixas y Morton (2013), Seixas (2017) y Plá (2005, 2012) para quienes la enseñanza de la historia tiene un fuerte componente sociocultural que interactúa con elementos pedagógicos y disciplinares. En cuanto a los elementos pedagógicos los autores toman distintos aportes de la psicología cognitiva (en el caso de Seixas) o las propuestas constructivistas de Vigotsky (por ejemplo, Plá) para comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje; mientras que, de la disciplina histórica, utilizan los debates historiográficos sobre memoria y narrativas para ubicar el método del historiador o de la historiadora como un punto de partida para llegar al pensamiento histórico.

Para Plá (2005), la propuesta de Seixas es “un giro hacia la historia como comunicación”, pues “ya no es enseñar una visión unilateral de la historia ni una visión confrontada por los acontecimientos, *es enseñar la estructura del conocimiento histórico, sus características, en fin, su epistemología, para que los estudiantes aprendan a comprender, explicar y pensar históricamente* [la cursiva es nuestra]” (p.41).

En la categoría de pensamiento histórico, la interpretación es básica para analizar la naturaleza del conocimiento histórico (Plá, 2005; Lévesque, 2008; Seixas y Morton, 2013). La historia se analiza a través del proceso y los razonamientos que genera el método utilizado por el historiador y la historiadora, y se entiende que el resultado de la investigación histórica está basado en la interpretación de las fuentes primarias y en las narrativas que producen las historiadoras e historiadores.

El pensamiento histórico es visto como el medio para lograr la comprensión del pasado en la primaria y secundaria. Duquette (2015), a partir de la reflexión de autores como Laville y Martineau, define el pensamiento histórico:

Historical thinking is understood as a series of specific cognitive operations needed to carefully interpret the past. It consists of two main elements: a historical perspective and historical method. In particular, a historical perspective is understood as the framework guiding the interpretation of past events (...) The historical method, in turn, refers to a deductive approach that requires students to question the past, propose a hypothesis, check the available sources, and analyze sources with respect to their reliability in order to offer a response to the initial question. (p.52)

Lévesque (2008), utilizando las ideas de Jerome Bruner, Gardner y Wertsch, afirma que el pensamiento histórico “is the domain- specific process through which students master –and ultimate appropriate (or make their own) - the concepts and knowledge of history and critically

apply such concepts and knowledge to resolve contemporary and historical issues” (p.14). Desde estas perspectivas el conocimiento histórico es dinámico, pues se alcanza a través de la indagación, la reflexión y la interpretación de los problemas contemporáneos.

A pesar de las propuestas anteriores, de los trabajos y de las investigaciones existentes, son muchos los obstáculos que existen para que el profesor o profesora pueda aplicar los principios metodológicos del pensamiento histórico en sus clases. Lévesque (2008) afirma que los desafíos del pensamiento histórico son: a) la diversificación de la historia, el incremento del conocimiento social en temas como historia de las mujeres, migrantes, entre otros; b) la *revolución cognitiva*, donde se reconoce que aprender no es un proceso mecánico; c) la profesionalización de las y los docentes, en especial el trabajo que se hace desde las universidades en temas como las prácticas docentes. Sobre la dificultad para enseñar el pensamiento histórico, Pagès (2009b) afirma:

Una de las razones (...) tiene relación con la formación del profesorado y la pervivencia de unas metodologías de enseñanza fundamentalmente transmisivas y apoyadas casi exclusivamente en los libros de texto o en productos virtuales que reproducen el mismo esquema transmisivo de los manuales. Cada vez hay mayor conciencia de que para que el alumnado desarrolle su pensamiento histórico, sus competencias históricas, el profesorado las ha tenido que desarrollar antes. (p.82)

Según el mismo autor, Martineau ya había advertido desde 1999 que la formación del profesorado está sesgada por el elemento disciplinar, lo cual interfiere en el apropiamiento del pensamiento histórico en el futuro docente. El ideal en su formación es ser un “narrador de historias”, no un docente reflexivo de sus prácticas en historia (Pagès, 2009b).

Plá (2005) profundizó en el tema de la formación docente al afirmar: “Es común que los programas de formación docente no respondan a los avances de la historiografía profesional, así

como la fijación de los docentes a estructuras de análisis que no comprenden y que no pueden renovar” (p.33). Esta diferenciación entre historia profesional y la escolar permiten analizar el papel subordinado de los Estudios Sociales a la historia (González, 2019), donde se normaliza la función docente como “técnica” y transmisora de contenidos, y no como una profesión para tomar decisiones sobre el proceso de enseñanza.

Enseñar el pensamiento histórico requiere que el profesorado reconozca el bagaje teórico y epistemológico de la disciplina histórica y que, además, tenga las herramientas para aplicarlo en su práctica docente. Es insuficiente solo el aprendizaje de los contenidos. La reflexión sobre la formación inicial docente, así como sobre el pensamiento histórico, es uno de los aspectos que interesan en nuestra tesis, pues se parte de comprender cómo el futuro profesor o profesora de Estudios Sociales lleva al aula de secundaria todo el bagaje de la historia para fomentar aprendizajes críticos donde el presente se explique, analice y comprenda a partir de la construcción de argumentos reflexivos. Según Lévesque (2014): “Disciplinary content and habits of minds are deeply counterintuitive. They require generous doses of methodological learning and regulated practice ... [the teachers] must be exposed to and engaged in the process of doing history” (p.116).

Seixas (2014, 2016, 2017) ha propuesto el pensamiento histórico como un marco referencial para comprender la complejidad del pasado y su relación con el presente. El modelo de Seixas se caracteriza por su pragmatismo y facilidad a la hora de utilizarlo en las clases de historia.

En nuestro proyecto de investigación se contempló el modelo del pensamiento histórico de Seixas y Morton (2013) porque delimitan el quehacer de la historia en seis conceptos que nos permiten razonar el papel del pasado y su relación con el presente, al centrar su análisis en la interpretación y las evidencias de la historia. Hablamos de *conceptos* y no de habilidades (skills),

porque estas se asocian con aprendizajes más “abstractos”. Sobre este término, Lee (2005)

afirma:

The point of learning history is that students can make sense of the past and doing so means knowing some historical content. But understanding the discipline allows more serious engagement with the substantive history students study and enables to do things with their historical knowledge. This is why such an understanding is sometimes described in terms of *skills*. However, the term is misleading. Skills are commonly single-track activities, such as riding a bicycle; which may be learned and improved through practice. The understandings at stake in history are complex and demand reflection. Students are unlikely to acquire second-order understandings by practice alone; they need to think about what they are doing and the extent to which they understand it. This kind of metacognitive approach is essential for learning history effectively. Building ideas that can be used effectively is a task that requires continuous monitoring and thinking on the part of both teacher and student. (pp.40-41)

Las investigaciones sobre el aprendizaje de la historia de Lee, Dickinson y Ashby (1996) marcaron una guía para Seixas y sus discípulos, quienes encontraron en los conceptos de primer y segundo orden una base para entender la disciplina histórica aplicada a las aulas de primaria y secundaria (Peck y Seixas, 2008). Para Lee (2005), los conceptos de primer orden –revolución, monarquía, democracia, entre otros – refieren a lo que es la historia. Por ser conceptos intangibles y abstractos requieren procesos cognitivos complejos. Los conceptos de segundo orden son las ideas que permiten aprender cómo se interpreta el pasado y se construye la historia. Según Lee, estos conceptos proporcionan las herramientas para pensar históricamente y su dominio permite al estudiantado entender los fenómenos históricos en función de factores sociales, políticos, económicos y culturales.

Seixas, en la introducción al libro de Lévesque (2008), explica que el profesorado canadiense de historia estuvo influenciado por los “*procedural concepts*” del modelo inglés de la década de los ochenta. Afirma que, si la enseñanza de la historia prescinde de esos conceptos, el estudiantado no podrá entender la historia ni cómo se construye, por lo cual, solo podrán memorizar datos sin sentido alguno. En la siguiente tabla se resume la propuesta inglesa:

Tabla 3

Modelo Inglés del Pensamiento Histórico

Substantive Concepts	Procedural concepts
<i>Democracia</i>	Significación
<i>Revolución</i>	Continuidad y cambio
<i>Feudalismo</i>	Progreso y decadencia
	Evidencia
	Empatía histórica

Nota. Elaboración propia a partir de Lee (2005) y Lévesque (2008).

En otras palabras, los conceptos sustantivos hacen referencia a las categorías que se han construido desde la historia para explicar el pasado. Los conceptos de procedimientos están relacionados con la naturaleza teórica y metodológica de la disciplina histórica.

The Historical Thinking Project: una propuesta para las aulas

Sobre la base del modelo inglés, y a partir de la experiencia de aula con docentes y estudiantes canadienses, Seixas (Peck y Seixas, 2008; Seixas y Morton, 2013) establece los seis conceptos para alcanzar el pensamiento histórico. En el modelo “*The Big Six Historical Thinking*

Concepts” se pone a dialogar el quehacer del historiador y de la historiadora con el del profesorado de Estudios Sociales, al trabajar la historia desde su método. En este sentido, Plá (2005) reconoce tres fortalezas en la propuesta de Seixas: a) desarrollo de la psicología, al tomar en cuenta la experiencia histórica del alumnado (parte sociocultural); b) impacto de la historia con la enseñanza de la historia, debido a los diálogos que crea entre ambas áreas y c) impacto en la concientización histórica en la escuela.

Otros aspectos que sobresalen de la propuesta de Seixas son la forma pragmática de comprender el pensamiento histórico y la interrelación del estudio de la historia con la vida cotidiana. Los seis conceptos del Historical Thinking Project (Seixas, 2014 y Seixas y Morton, 2013) son los siguientes:

El significado histórico: es una construcción que implica comprender cómo y por qué ciertos acontecimientos, procesos o personajes históricos son lo suficientemente significativos como para ser estudiados en nuestro presente. Se pretende que el estudiantado tome decisiones razonadas acerca del significado histórico de la materia que estudian en las aulas y cuestionarse cómo las historiadoras resuelven los problemas inherentes a la Historia. Para Seixas y Morton (2013) “Historical significance express a flexible *relationship* between ourselves (historians, teachers, and students) and the past [la cursiva es del texto]” (p.17). Para el desarrollo del pensamiento histórico en estudiantes, se debe partir de ejemplos concretos con autoras o autores que han construido el significado histórico a través de sus narrativas. Una lectura “entre líneas” dejará entrever el propósito y la perspectiva con la que un protagonista o un hecho histórico se vuelve relevante para comprender el pasado y por qué necesitamos de ese conocimiento en el presente.

Este concepto tiene cuatro dimensiones que nos permiten construir estrategias de enseñanza en las aulas: a) reconocer el cambio en los procesos históricos; b) determinar la

relevancia de los eventos, acontecimientos o procesos históricos; c) identificar cómo el significado histórico es una construcción que se expresa a través de las narrativas de los libros y d) demostrar cómo el significado histórico varía con el tiempo y entre las distintas sociedades.

La evidencia: se refiere al uso de las fuentes primarias (periódicos, diarios, testamentos, historia oral, historias de vida, entre otras) para interpretar el pasado, el cual no se puede comprender sin las evidencias que sustenten qué, cómo y por qué pasó un determinado acontecimiento histórico. Las fuentes deben ser comprendidas e inferidas a partir del contexto en el que se sitúan. Con respecto a su aplicación en las aulas, Seixas y Morton (2013) afirman: “If we can help them [students] grasp the history is *interpretation of evidence*, then they will see the purpose of developing their own ability to interpret [la cursiva es del texto]” (p.40). El uso de la fuente primaria para el desarrollo del pensamiento histórico implica que el estudiantado busque fuentes apropiadas, que las analicen y consideren su contexto. De esta forma aprenden no solo a hacer inferencias de las fuentes, sino a corroborarlas.

Las dimensiones para analizar el uso de la evidencia en las aulas son: a) realizar inferencias de fuentes primarias; b) elaborar preguntas a las fuentes de tal forma que estas se conviertan en evidencias; c) cuestionar una fuente al realizar preguntas sobre cuándo, por qué y quién la construyó; y d) contextualizar la fuente primaria al tomar en cuenta las distintas perspectivas en la que fue creada; e) corroborar las inferencias, producto de una sola fuente y expresar grados de certeza sobre las inferencias.

Cambio y continuidad: la historia no es una lista de sucesos lineales. En una misma época y en una misma sociedad hay situaciones históricas que pueden cambiar o continuar. Situar esos cambios o continuidades le permiten al estudiantado escudriñar en el pasado y entender los múltiples caminos que lo explican. Para Seixas y Morton (2013) la cronología es un punto de

partida para ubicar estos conceptos, pero es insuficiente para comprender la dinamicidad del pasado. En sus palabras:

The chronicle, a simple list of events in the chronological order in which they happened, is a starting point in making sense of the past. But it serves that function at the risk of conveying a notion of history as a series of discrete, even disconnected events or changes. It cannot illustrate change as a process that varies in both pace and direction. It fails to acknowledge the vast and multiple continuities that underlie change, and which contribute equally to the fabric of human experience. (p.76)

Pensar el pasado implica simplificar la infinidad de historias que se pueden construir. El cambio y la continuidad son dos conceptos que nos permiten delimitar los acontecimientos históricos. Ambos están entrelazados, pues en un mismo periodo se pueden ver cambios y continuidades de forma simultánea. Esto se puede representar de la siguiente manera:

Figura 7:

Cambio y Continuidad



Nota. Tomado de Seixas y Morton, 2013, p. 79.

El análisis de lo que cambia o continua en diferentes espacios o periodos históricos permite al estudiantado profundizar en la idea de que la historia tiene una lógica para construir sus relatos, y que estos dependen de múltiples factores. Cuestionar un proceso histórico a partir de preguntas como: ¿cuáles fueron los pasos que se siguieron para construirlo? O, ¿qué tan profundo es el cambio que se relata? son elementos indispensables en la enseñanza de estos

conceptos. Para Seixas y Peck (2004), la comprensión del cambio en todas sus dimensiones es central en el desarrollo del pensamiento histórico, ya que el pasado no es visto de forma lineal, a través de una sucesión de acontecimientos.

Las dimensiones del cambio y la continuidad son: a) comprender la simultaneidad del cambio y la continuidad en las sociedades del pasado, teniendo como punto de partida la cronología; b) identificar la variedad de pasos y direcciones del cambio y los giros que se pueden presentar; c) describir el progreso y el decline en los procesos históricos, tomando en cuenta de que el progreso para un grupo puede ser el decline para otro; y d) utilizar criterios que expliquen la periodización de un proceso histórico.

Causas y consecuencias: las causas que explican el pasado son múltiples e involucran a distintos sujetos, instituciones y contextos históricos. La explicación que deriva de las causas y consecuencias permite reconocer la dinámica del pasado y sus diálogos con el presente. Seixas y Morton (2013) explican que con estos conceptos les enseñamos a las y los estudiantes a pensar más allá de lo inmediato, a considerar la interacción de factores causales que van desde la toma de decisiones de los actores históricos hasta la influencia de las condiciones sociales, políticas, culturales y económicas prevalecientes. Sumado a ello, el estudiantado puede analizar las consecuencias, producto de las decisiones tomadas por los sujetos históricos y, con ello, ampliar la perspectiva del análisis para comprender el impacto de tales consecuencias tanto en el pasado como en el presente.

El cambio es multicausal y lleva a múltiples consecuencias, esto permite comprender las interrelaciones entre sucesos de corto y largo plazo. Cada una de las causas de un proceso histórico tiene distintos niveles de influencia, es decir, hay unas más importantes que otras. El reconocimiento de estos niveles en el estudiantado le permite profundizar en la multicausalidad del cambio y del pasado mismo.

Las dimensiones para el desarrollo del pensamiento histórico a través de las causas y consecuencias son: a) identificar las interrelaciones entre los sucesos de corto y largo plazo que originaron las causas y consecuencias de un proceso histórico; b) analizar las causas de un proceso histórico particular al clasificarlas acorde a su influencia; c) identificar la interacción de los sujetos históricos y las condiciones sociales, políticas, económicas y culturales de las que eran parte; d) diferenciar entre las consecuencias intencionadas y las no intencionadas; y e) demostrar que un acontecimiento histórico era inevitable.

Perspectiva histórica: se refiere al uso de evidencias y contextos históricos para inferir los pensamientos y sentimientos de un actor histórico. El pasado es difícil de enseñar y aprender, pues pretende la comprensión de otros modos de vida, por ello, se debe tomar en cuenta la comprensión de las diferencias entre la vida presente y pasada, así como los factores sociales, culturales, intelectuales y emocionales que explican la vida de las sociedades pasadas. Se trata de evitar el anacronismo y el presentismo, es decir, la imposición de pensamientos, creencias y valores actuales a los sujetos históricos que estudiamos en el pasado.

Una de las metas de este concepto es enseñar al estudiantado a *inferir*, o sea, que realice afirmaciones a partir de la evidencia y que las conclusiones que realice se basen en la lectura “entre líneas” de las fuentes consultadas. Las dimensiones que se siguen en la perspectiva histórica son: a) reconocer la diferencia entre las concepciones de mundo actuales y las de otros periodos históricos; b) evitar el presentismo y la imposición de ideas a los sujetos históricos que se estudian; c) analizar el contexto histórico de cada una de las sociedades que se estudian; d) Inferir a partir de las evidencias los pensamientos y sentimientos de los sujetos históricos; e) distinguir la variedad de perspectivas de los sujetos históricos.

Dimensión ética: este concepto está relacionado con la perspectiva histórica, pero

añade la idea de ser cautelosos a la hora de *juzgar el pasado* en contra de los valores y creencias del presente. Sin una perspectiva histórica, se suele caer en anacronismos al situar los acontecimientos en “buenos” o “malos”, y con ello se pierde la comprensión de otros factores que explican el pasado. Con la dimensión ética, se pretende enseñar a juzgar el pasado, pero no en “negros” o “blancos”, sino desde todas las escalas de grises que sean posibles.

No podemos hacer lectura del pasado desde la visión de mundo que se comparte en la actualidad pues son otras creencias y valores; sin embargo, esto implica no dejar de tomar posición sobre problemas o situaciones que han lesionado los Derechos Humanos. Se espera aprender de las lecciones del pasado.

La narrativa es muy importante en la dimensión ética, pues a través de ella se manifiestan implícita o explícitamente las posiciones de las historiadoras o historiadores. La interpretación que estos y estas hagan del pasado debe ser evaluado por el estudiantado y no asumida como una verdad dada. Las evidencias serán el punto de partida para todo análisis de la ética en los estudios históricos.

Las dimensiones de este concepto son: a) reconocer las afirmaciones explícitas e implícitas de un texto histórico; b) reconocer el contexto histórico para juzgar las acciones en el pasado; c) evitar imponer los estándares del presente y ser cautelosos a la hora de juzgar acontecimientos pasados; d) valorar de forma justa las acciones del pasado sin evitar recordar las contribuciones, los sacrificios e injusticias del pasado; y e) construir juicios informados de temas contemporáneos al reconocer las limitaciones de las “lecciones” del pasado.

En la siguiente tabla se sintetizan los seis conceptos del Historical Thinking Project con sus respectivas dimensiones:

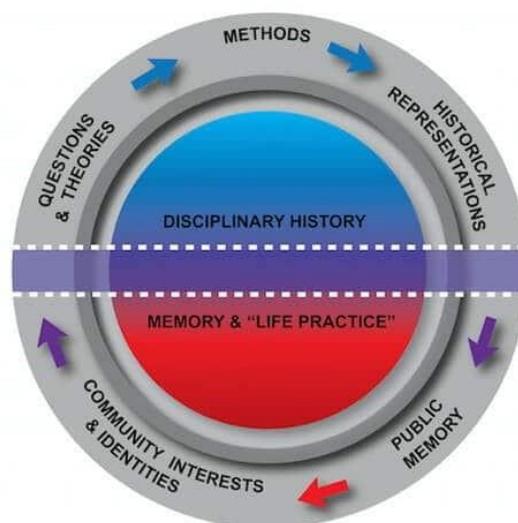
Tabla 4*Conceptos del Historical Thinking Project y sus Dimensiones*

Concepto	Pregunta-Problema	Dimensiones
Significado histórico	¿Cómo decidimos que es lo importante de aprender en el pasado?	<ul style="list-style-type: none"> a Reconocer el cambio en los procesos históricos b Determinar la relevancia de los eventos, acontecimientos o procesos históricos c Identificar cómo el significado histórico es una construcción que se expresa a través de las narrativas de los libros d Demostrar cómo el significado histórico varía con el tiempo y entre las distintas sociedades
Evidencia	¿Cómo sabemos lo que sabemos del pasado?	<ul style="list-style-type: none"> a Realizar inferencias de fuentes primarias b Elaborar preguntas a las fuentes de tal forma que estas se conviertan en evidencias c Cuestionar una fuente al realizar preguntas sobre cuándo, por qué y quién la construyó d Contextualizar la fuente primaria al tomar en cuenta las distintas perspectivas en la que fue creada e Corroborar las inferencias, producto de una sola fuente y expresar grados de certeza sobre las inferencias
Cambio y continuidad	¿Cómo podemos dar sentido a los complejos cursos de la historia?	<ul style="list-style-type: none"> a Comprender la simultaneidad del cambio y la continuidad en las sociedades del pasado, teniendo como punto de partida la cronología b Describir la variedad de pasos y direcciones que implica el cambio e identificar los giros que se pueden presentar c Describir el progreso y el decline en los procesos históricos, tomando en cuenta que el progreso para un grupo puede ser el decline para otro d Utilizar criterios que expliquen la periodización de un proceso histórico

Causas y consecuencias	¿Por qué suceden los procesos históricos y cuáles son sus impactos?	<ul style="list-style-type: none"> a Identificar las interrelaciones entre los sucesos de corto y largo plazo que originaron las causas y consecuencias de un proceso histórico b Analizar las causas de un proceso histórico particular al clasificarlas acorde a su influencia c Identificar la interacción de los sujetos históricos y las condiciones sociales, políticas, económicas y culturales de las que eran parte d Diferenciar entre las consecuencias intencionadas y las no intencionadas e Demostrar que un acontecimiento histórico era inevitable
Perspectiva histórica	¿Cómo podemos entender mejor a las personas del pasado?	<ul style="list-style-type: none"> a Reconocer la diferencia entre las cosmovisiones actuales y las de otros periodos históricos b Evitar el presentismo y la imposición de ideas a los sujetos históricos que se estudian c Analizar el contexto histórico de cada una de las sociedades que se estudian d Inferir a partir de las evidencias los pensamientos y sentimientos de los sujetos históricos e Distinguir la variedad de perspectivas de los sujetos históricos
Dimensión ética	¿Cómo puede la historia ayudarnos a vivir en el presente?	<ul style="list-style-type: none"> a Reconocer las afirmaciones explícitas e implícitas de un texto histórico b Reconocer el contexto histórico para juzgar las acciones en el pasado c Evitar imponer los estándares del presente y ser cautelosos a la hora de juzgar acontecimientos pasados d Valorar de forma justa las acciones del pasado sin evitar recordar las contribuciones, los sacrificios e injusticias del pasado e Construir juicios informados de temas contemporáneos al reconocer las limitaciones de las “lecciones” del pasado

Nota. Elaboración propia a partir de Seixas y Morton, 2013, pp. 12-184.

Para Seixas (2016), el pensamiento histórico debe ubicarse desde el sentido crítico de la historia, al concebirlo como un medio para el desarrollo de procesos cognitivos necesarios para la ciudadanía del siglo XXI, pero también como un camino para transformar la realidad. Esto se puede profundizar con la matriz sobre enseñanza de la historia de Seixas (2016):

Figura 8:*Relaciones entre la Disciplina Histórica y la Memoria*

Nota. Tomado de Seixas 2016, s.p.

En la imagen se retoma la discusión planteada por Rüssen (2007) sobre la vida cotidiana en el aprendizaje de la historia. Sin embargo, Seixas profundiza en la disciplina histórica, en la memoria y en las prácticas cotidianas como ejes centrales de su propuesta. Alrededor de esas categorías hay cinco elementos que ponen en diálogo a la historia con la enseñanza de la historia. Así, desde la historia, se encuentran los problemas y las teorías, los métodos y las representaciones históricas. Del lado de la memoria y la historia, se ubican la memoria pública, los intereses de las comunidades y sus identidades.

El autor utiliza los colores para denotar la interacción de los distintos factores. La zona púrpura es el puente entre las prácticas históricas y la memoria, que se traducen como un campo de enseñanza de la historia. Bajo esta conceptualización de la Enseñanza de la Historia, el diálogo historia- sociedad permite comprender no solo el pasado sino sus relaciones con el presente.

Sobre este modelo fue necesario reflexionar dos aspectos en nuestra tesis: a) el pensamiento histórico como pensamiento crítico, la relación entre ambos y su aplicación al aula y

b) el contenido. Si nos enfocamos solo en el desarrollo de los conceptos del pensar histórico de Seixas: ¿Qué papel le otorgamos al contenido? ¿cómo lo problematizamos? Y, ¿cómo rompemos con los temas de la *historia-ciencia* en las aulas de Estudios Sociales? Tratamos de reflexionar esos cuestionamientos en los siguientes apartados.

El pensamiento histórico como pensamiento crítico

El pensamiento histórico es pensamiento crítico (Tulchin, 1987; Cardin y Tutiaux-Guillon, 2007 ; Pagès, 2009b; Éthier, Demers y Lefrançois, 2010). Se hace crítico en tanto lleva al estudiantado a problematizar la sociedad desde distintos tiempos y espacios, pero además les lleva a construir argumentos y solucionar problemas que expliquen la realidad en la que viven. El pensamiento histórico media las acciones que puedan tomar las y los estudiantes, pues les da contenido a su rol como ciudadano o ciudadana crítica de la sociedad en la que se desenvuelve.

El pensamiento histórico lo ubicamos desde el sentido crítico de la historia, al concebirlo como un medio para el desarrollo de procesos cognitivos necesarios para la ciudadanía del siglo XXI, pero también como un camino para transformar la realidad. Tulchin (1987) afirma que: “La historia sirve como diseño, una estructura a través de la cual el pensamiento crítico y creativo se traduce en una práctica de clase” (p.252). Para el desarrollo del pensar históricamente es necesario que el estudiantado comprenda la realidad social en la praxis, y esto se logra a través de la reflexión y racionalización de sus vivencias. En un análisis sobre la enseñanza de la historia en América Latina, Plá y Pagès (2014) afirman que las investigaciones sobre pensamiento histórico “se centran en los procesos de enseñanza y aprendizaje y en las potencialidades del conocimiento científico para el desarrollo de actitudes, procedimientos cognitivos y análisis del pasado, aspectos fundamentales del pensamiento crítico” (p.22).

Giroux (1997a), a su vez, parte de la idea de que el pensamiento crítico debe centrarse en la capacidad de problematizar lo evidente. Él nos dice que:

Los estudiantes necesitan aprender a salir de su propio marco de referencia, de modo que puedan poner en tela de juicio la legitimidad de un hecho, concepto o tema determinados. También tienen que aprender a percibir la esencia misma de lo que están examinando, ubicándolo críticamente dentro de un sistema de relaciones que lo dota de significado (p.109).

Enseñar el pensamiento histórico implica llevar a la práctica de aula la estructura del análisis histórico. Es en este proceso cognitivo donde se genera el pensamiento crítico y se dota de significado al pasado, pues el estudiantado pasa de interpelar a la cultura como su única fuente de conocimiento, a razonarla y comprender las relaciones políticas, sociales e históricas que la rigen y explican.

Es insuficiente que el estudiantado logre únicamente la comprensión histórica. Todo ese raciocinio deberá tener su impacto en la praxis social, donde cada aprendiz logre discernir las injusticias sociales y tomar acción para cambiarlas. Esta acción deberá enseñarse, pero no a partir de las visiones de mundo de las profesoras, el punto de partida y llegada debe ser siempre y exclusivamente la realidad social y cultural de sus estudiantes.

Refiriéndose a este tema en los Estudios Sociales, Ross (2018) nos afirma:

Our aim should be to rethink critical pedagogy and social studies so they become sites where students can develop personally meaningful understandings of the world and recognize they have agency to act on the world, to make change. Education should not be about showing life to students but bringing them to life. The aim is not getting students to listen to entertaining lectures, but getting to speak for themselves, *to understand people make their own history* (even if they make it in already existing circumstances) [la cursiva

es nuestra]. These principles are the foundation for a new critical pedagogy (and a new social studies) that is not driven by standardized curriculum or examinations, but by the perceived needs, interests, desires of our students, our communities of shared interest, and ourselves as educators. (p.387)

El reto del pensamiento crítico en los Estudios Sociales es empoderar a las y los estudiantes como personas ciudadanas capaces de utilizar su potencial y afrontar problemas sociales como el racismo, el sexismo, la xenofobia, entre otros. En este marco de acción el pensamiento histórico es una vía para promover el conocimiento del pasado desde las preocupaciones sociales. Pensar históricamente permite no solo el desarrollo de procesos cognitivos basadas en el método historiográfico, sino el desarrollo de la capacidad para mirar a la sociedad que tenemos enfrente, razonarla, explicarla y actuar sobre ella.

Para contrarrestar las políticas neoliberales en educación y el uso manipulado de la historia, autores como Ross (2017), Ross, Mathison y Vinson (2014) han profundizado en investigaciones sobre el pensamiento crítico, su categoría de *ciudadanía peligrosa* permite romper la supuesta neutralidad de la enseñanza de los Estudios Sociales y los sitúa como contrapartida a la naturalización de la desigualdad social y la pobreza. Estas posiciones sitúan la enseñanza de la historia desde la teoría crítica y llevan a proponer investigaciones que rompan con los esquemas del positivismo, tanto en la comprensión del pasado, como en el papel que se le asigna a la formación del profesorado de Estudios Sociales.

Por lo anterior, afirmamos que el pensar históricamente es un acto político, nunca neutral y que debe promover la formación de ciudadanías peligrosas, es decir, de aquellas ciudadanías capaces de comprender las inequidades sociales y económicas y construir posibilidades de cambio. Si la historia tiene un sentido en la actualidad es por su capacidad de llevarnos al pasado para provocar cambios en el presente y construir futuros posibles, mejores y más solidarios.

El pensamiento histórico es pensamiento crítico porque a) permite desarrollar una serie de procesos cognitivos que nos explican la realidad social; b) fomenta el desarrollo de ciudadanías críticas y peligrosas capaces de comprender las injusticias sociales; c) promueve la acción sobre la realidad actual, utilizando como base el pasado, con el fin de construir el porvenir y d) el contenido se problematiza a partir de contextos específicos que dan sentido al conocimiento.

Ante los retos de una sociedad fragmentada, de una ciudadanía apolítica y pasiva el pensamiento histórico, como pensamiento crítico, posiciona la enseñanza de la historia más allá de la educación bancaria. Reconocer en la enseñanza de la historia su capacidad para llevar al cambio social, es reconocer que las y los docentes tienen una responsabilidad que va más allá de enseñar fechas, personajes y lugares. Su deber es enseñar al estudiantado a comprender la realidad política y social que les rodea, y a reconocerse como sujetos activos y transformadores de esa realidad (Santisteban y Pagés, 2016).

El ejercicio de abstracción, imaginación y razonamiento temporal y espacial que implica la historia tiene un sentido muy práctico: comprender la sociedad que tenemos y la que deseamos construir. Estudiar el pasado es una de las herramientas humanas para dar significado a lo que somos. Nos permite ser observadoras de nuestro propio tiempo y crear otras condiciones de vida. No obstante, el pasado también nos muestra que los derechos fundamentales de la humanidad están inacabados, las libertades que tenemos hoy -o no- están sujetas a cambios que dependerán de las acciones con las que construyamos la sociedad que deseamos (Ross, 2017).

El pensamiento histórico no se limita a un razonamiento estático que se detiene en la reflexión. El PH provoca la acción y la toma de decisiones. Si una estudiante llega a ser consciente de la función de las evidencias, aumentan las probabilidades para que cuestione y analice la información que obtiene de las redes sociales y los medios de comunicación. La dimensión ética, por ejemplo, genera empatía hacia la otredad, pues se parte de comprender las

diferencias entre las culturas y los tiempos. El significado y la perspectiva histórica nos permiten comprender que venimos de un pasado y que no siempre hemos sido los mismos y las mismas, que hay una historia más allá de los personajes heroicos y las fechas. El cambio, continuidad, causas y consecuencias nos permiten analizar que las sociedades son dinámicas y que estas son construcciones en las que la humanidad ha tomado decisiones que dan giros en los estilos de vida. El pensamiento histórico no se limita a reflexionar el pasado, sino que cala en la forma en la que vemos el presente y nos invita a actuar a partir de una ciudadanía crítica, informada y reflexiva.

Esto último nos lleva a otra discusión: ¿cómo alcanzamos la comprensión de la realidad social a través de la historia? ¿Por qué nos posicionamos desde el pensamiento histórico como alternativa a la enseñanza tradicional de la historia? ¿Cuál es el papel del contenido para el desarrollo de los seis conceptos que integran el pensamiento histórico?

El contenido en el pensamiento histórico

Los currículos técnicos dan poco espacio para contextualizar las realidades estudiantiles en los contenidos programados desde los ministerios de educación. Sin embargo, la autonomía de las y los docentes en el *cómo* y *para qué* de sus clases, sugiere espacios donde se pueden plantear propuestas ingeniosas y propiciar el pensamiento histórico.

Desde una posición crítica, Freire (1999) afirma que el papel del contenido es de naturaleza política pues hay una ideología detrás de quien lo elige, a favor de quien lo elige y contra qué lo elige. El profesorado no debe imponer *su propia lectura del mundo* a sus estudiantes, al contrario, es necesario señalar distintas interpretaciones, aunque estas sean antagónicas y aunque estas sean diferentes a las del docente. El pensamiento histórico, que es pensamiento crítico, solo podrá desarrollarse en tanto se problematice el objeto de estudio de la

historia con el fin de enseñar al estudiantado a argumentar y no a opinar a partir de suposiciones. Y tal problematización debe partir del presente, que es donde ubicamos la experiencia social y cultural de quien aprende. Orrandre y Svarzman (2013) afirman que:

Es necesario recordar que el historiador, si bien se pregunta por el pasado, lo hace desde su presente. La enseñanza de la historia, desde ya, parte de este mismo punto. Esto implica comprender que al alumno solo le interesará realmente (le resultará significativo) indagar al pasado en la medida en que este le permita comprender algún aspecto de su realidad vivencial. (p.219)

El contenido de la historia necesita ser problematizado y, con ello, cuestionar las interpretaciones sobre el pasado, el presente y el futuro. El estudiante no puede ser un sujeto pasivo a la hora de aprender historia. Esta debe de pensarse más allá de lo obvio y lo establecido.

Wineburg, Martin y Monte-Sano (2013) sugieren cuestionar el contenido a través de la curiosidad y el uso de fuentes primarias. Para esta autora y estos autores, las “pregunta-problema” generan curiosidad y la búsqueda de nuevas respuestas por parte del estudiantado. Afirman que cada tema de los programas de estudio se puede problematizar al presentarle al estudiantado diversas fuentes documentales o distintas interpretaciones de historiadores sobre un mismo hecho.

Según Merchán y García (2013) problematizar el contenido es una de las primeras etapas para generar desafíos cognitivos. La propuesta debe caracterizarse por generar diálogos que unan el objeto de estudio de referencia y las “realidades perceptibles” del alumnado con el fin de que su aprendizaje involucre conexiones cognitivas que partan de sus realidades sociales, políticas y culturales.

En el *Historical Thinking Project*, Seixas (2013) cuestiona el uso del contenido y sostiene que la definición de este es el problema. En sus palabras:

How can we restructure “content” so that it is more open, flexible and effective than bits and pieces of information? Clearly redefining and restating the meaning and purpose of historical content is an important step to assist teachers in making the transition to historical thinking. Teachers need to be able to see how what they are already doing in the classroom can connect to one or more pieces of the historical thinking model. (p.12)

Al problematizar un contenido no podemos perder de vista el objeto de estudio que implica ese tema, pues de lo contrario lo vaciamos de la estructura disciplinar que lo explica y le da soporte teórico y epistemológico. Esta cuestión tiene que ser clara para quien enseña, pues es la base medular de su discurso y su práctica. Para Pagès y Santisteban (2014):

En la teoría crítica los contenidos de las ciencias sociales adquieren una gran importancia. Se presentan de manera problemática. No son sólo hechos de un discurso único ni conocimientos subordinados al interés del alumnado. Los problemas sociales y las referencias al presente son ejes centrales del conocimiento que debe construirse. El conflicto y su resolución, las diferencias, la desigualdad, la diversidad de géneros o de etnias, la justicia y el poder, la vida cotidiana o el medioambiente, deben estar presentes en la enseñanza. Potencian el desarrollo de habilidades y el tratamiento de la información sobre hechos y problemas del pasado y del presente para la formación del pensamiento crítico. El profesorado de ciencias sociales ha de facilitar que el alumnado convierta su cultura vivida en un saber útil para el análisis de la realidad compleja y para la construcción de conceptos explicativos que pueda seguir utilizando en el futuro. (p.23)

Los contenidos que se utilicen para desarrollar el pensamiento histórico deben ser comprendidos desde el significado que le demos al presente, pues de lo contrario, se convierten en datos narrados y no en pensamiento que medie la comprensión de las sociedades actuales. La

subjetividad es inherente a la comprensión que hagamos del mundo y, por tanto, de los contenidos que pretendamos enseñar.

Si la historia es posibilidad, tal cual nos afirma Giroux (1997a), entonces el contenido inserto en esa historia también lo es. Y podrá enseñarse así, en tanto no se neutralice el mensaje del contenido, sino que se reconozca su carácter político e ideológico. Aunado a lo anterior, hemos de afirmar que también los sentimientos y las emociones, derivadas de la subjetividad, tienen un papel muy relevante en la comprensión del mundo y de su pasado.

Mattozzi (1999) explica que el saber escolar no tiene la forma o intención del saber experto. Es fundamental que los y las estudiantes sepan historia, pero que su aplicación a la historia escolar no se traduzca en una tarea mecánica. El estudiantado requiere saber cómo implementar todo ese conocimiento en el aula y cómo reflexionarlo en las prácticas docentes.

Por último, y siguiendo a Dewey (1998) pensamos que los contenidos deberán significar algo para la vida social del estudiantado y se construirán a partir de los contextos culturales. El contenido al ser mediador en la relación docente- estudiante (Giroux, 1997a) es el vehículo para que el estudiantado signifique su presente, su futuro y su pasado a través de la historia y del desarrollo de su pensamiento histórico, por tanto, el contenido nunca lo podremos concebir como un saber acabado.

La narrativa para el desarrollo del pensamiento histórico

La narrativa en el pensamiento histórico nos explica ese carácter subjetivo e interpretativo de la historia. Para alcanzar la comprensión histórica es necesario confrontar distintas versiones del pasado y profundizar cuál de esas posiciones nos permite explicar el presente. Somos seres históricos porque tenemos la posibilidad de narrar y expresar, tanto oral como de forma escrita, nuestras experiencias humanas. Las narrativas en historia se construyen desde el presente, por lo

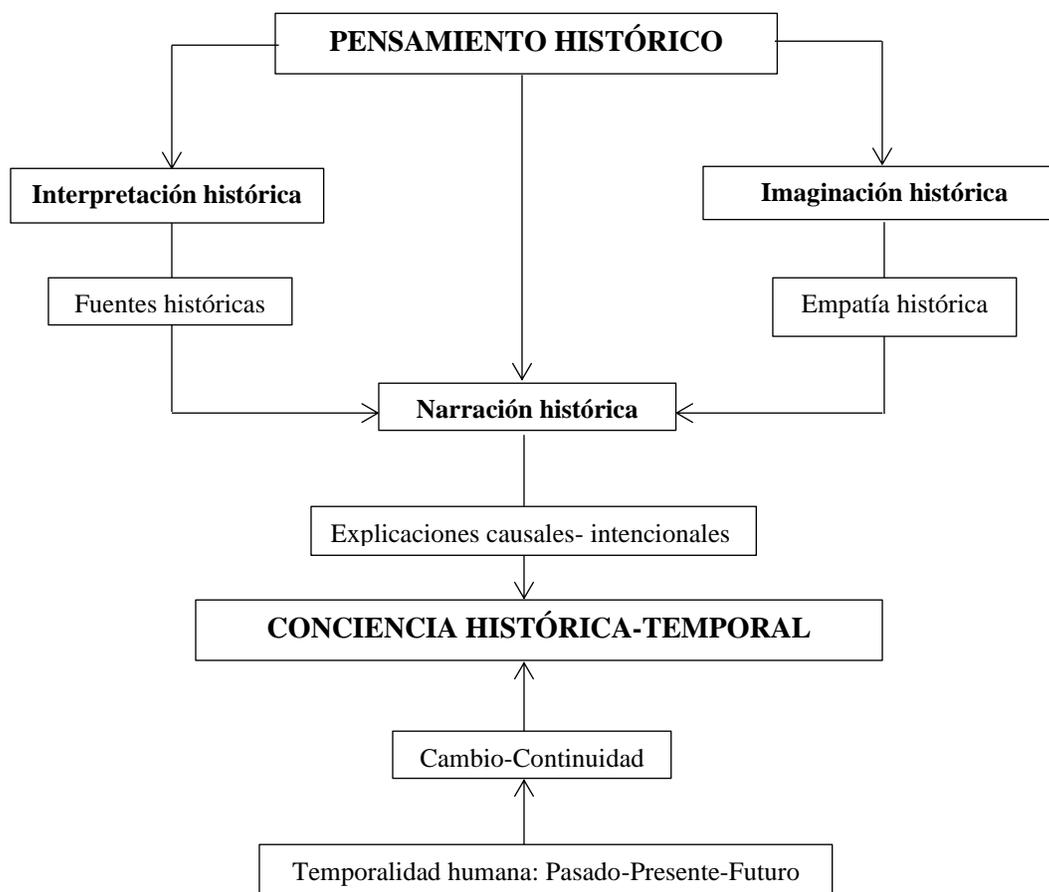
que se relacionan directamente con los temas y vivencias cotidianas que son significativas para el estudiantado.

Para Sant, Pagès, Santisteban et ál. (2015) la narración histórica se ubica en un contexto espacial y temporal, pero no se limita a la descripción de una cronología, sino a su interpretación y hasta construcción propia; además, “el narrador o narradora más que concluir el relato con una resolución debe relacionar la información histórica con el presente” (p.173), de tal forma, el pasado es entrelazado con la realidad actual.

La memoria, las prácticas cotidianas y la disciplina histórica deben dialogar con el carácter narrativo de la historia. Este tema es abordado por Plá (2005), Santisteban, González y Pagès (2010) y Santisteban (2017). En el caso de Plá, la intertextualidad “tiene que ver con los mecanismos de verificabilidad del conocimiento histórico y es parte central de su estructura escriturística” (p. 145). Además, nos indica que el aprendizaje del pensamiento histórico no se adquiere solo con los elementos narrativos del tiempo histórico. En sus palabras:

Cuando un estudiante ordena narrativamente acontecimientos en una adecuada estructura lingüística no implica necesariamente que esté pensando históricamente, pues todos los acontecimientos, personajes, *cuasipersonajes* [la cursiva es del autor] y sus ordenamientos pueden ser falsos, por lo tanto, no es suficiente el desarrollo de ciertas habilidades para pensar históricamente, sino que se requiere de manejarlas conjuntamente. (Plá, 2005, p.159)

Para Santisteban, la narrativa es el punto de llegada del pensamiento histórico y la conciencia histórica, en el sentido de que la construcción de los discursos sobre el presente y el pasado y la proyección del futuro emergen como resultado para la comprensión histórica. En su modelo para desarrollar el pensamiento histórico propone la siguiente figura:

Figura 9:*Esquema del Desarrollo del Pensamiento Histórico*

Nota. Tomado de Santisteban, A. (2017). “*Esquema de desarrollo del pensamiento histórico*”, p. 93.

El esquema de Santisteban coincide con la propuesta de Duquette (2007), para quien la narrativa histórica encuentra su asidero en la memoria colectiva (ideas preconcebidas de la cultura) y el pensamiento histórico (proceso cognitivo que reflexiona, analiza y explica esas ideas preconcebidas). La narrativa se vuelve crítica cuando el sujeto construye nuevas formas de razonar su entorno social, a partir de procesos cognitivos que le llevan a cuestionar las ideas preconcebidas en la memoria colectiva. El pensamiento histórico y la consciencia histórica interactúan a través de la narrativa, solo que lo hacen desde distintos procesos cognitivos.

El análisis histórico no termina con la narración de un tema, pues podríamos encontrar discursos discriminatorios (xenofobia, sexismo, entre otros) en los relatos estudiantiles, para llegar al pensamiento histórico es necesario cuestionar y problematizar esas ideas. Dimensionar la ética es un camino para evitar el relativismo y cuestionar cómo el pasado nos permite construir un mejor presente.

Con este tema de la narrativa nos surge otra cuestión: ¿cuál es el papel de la historia en el conjunto de las ciencias sociales? ¿Qué valor le adhiere el pensamiento histórico a la enseñanza de lo social? ¿Se puede pensar socialmente desde la historia?

¿Se puede pensar socialmente desde la historia?

Para comprender el pensamiento histórico es necesario contextualizarlo en diálogo con las disciplinas sociales y pedagógicas ¿por qué historia y no sociología? ¿por qué pensamiento histórico y no social? ¿Cuál es la pertinencia de investigar la historia y su enseñanza? Para contestar estas preguntas, hay varios puntos de partida. El primero es la forma en la que vamos a comprender los Estudios Sociales como materia escolar y como un área de encuentros disciplinares. El segundo es el marco teórico desde donde concebimos el pensamiento social y el histórico que, para efectos de nuestra tesis, son las teorías críticas, específicamente las construcciones epistemológicas de la pedagogía crítica.

Los Estudios Sociales de Costa Rica desde sus orígenes tuvieron dos influencias: la UNESCO que propuso como modelo la experiencia estadounidense y las ideas chilenas sobre pedagogía (Salas, 2000). Las reformas a la materia promovidas desde el Ministerio de Educación y los gobiernos de turno han provocado cambios constantes para implementar una materia escolar que promueva la ciudadanía. La historia y la geografía han sido tradicionalmente las disciplinas preponderantes en el currículo de primaria y secundaria.

En el currículo oficial, estudiar lo social ha implicado la repetición mecánica de datos a partir de las causas y consecuencias de procesos históricos o geográficos. Se limita el pensamiento crítico en tanto no se problematiza el presente y no se promueven metodologías que incentiven a la *acción*. En nuestra tesis, comprendemos los Estudios Sociales como un área de encuentros del conocimiento social, donde nos interesan las reflexiones teóricas y metodológicas de las disciplinas que explican los contenidos que le dan sentido al presente y al contexto donde se estudian.

Ross (2017) nos dice que los problemas sociales deben promover el cambio, en sus palabras:

Investigating social issues provides an opportunity for examining the history of an issue, its social context now, and to think about what the issue means for us in the future. Studying how people (and things) change is the heart of social understanding. For me, perhaps the most compelling element of social issues education is that active investigation of social issues contributes to change. (p.174)

Pensar críticamente tiene un sinnúmero de formas para expresarse, sobre todo en el ámbito social. Desde la investigación didáctica, las disciplinas sociales se constituyen en el vehículo para alcanzar el pensamiento crítico. Pagès (2004) nos dice que la formación del pensamiento social “ha sido un objetivo recurrente en la enseñanza de la geografía y de la historia desde casi sus mismos orígenes” (p.157), el problema ha estado en el currículo oficial que omite la complejidad del conocimiento social y lo limita a aprendizajes mecanicistas.

Para profundizar en los problemas sociales desde una perspectiva crítica, es necesario contextualizar el aprendizaje en una disciplina específica, pues es esta la que nos da las bases teóricas, metodológicas y el objeto de estudio para realizar el análisis. Según Pipkin (2009), el pensamiento crítico: “(...) solo se puede realizar “en contexto”, es decir, *en el marco de una*

disciplina y en el campo de esta, en relación con un contenido específico, con las destrezas del pensamiento y los conceptos analíticos que las respaldan [la cursiva es nuestra]”. (p.21)

No se puede enseñar lo social sin claves conceptuales que refieran a los objetos de estudio de una disciplina. Promover temas de aprendizaje sin un sustento teórico y epistemológico es caer en un didactismo que basa su retórica para promover, a lo sumo, clases con temas "interesantes", pero vaciadas de conocimientos y reflexiones pertinentes para las sociedades actuales. En este sentido, ocupamos formar a nuestros docentes con la capacidad de debatir teóricamente sus posicionamientos y desarrollar experiencias de aprendizaje situadas desde alguna disciplina social.

En este diálogo entre teoría (social y pedagógica) y práctica de aula es donde encontramos sentido a los Estudios Sociales como un espacio para debatir, comprender y actuar sobre los problemas socialmente relevantes. De forma que, lo social no puede entenderse de forma abstracta, deberá siempre apelar a un marco de pensamientos y de metodologías que le permitan enseñar su discurso. Para efectos de nuestra tesis, situamos el entendimiento de la realidad social desde la historia y promovemos el pensamiento histórico como alternativa para explicar el presente y actuar sobre él.

El capital teórico y metodológico de la historia permite significar el presente desde el pasado y generar una serie de procesos cognitivos para comprender aspectos sociales, económicos, culturales o políticos de las sociedades actuales. El desarrollo del pensamiento histórico nos permite pensar socialmente nuestros contextos y actuar en ellos. La pobreza, la violencia, la corrupción, las migraciones, el cambio climático, entre otros temas, encuentran sus orígenes en el pasado. Partimos de esa posibilidad de *Clío*, para promover la comprensión de lo social a partir del pensamiento histórico como una de las tantas formas para explicar la realidad actual y, con ello, promover *ciudadanías peligrosas* que actúen ante la injusticia social.

La formación inicial docente

Todo lo que pasa en el aula es ideológico y político. La educación debe ser transformadora. El sentido de educar está en la posibilidad de construir la democracia y una ciudadanía crítica. Benejam (2004) plantea que “el objetivo esencial y justificable de la Didáctica de las Ciencias Sociales es la formación de nuestros alumnos como ciudadanos de un sistema democrático y alternativo” (p.47), donde la construcción de un sentido de democracia a través de los valores será una tarea de cada maestro y maestra. Sobre la idea de investigar en función de una ciudadanía crítica y el desarrollo de la democracia, coincide Pagès (2009b) para quien “el objetivo es educar ciudadanos comprometidos que sepan lo que están haciendo y lo hagan junto con los demás para construir un mundo más justo, más solidario y mucho más igualitario que el que tenemos actualmente” (p.153).

Giroux (1997a) complejiza la idea de democracia al reconocer que esta “no puede fundamentarse en un concepto de verdad o autoridad ahistórica y trascendental” sino que implica la redefinición del papel de la ciudadanía “como agente activo en el cuestionamiento, definición y configuración de la propia relación con la esfera política y la sociedad en general” (p.222). Si el fin de la educación ha de ser la democracia, esta debe comprenderse desde sus componentes ideológicos y políticos, para posicionar el debate educativo hacia la transformación de las injusticias sociales.

Desde estas ópticas se entiende que cualquier proyecto educativo y didáctico debe promover espacios de reflexión que fomenten la ciudadanía crítica y comprometida con el quehacer político y social. Por esa razón, la idea de formación inicial docente, en nuestra tesis, parte de la necesidad social de construir pensamiento histórico y, por ende, crítico para fomentar aprendizajes que impliquen la toma de decisiones y la acción del estudiantado.

La formación inicial docente como categoría de análisis

La historia es trascendental en la carrera de Estudios Sociales, pero insuficiente si no se acompaña de los elementos que permitan saber cómo enseñarla. Sobre este tema, Pagès (2018) nos dice que:

Es importante formar al futuro profesorado para que sepa analizar e interpretar qué historia está enseñando y cuál es su racionalidad. Esta reflexión no se traducirá en un cambio de sus prácticas si no va acompañada de una reflexión sobre su papel como docente y el papel de su alumnado como aprendices. (p.58)

La formación inicial docente como categoría de análisis permite analizar y comprender el trabajo que las universidades realizan en las carreras de Docencia, pues se parte de la relación entre los conocimientos aprendidos por el estudiantado en la Universidad y la forma en que los aplica cuando ejerce como docente (Shaver, 1991; Armento, 2000).

El profesorado en formación de Estudios Sociales necesita aprender a reflexionar sobre sus prácticas docentes y también requiere aprender a pensar históricamente, como una forma de fomentar una enseñanza de la historia crítica e interpretativa en la secundaria. Las ideas de Armento (1986, 1991, 1996, 2000) sirven como marco de referencia para explicar cómo se enseña la historia en la Universidad Nacional y cómo esta es enseñada en las prácticas docentes.

En su modelo conceptual, Armento (1996) parte de tres dimensiones para la formación inicial docente: a) el desarrollo profesional, entendido como el tránsito entre el profesor o profesora novata y la experta; b) los factores contextuales, sociales, políticos, culturales y económicos del desarrollo profesional y c) las interacciones entre docente-estudiantes-currículo. Para nuestro proyecto de investigación profundizaremos en la última dimensión, pues nos interesa analizar cómo aprende historia el estudiantado de la carrera de Estudios Sociales y cómo lo refleja en sus prácticas docentes. Para Armento (1996):

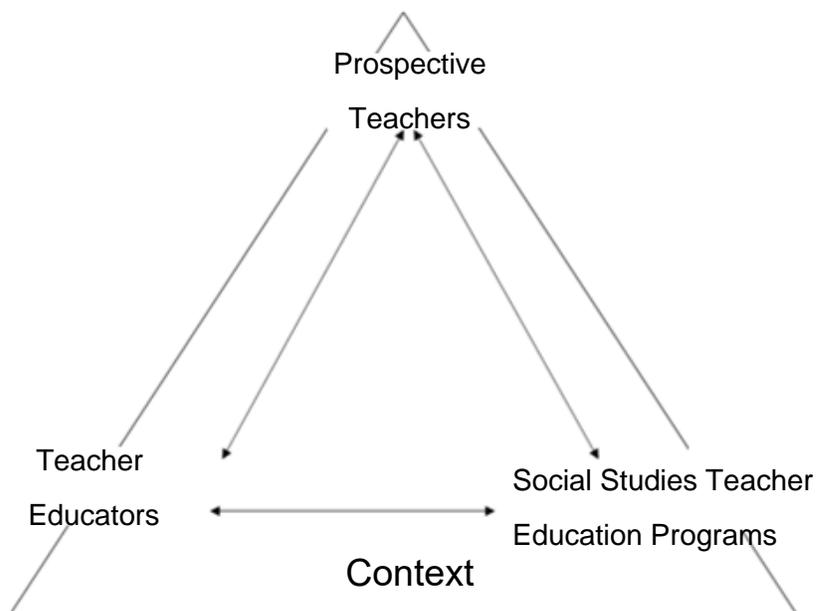
Initial preparation is inextricable linked with schools and children as the prospective teacher becomes a novice teacher during student teaching. Thus, another set of relationships becomes relevant, that is, *the relationships that exist between prospective teachers, children, and the school social studies curriculum during teaching internships and student teaching* [la cursiva es nuestra]. (p.495)

En la formación inicial docente se conjugan tres actores: el profesor o profesora en formación, los educadores y educadoras de ese profesorado y los programas de educación o planes de estudio. Esa tríada se resume en la interrelación entre estudiantes-docentes-currículo de la universidad, donde el contexto es fundamental para ubicar los aprendizajes que obtiene el profesorado en formación.

El modelo conceptual que propone Armento implica reconocer las dinámicas de la FID, en las cuales el qué y el cómo se aprenden en la universidad y el qué y el cómo se enseñan en los centros escolares están en estrecha relación. El currículo y los programas de estudio se relacionan directamente con el profesorado universitario y el estudiantado de la carrera de Estudios Sociales, como se evidencia a continuación:

Figura 10

El Desarrollo Profesional del Profesorado de Estudios Sociales: la Formación Inicial



Nota. Tomado de Armento, 1996, p. 495.

En este modelo, el currículo es dinámico, interactivo e involucra a docentes y estudiantes: “the total social studies teacher education program, including courses and experiences, becomes the *curriculum* or the content over which teachers and students interact [la cursiva es de la autora]” (Armento, 1996, p. 495). Sobre el currículo, también vamos a entender que este emerge de los problemas históricos que cada sociedad considera relevantes en un momento dado. Como construcción social, también considera la cultura que se quiere enseñar a las nuevas generaciones (Pagès, 1994).

Según Pinar (2019): “The school curriculum communicates what we chose to remember about our past, what we believe about the present, what we hope for the future” (p. 15). Para tal autor, el currículo es a) histórico, porque parte de la experiencia acumulada; b) es simbólico porque requiere situar histórica, social y autobiográficamente las vivencias en los procesos de

enseñanza y de aprendizaje; c) se basa en la experiencia educativa, la cual es compleja y dialoga con los contextos y las subjetividades de quienes conforman las instituciones de enseñanza y d) se sitúa en el aula, a través de las materias escolares, las disciplinas académicas y los “silencios” (el racismo, la misoginia, inequidad económica, entre otros).

Aprender a enseñar es una tarea que no se puede limitar a la explicación de contenidos. Se hace necesario partir de la experiencia como estudiante y futuro o futura docente, para enfrentarse al aula y tomar decisiones sobre los procesos de enseñanza, por tal razón Armento (2000) afirma:

Los programas de formación de profesores tienen una responsabilidad especial para modelar y alimentar una enseñanza, aprendizaje e investigación ejemplar, colaborar con las escuelas para crear relaciones profesionales de apoyo y experiencias para profesores recientemente graduados. También deben construir una conexión estimulante entre los educadores durante las etapas del desarrollo profesional para promover el crecimiento de todos (incluidos los educadores de profesores) y para tomar en serio su obligación profesional para proveer únicamente profesores de máxima calidad para los alumnos (pp. 27-28).

Sobre el tema, Ross (1987) relacionó las experiencias de un grupo de estudiantes de Estudios Sociales con sus perspectivas sobre las situaciones de aprendizaje. Este autor afirma que aprender a enseñar: “requires individuals to change the way they perceive and interpret schooling and classroom situations. During teacher education, preservice teachers begin to develop a new frame of references for the familiar circumstances of the classroom” (p.225). Ese *nuevo marco de referencias* constituye el diálogo que debe fomentarse entre la Universidad y la escuela para desarrollar prácticas docentes reflexivas que promuevan ciudadanías críticas. Los programas de formación del profesorado de Estudios Sociales tienen la responsabilidad de modelar la enseñanza de la materia, dotar de investigaciones que aporten al debate, así como

formar profesores y profesoras de Estudios Sociales sobresalientes (Armento, 2000), y con la capacidad de visitar constantemente sus prácticas docentes.

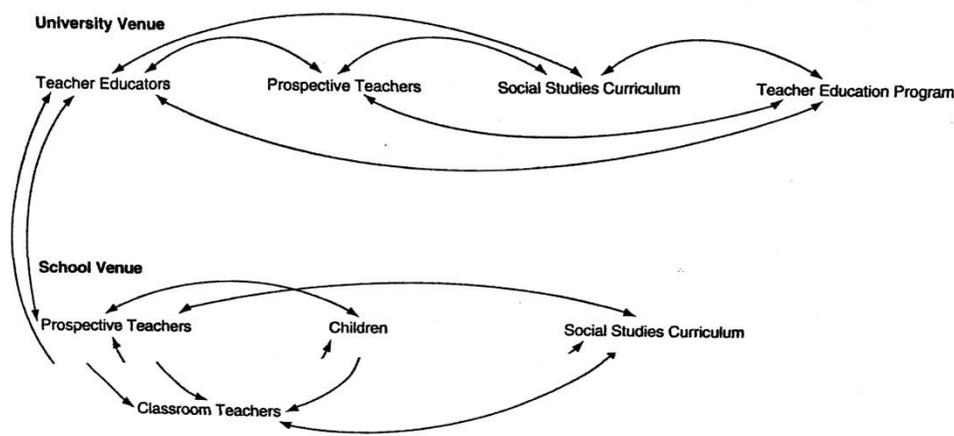
Pagès (2008) reflexiona sobre la experiencia de los futuros profesores y profesoras de ciencias sociales en la Universidad Autónoma de Barcelona, donde la formación en didáctica se centró en la relación teoría- práctica. Para el autor, la formación del profesorado requiere de investigaciones didácticas (saber qué pasa en las aulas) y repensar el perfil del docente de historia en función de: a) el conocimiento epistemológico de la historia y la pedagogía, más allá del aprendizaje factual; b) el conocimiento curricular que le permitiría a cada docente reconocer la racionalidad que hay detrás de los manuales y programas curriculares; c) el conocimiento metodológico para que la estudiante en formación de profesora o profesor pueda diseñar clases de historia críticas y d) el conocimiento práctico para contrarrestar las representaciones sobre la enseñanza de la historia con el trabajo docente de aula.

En relación con lo anterior, diversas investigaciones muestran la discontinuidad entre lo aprendido en la Universidad y las prácticas docentes. Adler (1991) afirma: “(...) there is a gap between theory, what social studies ought to be, and practice, what happens in many classrooms” (p.210). El reto de la formación inicial actual es crear los diálogos entre la Universidad y la Escuela para propiciar reflexiones sobre la práctica docente, y dejar de limitar las carreras de Docencia a la especialización de contenidos disciplinares.

Sobre esa idea, Armento (1996) establece cuatro factores que se interrelacionan en la *Universidad* en las carreras de docencia , a saber: los y las educadoras del futuro docente, los futuros profesores y profesoras, el currículo de Estudios Sociales y el programa de educación o planes de estudio de la carrera. A su vez, la *escuela* cuenta con cuatro factores más: el profesorado en formación , las y los docentes del aula, estudiantes de la escuela y el currículo de Estudios Sociales. La autora grafica tales relaciones de la siguiente forma:

Figura 11

Interacciones entre las Fases de Preparación Inicial y de Principiante a Experto en el Desarrollo Profesional



Nota. Tomado de Armento, 1996, p. 496.

Dentro de la propuesta de Armento, tanto en la Universidad como en la Escuela, el futuro profesor o profesora tiene un rol dinámico, pues la formación inicial (Universidad) se refleja en la Escuela, a través de la interacción con estudiantes y profesores “expertos”. El peso del currículo se manifiesta tanto en los aprendizajes obtenidos durante la carrera universitaria como en la Escuela, donde los pone en práctica.

De esta forma, lo anterior implica reconocer que la docencia no es la mera transmisión de contenidos, sino que involucra procesos de investigación y reflexión que van más allá de las disciplinas o de la aplicación de planes y programas de estudio. Sobre el profesorado de Estudios Sociales, Adler (2008) afirma: “Teachers are far more than mere conduits of information of the curriculum developed by “experts”. *Teachers are the key to what happens in classrooms* [la cursive es nuestra]”. (p. 329)

Las nociones sobre cómo enseñar parten de los conocimientos y las experiencias del profesorado en formación , y no de los contenidos o los discursos que se recitan en las aulas universitarias. Esto no invalida el aprendizaje disciplinar, sin embargo, lo posiciona en función de la didáctica y los procesos de enseñanza.

van Hover (2008) realizó una investigación donde le dio seguimiento a las prácticas docentes de una de sus estudiantes más destacadas de la carrera de Enseñanza de la Historia para secundaria. “Ángela” lograba en la Universidad elaborar sofisticados argumentos sobre los distintos enfoques del pensamiento histórico, sin embargo: “her classroom practice revealed that Angela did not incorporate the historical inquiry and historical thinking approaches, including the use of multiple perspectives and sources that were discussed in her methods course” (p.354).

La práctica y el discurso de Ángela no iban de la mano porque las representaciones sobre la enseñanza tienen un papel fundamental en la docencia. Valencia (2014) ha demostrado que las representaciones del profesorado se basan en tres cuestiones:

compatibilidad de los propósitos forjados en la escolaridad y las perspectivas que orientan la formación universitaria; de las posibilidades de discutir y reflexionar sobre estos propósitos durante la formación; y de las experiencias de análisis de las decisiones didácticas y de las prácticas de enseñanza a la luz de estos propósitos. (pp. 356-357)

En la formación inicial docente, se ocupa partir de las nociones que tiene el estudiantado sobre la historia y los Estudios Sociales y contrastarlo con el bagaje epistemológico y teórico que sustenta la didáctica de la historia y la historia. El objetivo es enseñar al profesorado en formación a reflexionar sobre las clases que impartirán, y a tomar decisiones acerca de lo que funciona, o no, en el contexto de aula en el que trabajarán. La práctica es esencial en los procesos de formación inicial docente, pues desde esta se le da sentido a los componentes teóricos y

epistemológicos enseñados en la Universidad. La experiencia docente es el punto de partida para valorar los postulados teóricos que referencian los procesos de enseñanza.

Para Armento (1991) el profesorado de Estudios Sociales pasó de ser un “presentador” a un “tomador de decisiones”. Sobre esto, especifica:

In a reflective classroom, the teacher’s role is to stimulate thinking, encourage dialogue, and guide students in evaluating the worth of ideas. The role of teachers becomes a facilitate one where teachers raise questions, foster doubt, present competing views, challenge the idea of students, and promote rigorous and democratic dialogue. (p.189)

Partimos de esta noción para asumir que la docencia es una profesión donde se toman decisiones didácticas y curriculares, y donde el profesorado ejerce la función de intelectual transformativo (Giroux. 1997a), porque se espera que la enseñanza promueva la acción y el cambio de las situaciones de desigualdad social del entorno educativo.

Bajo esta premisa, el profesor o profesora no es una simple mediadora o técnica del proceso educativo, pues cuenta con los conocimientos para saber qué y cómo enseñar. Thornton (1991) considera que las docentes de Estudios Sociales son las “porteras” (gatekeepers) del proceso educativo, en sus palabras: “As gatekeepers, *teachers make the day-to-day decisions* [la cursiva es nuestra] concerning both the subject matter and the experiences to which students have access and the nature of that subject matter and those experiences” (p. 237). Posicionar la docencia desde el ejercicio del poder de decisión, descarta las nociones instrumentalistas que cercan la labor del profesorado. Sobre el tema Ross, Mathison y Vinson (2014) afirman:

What is clear from studies of teacher education decision making (...) is that teachers do much more than select teaching methods to implement curricular goals defined by people outside the classroom. Teacher beliefs about social studies subject

matter and student thinking in social studies as well as planning and instructional strategies, together, create the enacted curriculum of a classroom –the day-to-day interactions among students, teachers, and subject matter. (p. 37)

Se asume entonces que la labor docente se construye a través de las interacciones de estudiantes- docentes- currículo y que el profesorado no es un simple receptor de las políticas curriculares, sino un profesional que ha de decidir cómo enseñar a sus alumnos y alumnas, pero además, esas decisiones están basadas en las teorías y epistemologías que dan sentido a la didáctica.

Pagès (2012a) concibe la formación inicial como la interacción de la teoría (formación histórica del profesorado) con la práctica (la enseñanza de la historia escolar) unidas por los debates de la didáctica de las ciencias sociales. La reflexión sobre las prácticas es esencial en esta idea de la formación inicial docente, pues para el autor citado, enseñar es:

un acto reflexivo que exige pensar en y sobre la acción, es un acto interactivo y de comunicación que se inscribe en unas relaciones humanas de ayuda y de mediación, es un acto complejo que incluye distintas tareas que exigen un amplio abanico de competencias, es un acto ético impregnado de autonomía y que reviste un carácter de servicio a la comunidad. (p.6)

Las prácticas docentes en Estudios Sociales: enfoques y características

¿Por qué analizar las prácticas docentes? El curso de Prácticas Docentes de la carrera de Estudios Sociales tiene como característica el seguimiento del trabajo estudiantil a través de los planeamientos, las evaluaciones y las reflexiones sobre las experiencias de las prácticas. El estudiantado es quien construye sus clases, organiza los contenidos del programa de estudios y crea las estrategias de evaluación a utilizar. En el curso de Prácticas Docentes queda claro que

esas elecciones son parte esencial del aprendizaje de las y los estudiantes, quienes deben aproximarse lo más que puedan a la realidad de aula.

Caracterizar el trabajo de aula del profesorado en formación, nos permite comprender la forma en la que se construyen sus clases, así como comparar los fundamentos sobre los que estructuran las lecciones de historia y cómo las desarrollan. Vinson (1998) construyó un enfoque de enseñanza (Instructional Approach) para retratar lo que pasa en las aulas de *Social Studies*. Este modelo se elaboró a partir de un cuestionario aplicado a 400 docentes estadounidenses. El resultado fue una tipología de las prácticas docentes en Estudios Sociales, como se muestra a continuación:

Tabla 5

Tipología de las Prácticas Docentes en Estudios Sociales

TIPOLOGÍA	CIUDADANÍA TRANSMISIVA	CIENCIA SOCIAL	INDAGACIÓN REFLEXIVA	CRITICIDAD SOCIAL	DESARROLLO PERSONAL
CARACTERÍSTICAS	La sociedad se presenta de forma homogénea con una cultura enraizada en la historia, literatura y filosofía occidental. Busca la unidad cultural y social. Se omite la diversidad	Cada disciplina se comprende desde sus lógicas conceptuales, teorías y métodos de investigación (estructuralismo)	La ciudadanía es el centro de los procesos de enseñanza de lo social	Anteponen las diferencias de clase y los discursos que reproducen las injusticias sociales (racismo, sexismo, entre otros)	El centro de los procesos de enseñanza es el estudiantado y su rol como ciudadanas y ciudadanos
PROPÓSITO	Fomentar una ciudadanía participativa a través de los valores democráticos de la cultura occidental	Formar una ciudadanía basada en el conocimiento científico de la ciencia social	Enseñar una ciudadanía que tome decisiones informadas de sus contextos socio-políticos	Formar una ciudadanía crítica que problematice su realidad y transforme los problemas sociales	Construir una ciudadanía que tome decisiones para la democracia y que asuma los deberes y responsabilidades de la vida en sociedad
CONTENIDO	Basado en datos factuales, cuya naturaleza se mantiene en el tiempo y es determinada por expertos fuera del aula	Determinado por los problemas, datos, conceptos, generalizaciones, teorías y métodos de cada disciplina social	Incluye temas individuales y sociales que emergen de los problemas del estudiantado	Desafía las injusticias sociales del status quo y los privilegios de las clases sociales	El estudiantado lo selecciona a partir de sus intereses de aprendizaje con el fin de dar sentido a sus experiencias individuales
METODOLOGÍA	Trabaja a partir de la descripción y persuasión. Se promueve la memorización de datos	Basa su explicación en las lógicas metodológicas de las disciplinas	Utiliza el pensamiento reflexivo para analizar y tomar decisiones sobre los problemas sociales	Propone la enseñanza reflexiva a partir del diálogo, el análisis textual, la deconstrucción de discursos, el pensamiento crítico y la acción social	Plantea la interacción entre docentes y estudiantes a partir del diálogo, con el método socrático. La docente es una facilitadora o guía del aprendizaje

Nota. Elaboración propia a partir de Vinson, 1998, pp. 56-64.

En su estudio, Vinson categorizó las prácticas de las y los docentes de Estudios Sociales en 5 tipologías. *La ciudadanía transmisiva* que centra el trabajo de aula en la acumulación de contenidos y busca la enseñanza de valores democráticos que exalten la noción de patria. La *ciencia social* que se caracteriza por el conocimiento disciplinar aplicado a los procesos de enseñanza en escuelas y colegios. La *indagación reflexiva* donde la práctica docente se enfoca en la formación de una ciudadanía que problematice su entorno y tome decisiones para mejorarlo. La *crítica social* en la que se busca que el estudiantado comprenda las diferencias de clase e injusticias sociales, así como las formas ocultas de la opresión, con el fin de transformar la sociedad. El *desarrollo personal* que se centra en las experiencias de las alumnas y alumnos con el fin de promover ciudadanías participativas.

Estas tipologías nos permitieron comprender que el desarrollo de las prácticas docentes del profesorado en formación sirvió como guía para analizar el trabajo de aula y caracterizarlo a partir de los contenidos, las metodologías y los propósitos de las y los practicantes a la hora de enseñar historia. Las prácticas docentes no se limitan al trabajo de aula, sino que están relacionadas directamente con los propósitos o intencionalidades que el futuro o futura docente construye durante la carrera y su experiencia personal y que pone en práctica una vez que se enfrenta a un grupo de estudiantes.

Para Schiro (2013), las discusiones que podamos tener sobre el qué, cómo y para qué enseñar se basan en cuatro perspectivas o ideologías que sustentan los currículos. El autor parte de las teorías sociales para explicar su papel en el aula. Su propuesta es una buena vía para reflexionar en cuál o cuáles aparatos conceptuales ubicamos las prácticas docentes en Estudios Sociales y cuáles aprendizajes se pueden generar en el estudiantado.

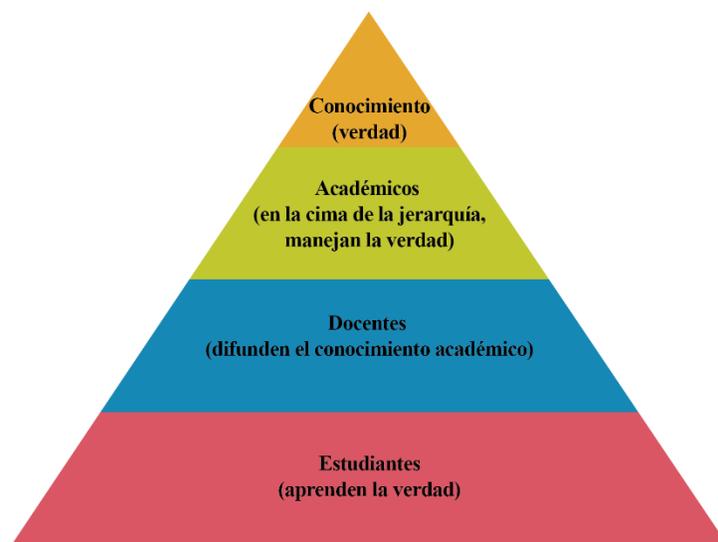
Según Schiro (2013), hay puntos de vista teóricos que marcan nuestra forma de dar clases y de ver el currículo. La primera es la *perspectiva académica*, que consiste en transmitir el

conocimiento disciplinario. Se considera que la cultura ha acumulado saberes que deben traspasarse para mantener el sentido de humanidad, por tanto, se apela al conocimiento de los métodos y discursos de cada área social o de su *campus* con el fin de que el alumnado repita sus formas de pensamiento. Además, se asume que las disciplinas académicas, el mundo intelectual y el mundo de la enseñanza tienen poca relación, pues la comunidad académica sostiene jerarquías donde el conocimiento y la intelectualidad se disocian de su enseñanza y de la misma sociedad.

En la siguiente figura se explicita tal idea:

Figura 12

Jerarquías Académicas



Nota. Elaboración propia a partir de Schiro, 2013.

La segunda perspectiva teórica es la de *eficacia social*, en esta se promueve el desarrollo de competencias para el trabajo y el aprendizaje se basa en el estímulo de conductas. Se prioriza la adquisición de habilidades técnicas que enseñen a emprender y desarrollarse en el mundo laboral. Una tercera perspectiva pone al estudiantado como centro de la enseñanza (*Lerner*

Centered), donde el aprendizaje se da en la interacción entre las personas y el ambiente en el que se desenvuelven. El último marco teórico sobre la enseñanza es el llamado *socio-reconstructivista* cuyo propósito es facilitar la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

En la siguiente tabla, mostramos cada una de las posturas teóricas que explica el autor y que aplicamos en el análisis de los datos de la tesis:

Tabla 6*Corrientes de Pensamiento sobre la Enseñanza del Conocimiento Social*

<i>Conocimiento</i>	<i>Académico</i>	<i>Eficiencia social</i>	<i>Aprendizaje centrado en el estudiantado</i>	<i>Reconstructivismo social</i>
<i>La naturaleza del conocimiento es...</i>	una enunciación instructiva	capacidad para la acción	significado personal	inteligencia y postura moral
<i>El conocimiento da la habilidad de...</i>	comprender	hacer	actualizarse	interpretar, guiarse y reconstruir la sociedad
<i>La fuente de conocimiento es...</i>	la realidad objetiva como interpretación de las disciplinas académicas	la realidad, la cual es objetiva, normativa e interpretada socialmente	la respuesta personal y creativa a la experiencia	interpretación individual del pasado, presente y futuro de la sociedad
<i>El conocimiento deriva su autoridad de...</i>	las disciplinas académicas	su capacidad de perpetuar la sociedad a través de las habilidades proporcionadas a sus miembros	el significado que tiene para el individuo	visiones individuales sobre el futuro y el bienestar de la sociedad
<i>La verdad del conocimiento es verificada por...</i>	alcanzar grados de estudio (maestrías, doctorados) los cuales reflejan la esencia de una disciplina académica.	buscar si la visión sobre la naturaleza corresponde a la realidad empírica	las ideas personales de cada individuo	creencias individuales y sus habilidades para mejorar la sociedad

Nota. Tomado de Schiro, 2013, p.214, traducción propia.

Las prácticas docentes reflexivas

Sobre las prácticas reflexivas Thornton (1994) sostiene dos argumentos: a) enseñar modelos de prácticas reflexivas es insuficiente para que el estudiantado las interiorice y aplique y b) el profesorado es el “gatekeeper” del currículo. Una vez que la puerta del aula se cierra, los y las docentes tienen una considerable autonomía para darle forma al currículo. Basándose en ambas ideas, este autor sostiene que hay 3 factores que influyen en las prácticas reflexivas en el aula: 1) las decisiones que tome el o la docente deben ser racionales, basadas en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes. Esas decisiones están relacionadas con su perspectiva educativa y valores; 2) la autonomía que necesita la docente para manejar su clase y 3) la centralidad del contexto en la práctica reflexiva.

Para Thornton (2005), no existe la práctica docente perfecta, pues el profesorado constantemente problematiza su quehacer para implementar cambios que mejoren los procesos de enseñanza. La reflexión del ejercicio docente no puede ser instruccional, pues no se reduce a un discurso o a una serie de pasos para alcanzarla, necesita ser pensada e investigada desde el aula de Estudios Sociales para que produzca las transformaciones y reflexiones propias de este modelo conceptual.

Para Adler (1994), la reflexión en la formación de maestros y maestras implica facilitarles los marcos para pensar las conexiones entre la teoría y la práctica. Ella afirma:

To be a reflective practitioner is to make sense of one’s professional thinking and actions. It means thoughtfully using knowledge that comes from research; and it also means developing knowledge from practice. Teacher education, in this context, involves preparing teachers to develop and use their professional judgment in the decision-making demanded in the day-to-day practice of teaching. (p. 52)

Por último, la utilidad de conectar la teoría con la práctica está en las decisiones del profesorado sobre el qué, el cómo y el para qué enseñar. Debido a las características de los contenidos que se enseñan en Estudios Sociales, el profesorado debe ser capaz de analizar las distintas perspectivas sociopolíticas e históricas y no cerrar el currículo a contenidos estáticos e incuestionables (Mathison, 1994). La historia que se investiga está abierta a nuevas interpretaciones y el o la docente de Estudios Sociales debería saber cómo utilizar ese conocimiento en el aula para promover el pensamiento crítico e histórico en sus estudiantes. El papel del currículo no se limita a su simple aplicación, el profesorado debe interpretarlo y tomar decisiones sobre los contenidos, métodos, finalidades y evaluación.

Dicho esto, promover el pensamiento histórico y la práctica reflexiva en la formación inicial docente es una de las vías que permiten fomentar aprendizajes críticos y transformadores en los Estudios Sociales. Centrar las investigaciones de didáctica de la historia en el futuro profesor o profesora de Estudios Sociales es una apuesta para romper con la enseñanza de la historia enciclopedista y promover el pensamiento crítico y la sensibilidad social desde el aula universitaria.

Capítulo III: Bases metodológicas y estructura de la investigación

La investigación cualitativa en el método de estudio de casos

En el siguiente apartado se analizan los referentes metodológicos de la investigación. En concordancia con el enfoque crítico de esta tesis, se plantea una metodología de índole cualitativa, se asume esta perspectiva porque desde la didáctica de la historia las investigaciones buscan impactar en los contextos educativos y proponer soluciones a los problemas didácticos actuales (Ávila, R.M., Rivero, M. P. y Domínguez, P., 2010). Se utilizaron técnicas de corte cualitativo y cuantitativo, pero la construcción del problema investigativo, el método de estudio de casos y el análisis de los datos se comprendieron desde el posicionamiento epistemológico de la investigación cualitativa (Neima y Quaranta, 2006).

El enfoque de nuestra investigación es el cualitativo de tipo analítico-comprensivo, pues buscamos entender lo que pasa en las aulas a partir de la relación estudiantes-currículo- docentes para impactar la formación del profesorado de Estudios Sociales. Con estos fines, la investigación cualitativa la comprendemos como aquella orientada a “analizar casos concretos en su particularidad temporal y local, y a partir de las expresiones y actividades de las personas en sus contextos locales” (Flick, 2007, p. 27).

En el diseño cualitativo, el problema de investigación y el marco teórico dialogan con la metodología y el trabajo de campo, con el fin de explicar la realidad social a partir de las subjetividades y los contextos específicos. Durante la etapa de recolección y análisis de datos, se pueden precisar tanto los objetivos como la pregunta de investigación y los componentes teóricos, pues el proceso investigativo es dinámico, nunca prescriptivo o secuencial (Maxwell, 2009).

Para nuestro proyecto de investigación, las dos características relevantes del diseño cualitativo son a) que es holística, es decir, comprende al individuo en su contexto y b) es

circular, o sea, que la práctica permea la teoría y viceversa. Ambas características permiten comprender que el objeto de estudio no se limita a procesos de tipo hipotético- deductivos, sino que la importancia de la investigación radica en profundizar las construcciones simbólicas que el sujeto crea de acuerdo con su realidad y contexto (Verd y Lozares, 2016).

Utilizamos el método del estudio de casos, entendido como el análisis “de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 1999, p. 11). Los debates que se están dando en la Escuela de Historia en torno a cómo promover docentes críticos con la capacidad de enseñar y comprender los Estudios Sociales, llevan a tomarla como punto de referencia para la formación inicial docente. Además, al tener la única carrera de Estudios Sociales acreditada en el país, la institución se convierte en una excepcionalidad para generar diálogos en torno al pensamiento histórico y su incidencia con el profesorado en formación.

Una de las críticas desde el positivismo al estudio de casos es que no permite realizar generalizaciones. Para Stake (1999) esta crítica se enmarca en el argumento de que la investigación científica debe encontrar explicaciones de índole causa-efecto. Esta no es nuestra pretensión. En este sentido, lo que buscamos es impactar directamente en una realidad determinada, pues consideramos que, si se fortalece la formación inicial docente en Estudios Sociales a través del pensamiento histórico, el profesorado en formación tendrá las herramientas para llevar a la práctica clases de historia que promuevan ciudadanías críticas y conscientes de la realidad social.

El método de estudio de casos se puede implementar desde distintas estrategias. Una de ellas consiste en partir de una declaración teórica inicial para explicar el problema de la investigación. Posteriormente, analizar los datos en el marco de esos preceptos teóricos. La información obtenida en el estudio de casos debe incluir una discusión e interpretación de los

resultados, esto implica que el proceso inductivo de la investigación debe ser exhaustivo para dar respuesta a la pregunta de la investigación (Yin, 2009b).

En nuestro estudio de casos, las categorías conceptuales de formación inicial docente, pensamiento histórico y las prácticas docentes fueron el marco de referencia del objeto de estudio, pero este objeto se comprendió en función del contexto de la carrera, que a su vez está permeada por las visiones y valores que los participantes del proceso educativo le asignan a los Estudios Sociales, la enseñanza, la historia y la didáctica.

Por tal razón, utilizamos el estudio de caso porque queríamos entender en profundidad un problema del presente, pero además pensarlo en función de las alternativas que se puedan implementar para mejorarlo. Como método de investigación, el estudio de casos se basa en la selección del problema de investigación, las evidencias que darán respuesta a la pregunta investigativa, la elección de las técnicas de análisis de la información y la interpretación que se realice de los datos (Yin, 2009b). La obtención de los datos y su análisis son las etapas que validan el estudio de casos y le dan validez al problema de investigación.

Los sujetos del estudio de la investigación

Nuestra unidad de análisis fueron las clases de historia y las prácticas docentes de la carrera de Estudios Sociales, y dentro de ellas los sujetos de la investigación fueron las y los estudiantes en formación. Por tal razón, las técnicas de recolección de datos se eligieron en función de las evidencias que desde el método de estudio de casos nos permitieron explicar el problema de la investigación.

Una de las prioridades del paradigma de investigación cualitativa, desde el método del estudio de casos, es comprender las realidades o experiencias de los sujetos que son parte del estudio. Gurdián (2010) afirma que en investigaciones cualitativas el sujeto “adquiere una relevancia y participación inéditas. El sujeto es una acción y una conciencia porque al ser

constructor y productor del mundo elabora y re-elabora, desecha cada día construcciones subjetivas de ese mundo en el cual vive y actúa” (p.108). Las construcciones de la realidad estudiada son parte del quehacer del sujeto, por tanto, pasan a ser parte del proceso investigativo en una relación dialéctica con la investigadora.

Los sujetos de nuestro estudio son las y los estudiantes del bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica debido a sus procesos de aprendizajes. La carrera se divide por niveles (años) y para completarla el estudiantado debe cursar cuatro años de formación. En nuestro proyecto trabajamos comparativamente con todos los niveles que conforman el bachillerato, porque eso nos dio un panorama general del desarrollo del pensamiento histórico y la formación inicial en la carrera.

También porque nos generó datos sobre los procesos de aprendizaje en el componente curricular de Historia y Pedagogía. Sabemos que cada uno de los grupos del estudio (los cuatro niveles de la carrera) tiene experiencias diferenciadas de aprendizaje por los enfoques que han recibido y la diversidad de docentes que les han dado clases, no obstante, quisimos valorar el desarrollo del pensamiento histórico en cada nivel para comparar los aprendizajes obtenidos y los puntos de encuentro.

Al trabajar con los cuatro niveles de la carrera no pretendimos ampliar una “muestra”, pues no nos interesaba la cantidad, sino las distintas perspectivas del aprendizaje de la historia presentes en las narraciones estudiantiles. Para cada objetivo de la investigación, enfatizamos la recolección de datos con estudiantes clave, por lo cual, segmentamos la población de trabajo y analizamos sus experiencias en función del desarrollo del pensamiento histórico.

La mirada de nuestro objeto de estudio se amplió al contemplar la percepción de las y los docentes de la carrera de Estudios Sociales a través de observaciones y entrevistas

semiestructuradas, para comprender el contexto en el que se desarrollaron los aprendizajes de historia de la carrera y las interacciones estudiante-docente-currículo.

La elección de las y los docentes se debió a dos razones: a) son profesores y profesoras que dan cursos regulares de Historia y todos los estudiantes recibirán clases con ellos y ellas en algún momento de su carrera, por lo cual pudimos analizar el contexto de sus clases y b) el profesorado es clave dentro de la carrera debido a sus experiencias como historiadores e historiadoras en la formación inicial docente. El trabajo de campo fue una tarea retadora por la complejidad del objeto de estudio y el acceso al aula universitaria. Sobre la formación inicial docente confluyen muchos discursos, experiencias y percepciones que tuvimos que tomar en cuenta y delimitar para obtener el dato empírico que necesitábamos y comprender el desarrollo del pensamiento histórico del profesorado en formación de Estudios Sociales.

En nuestro trabajo, guardamos el total anonimato de todos los sujetos del estudio. No solo les cambiamos el nombre en cada capítulo, sino incluso pudimos hacerlo con el sexo. Siempre con el objetivo de no revelar datos que refieran a las personas que nos colaboraron con la información, no se nombraron contenidos del curso ni datos que den indicaciones de quiénes son. Referente a las citas de las entrevistas utilizamos entre corchetes palabras para aclarar ideas y en algunos casos variamos el género o palabras que podían interferir en el anonimato de nuestras informantes.

Las fases de la investigación

Nuestra propuesta del diseño investigativo contiene cuatro fases que dinamizaron el proyecto. Todas las etapas se construyeron en función del contexto específico de la investigación (Escuela de Historia), al integrar a los sujetos del estudio (estudiantes). Por tanto, se trabajó con una fase preparatoria, una de recolección de datos, una analítica-interpretativa y, por último, una informativa.

Cada una de las categorías teóricas del problema de investigación se desarrollaron en concordancia con la naturaleza teórica y metodológica del estudio de casos y las técnicas que permiten, por un lado, la integración de los actores del estudio a la tesis y, por otro lado, la recolección de la información.

Fase preparatoria

La fase preparatoria incluyó el estudio exploratorio para delimitar el tema de tesis y, posteriormente, la elaboración del proyecto de investigación. En el estudio exploratorio, se indagaron tres aspectos: las concepciones de historia, su enseñanza y las habilidades del pensamiento histórico en estudiantes que se graduaron en el año 2016 (como se vio en el Capítulo I). Los resultados obtenidos permitieron y acercarnos a la visión del estudiantado sobre su formación docente.

En esta fase, se construyeron y validaron a través de un pilotaje, los instrumentos de recolección de datos. El cuestionario sobre pensamiento histórico se validó con 4 estudiantes egresados de la carrera y a partir de sus opiniones, se mejoraron algunos aspectos como la redacción de las preguntas o la eliminación de aquellas que eran muy repetitivas. Asimismo, el cuestionario se sometió a la valoración de 2 expertos, ambos son docentes de Estudios Sociales con maestrías en Historia y egresados de la carrera. Sus observaciones nos permitieron aclarar las secciones del cuestionario y delimitarlo en función del objetivo que se perseguía. Tanto con los estudiantes como con los expertos se validó la plataforma virtual *Google Forms* que se utilizó en la aplicación del cuestionario.

Se hizo una prueba del guión de la entrevista semiestructurada, con dos profesores de la Escuela de Historia, uno pensionado y otro que no participó en la etapa de recolección de datos. Al realizar el pilotaje nos dimos cuenta de que la información era muy diversa y no se profundizaba en el aspecto de la FID y el pensamiento histórico, por tanto, la guía se acortó. En

un inicio la entrevista tenía cuatro apartados y 23 preguntas-tema; la que se aplicó tuvo solo un apartado y cinco temas para analizar, lo cual les permitió a los y las docentes explicar ampliamente sus puntos de vista sobre los asuntos tratados.

Ahora bien, las guías de las observaciones de clase tanto las universitarias como las de colegio, se analizaron a partir del criterio de expertos. Como no se podían grabar las lecciones, por los requisitos de aprobación, especialmente las de secundaria que implicaban la filmación de personas menores de edad, la guía de observación se delimitó a puntos clave del objeto de estudio, a saber: el contenido, actividades de enseñanza, actividades de aprendizaje, pensamiento histórico y uso social del conocimiento. También se utilizó el diario de campo para registrar lo que pasaba en las aulas.

La guía de los grupos de discusión y el taller sobre pensamiento histórico para el I nivel de la carrera se elaboraron en función del marco teórico de esta investigación y se validaron a partir del criterio de expertos. Se construyeron instrumentos que mantuvieron la flexibilidad en las actividades con el fin de que el estudiantado se apropiara del espacio y pudiera compartir sus experiencias de aprendizaje.

Fase de trabajo de campo (recolección de datos)

Esta etapa se caracterizó por la recolección de datos, lo cual implicó el proceso de negociación con estudiantes y docentes, por un lado, y luego el trabajo de coordinación, programación y aplicación de cada uno de los instrumentos de esta investigación. El acceso al campo se negoció, en primera instancia, con las autoridades de la Escuela de Historia y la División de Educología y posteriormente con los centros educativos de secundaria.

Con el fin de seguir un proceso organizado en la recolección de datos, el trabajo de campo lo dividimos en tres partes: a) pensamiento histórico; b) formación inicial docente y c) prácticas docentes. A continuación, desglosamos los instrumentos aplicados en cada uno de esos apartados.

El pensamiento histórico

El taller con el I nivel de la carrera: el estudio inició con 40 estudiantes de primer ingreso, con el fin de valorar la experiencia educativa y sociocultural con la que llegaron a la carrera de Estudios Sociales, en el componente histórico. Para lograrlo, realizamos un taller participativo donde se abordaron las temáticas: ¿cómo aprendimos historia en el colegio? Y, ¿qué habilidades del pensamiento histórico hemos adquirido o no?

Durante el taller, las y los estudiantes completaron la ficha *Los Estudios Sociales y yo* (Apéndice D) donde reflexionaron el concepto de Estudios Sociales, historia y su uso social. También escribieron sobre las experiencias de aprendizaje de historia en el Colegio. Posteriormente, en grupos, compartieron sus respuestas y elaboraron un afiche que representó lo que aprendieron en historia durante su etapa colegial. Estos documentos nos permitieron acercarnos a las experiencias y percepciones que construyeron en el Colegio sobre lo que implica ser docente de Estudios Sociales.

El cuestionario: con los cuatro niveles de la carrera, se describió el grado de logro de los conceptos del pensamiento histórico del modelo de Seixas, a través de un cuestionario que luego se profundizó en los grupos de discusión. Como la muestra para el cuestionario fue de 108 estudiantes, se recurrió a preguntas cerradas y abiertas y al uso de plataformas digitales para facilitar el acceso y el análisis de datos.

Elaboramos dos cuestionarios: el primero contextualizado al I nivel (Apéndice E), pues las y los estudiantes provenían de la secundaria y el segundo se aplicó a los niveles II, III y IV (Apéndice F), quienes ya tenían experiencias de aprendizaje en la carrera universitaria.

En relación con lo anterior, el cuestionario fue un punto de partida para buscar las tendencias en términos de aprendizaje del pensamiento histórico. Así, de 139 estudiantes que matricularon la carrera en el I semestre del 2019, obtuvimos una muestra de 108 cuestionarios (un 78 % de todos

los matriculados) que nos sirvieron de apoyo para las técnicas cualitativas que implementamos en el proceso de recolección de datos.

El cuestionario fue contestado en los meses de febrero y marzo del 2019. Para el caso del IV nivel de la carrera, las y los estudiantes lo contestaron antes de iniciar sus prácticas docentes, con el fin de que la experiencia de aula no fuera un factor que afectara su opinión acerca de los procesos de enseñanza de la historia que recibieron en la universidad.

Cabe destacar que, las preguntas cerradas no permitieron que el estudiantado argumentara sus respuestas; sin embargo, encontramos tendencias en los procesos de aprendizaje que reciben en la carrera, las cuales pudimos comparar a través de la tabulación de los datos. Nuestra intención no ha sido la de ser exhaustivas en cada concepto del PH, sino la de tener un panorama general de los aprendizajes que el estudiantado ha obtenido para analizar la interacción docente-estudiante-curriculum.

El cuestionario se dividió en seis apartados y tuvo un total de 46 preguntas. Aparte de los datos personales, en el primer apartado, a través de dos textos, el estudiantado debía identificar los conceptos del PH, ubicar fuentes primarias y analizar temas como la interpretación del pasado. Cada una de las preguntas y de sus opciones de respuesta se basaron en las premisas y dimensiones del pensamiento histórico de Seixas (Tabla 4).

Los textos que se utilizaron tenían dos características. El primero se extrajo de un libro de texto y estaba saturado de datos factuales sobre la obtención del voto femenino en Costa Rica, es decir, presentaba una visión positivista de la historia. El segundo versó sobre la historia de la educación costarricense; pero se eligió un párrafo donde el historiador analizaba la metodología y las fuentes empleadas. Con el cuestionario, pretendimos confrontar al estudiantado, para que nos demostrara si lograba aplicar los conceptos del pensamiento histórico a dos tipos de textos que narraban la historia desde intencionalidades distintas.

En el segundo apartado, preguntamos sobre las preferencias, finalidades y aprendizajes en la materia de Estudios Sociales. La tercera parte se basó en los aprendizajes de historia, obtenidos en el Colegio (para el caso del I nivel) y en la Universidad (II, III y IV niveles). En la cuarta sección, se preguntó sobre las experiencias de aprendizaje en pedagogía de la carrera; en la quinta, sobre los aprendizajes en geografía y, en la última, se incluyó el uso de las tecnologías de la información aplicadas a la Universidad.

El grupo de discusión: con el objeto de profundizar los resultados del cuestionario y las experiencias de aprendizaje del pensamiento histórico recurrimos a un grupo de discusión (Apéndice G), en el que participaron cinco estudiantes de todos los niveles de la carrera, que se seleccionaron después de sistematizar los datos del cuestionario. Invitamos a un grupo de discusión a 8 estudiantes (dos por nivel) que habían demostrado criticidad en sus respuestas. Solo llegaron 5 alumnos, uno por cada nivel y del II nivel sí llegaron las dos estudiantes que elegimos.

Para abrir el diálogo y promover la participación de las y los estudiantes construimos un guión abierto y flexible que partió de seis preguntas generadoras:

1. ¿Cómo decidimos qué es lo importante de aprender del pasado?
2. ¿Cómo sabemos lo que sabemos del pasado?
3. ¿Cómo podemos dar sentido a los complejos cursos de la historia?
4. ¿Por qué suceden los procesos históricos y cuáles son sus impactos?
5. ¿Cómo puede la historia ayudarnos a vivir en el presente?

Para aplicar esta técnica se partió de que “el sello de los grupos de discusión es el uso explícito de la interacción de grupo para producir datos e ideas que serían menos accesibles sin la interacción encontrada en un grupo” (Flick, 2007, p. 134), por tanto el guión se caracterizó por una moderación del grupo poco directiva y el análisis de los discursos (Verd y Lozares, 2016) para obtener información los datos que necesitábamos.

Conversatorios: por distintas circunstancias cuando aplicamos el cuestionario tuvimos acceso a los grupos de III y IV nivel durante una hora o más. Razón por la cual aprovechamos para dialogar con las y los estudiantes sobre sus experiencias de aprendizaje. La información se sistematizó en el diario de campo. El conversatorio con estudiantes de III nivel se realizó el 21 de febrero del 2019, y contó con 31 estudiantes y el de IV nivel se realizó el 19 de febrero del 2019, con 25 estudiantes. Utilizamos el diálogo abierto para aprovechar el encuentro con estos grupos; les planteamos dos temas: a) ¿qué significa aprender a pensar históricamente dentro de la carrera de Estudios Sociales? Y, b) ¿cuáles han sido sus experiencias con ese aprendizaje?

En la siguiente Tabla puntualizamos las técnicas para la recolección de la información en la categoría de pensamiento histórico:

Tabla 7

Técnicas de Recolección de Datos en la Categoría de Pensamiento Histórico

<i>Técnica de recolección de datos</i>	<i>Niveles de la carrera</i>				<i>Participantes</i>
	I	II	III	IV	
Taller participativo	✓				40 estudiantes
Cuestionario	✓	✓	✓	✓	139 estudiantes
Grupo de discusión	✓	✓	✓	✓	5 estudiantes
Conversatorios			✓	✓	56 estudiantes

Nota. Elaboración propia, 2018.

La formación inicial docente

Entrevistas semiestructuradas: para la fase de trabajo de campo, en la categoría de formación inicial docente se aplicaron entrevistas semiestructuradas a 3 docentes de la carrera. Se entendió la entrevista como “la interlocución basada en la lógica de pregunta- respuesta o

estímulo- respuesta que tiene como objetivo la obtención de información de carácter cualitativo” (Verd y Lozares, 2016, p. 149). Para la modalidad de entrevista semiestructurada se utilizó un guión elaborado previamente, pero se dio flexibilidad a las respuestas de los participantes (Apéndice H).

La entrevista tuvo 5 temas para dialogar: a) significado y conceptos del PH; b) ¿en sus cursos de Historia sus estudiantes aprenden a pensar históricamente?; c) ¿cómo plantea sus clases para desarrollar el pensamiento histórico?; d) conocimientos previos de sus estudiantes y e) problemas de aprendizaje para alcanzar el pensamiento histórico. Estos ejes nos permitieron estudiar la visión sobre la enseñanza de la historia en las clases universitarias y contrastarla con las observaciones no participantes.

Observaciones no participantes en clases de Historia universitarias: la información de las entrevistas se contrastó con observaciones no participantes en las clases de Historia que reciben las y los estudiantes de Estudios Sociales. En esta etapa de la investigación analizamos el qué, cómo y para qué de las clases de Historia y Pedagogía en la carrera. La recolección de los datos persiguió el objetivo de comprender la interacción estudiantes-docentes- currículo, de forma que la información obtenida nos permitió interpretar las características de la formación docente, específicamente en historia y pedagogía.

En la Escuela de Historia hay 9 docentes de planta (en propiedad) que trabajan de forma fija en la carrera de Estudios Sociales, mientras que en el área de Estudios Sociales de la División de Educología, hay 4 profesoras. Se hicieron observaciones a cuatro docentes de Historia y una del área pedagógica. En total se realizaron 8 observaciones a clases universitarias, y 3 entrevistas a docentes de Historia, uno de los docentes de esta materia no accedió a hacer la entrevista.

Construimos un instrumento (Apéndice I) donde nos interesó puntualizar: en el tipo de contenido que se impartía, las actividades de enseñanza, la actitud del estudiantado, el manejo de

la clase para desarrollar el pensamiento histórico y el uso social del conocimiento. Con estas dimensiones analizamos los discursos sobre la historia y su enseñanza que aprende el profesorado en formación, pero además, obtuvimos datos sobre las clases de Historia universitarias y nos posicionamos desde el aula docente para comprender la FID en historia y el desarrollo del pensamiento histórico. La recolección de los datos se hizo a través de la guía de observación y del diario de campo.

Documentos curriculares: tuvimos acceso a una serie de documentos que representan las dinámicas de clase y muestran cómo se enseña historia en la carrera de Estudios Sociales. Entre ellos, accedimos a los planes de estudio de la carrera de Estudios Sociales (Universidad Nacional, 2009 y Universidad Nacional, 2017), a 5 programas de cursos y 2 evaluaciones de cursos de historia. En la siguiente Tabla mostramos cada una de las fuentes que analizamos:

Tabla 8*Documentos para el Análisis del Currículo Prescrito*

<i>Documentos</i>	<i>Escuela de Historia</i>	<i>División de Educología</i>
Plan de estudios de la carrera de Estudios Sociales	Con los descriptores de todos los cursos de Historia. Los descriptores incluyen los objetivos, temáticas y evaluación.	Con los descriptores de todos los cursos de pedagogía. Los descriptores incluyen los objetivos, temáticas y evaluación.
Programas de curso	Cuatro cursos de historia que incluyen toda la programación, contenidos, calendario de trabajos, evaluación y bibliografía.	Curso de prácticas docentes
Plan de estudios de la carrera de Estudios Sociales	3 exámenes contestados por el estudiantado y revisados por el profesorado de historia. Dos trabajos de investigación elaborados por estudiantes de la carrera y revisados por el profesorado.	

Nota. Elaboración propia, 2019.

Las prácticas docentes

Observaciones no participantes de las prácticas docentes: el análisis de las prácticas docentes lo realizamos a través de observaciones no participantes a cuatro estudiantes del último año de carrera. Como requisito para graduarse, en el antepenúltimo semestre de la carrera, el estudiantado debe impartir 50 horas de clases de Estudios Sociales o Educación Cívica en algún colegio del país. Se partió de la noción de la observación con participación pasiva, en la cual “la persona está presente en el escenario de las acciones y a la vista de todas las personas que

intervienen, pero se limita a observar y registrar aquello que sucede.” (Verd y Lozares, 2016, p. 253).

Luego de las negociaciones con las instituciones escolares logramos acceder a las aulas donde las y los practicantes impartieron clases de historia. Se realizaron 11 observaciones durante el I semestre del 2019. La guía que utilizamos para las observaciones (ver Apéndice J) constó de 8 dimensiones: contexto, contenido, actividades de enseñanza, actividades de aprendizaje, pensamiento histórico, uso social del conocimiento, narrativas y observaciones varias. En cada eje anotamos las experiencias, discursos y comentarios tanto de las practicantes como de sus estudiantes; utilizamos el diario de campo para anotar cada dato.

Grupo de discusión de prácticas docentes: esta información se contrastó con un grupo de discusión (Apéndice K). Las guías de observación se basaron en el contexto, el contenido, las actividades de enseñanza, las actividades de aprendizaje, el pensamiento histórico, el uso social del conocimiento y las narrativas sobre la historia. Además, utilizamos el diario de campo para tomar nota de todo lo que observábamos.

Documentos curriculares: el análisis de las prácticas se complementó con los documentos facilitados por el estudiantado, entre ellos sus planeamientos de clase, exámenes aplicados, material de trabajo (textos históricos), proyectos y tareas asignadas al estudiantado de secundaria. A continuación sintetizamos las técnicas implementados en la FID y las prácticas docentes:

Tabla 9

Técnicas de Recolección de Datos en Formación Inicial Docente y Prácticas Docentes

<i>Categorías</i>	<i>Estudiantes</i>	<i>Docentes</i>	<i>Currículo</i>
Formación inicial docente	Grupo de discusión sobre pensamiento histórico	Observaciones de clase y entrevistas semiestructuradas	Análisis del plan de estudios de la carrera y programas de curso
Prácticas Docentes	Observación de práctica docentes en colegios	Observación del curso de prácticas docentes	Análisis de los planeamientos, materiales de trabajo en clase, textos y evaluaciones
	Grupo de discusión		

Nota. Elaboración propia, 2018.

El registro de la información

Por su parte, para registrar la información con cada una de las técnicas de recolección de datos, implementamos cuatro estrategias: el uso de formularios virtuales, los materiales generados del taller, las notas a través de guías de observación y la grabación sonora de las entrevistas y grupos de discusión. Para los cuestionarios utilizamos la plataforma *Google forms*; tanto el instrumento como sus respuestas quedaron guardadas en nuestra cuenta de correo electrónico. Desde este formulario, los datos se pueden abrir en una hoja de Excel para su análisis; también, por cada pregunta el sistema elabora las gráficas con las respuestas. Su uso es muy útil cuando hay muestras amplias, como en nuestro caso que el formulario fue contestado por 108 estudiantes. Otra ventaja, es que el mismo *Google forms* genera la lista con los nombres y correos electrónicos de las y los participantes, lo cual permite darle seguimiento a la población con la que se trabaja.

En el caso del taller participativo, la información se registró a partir de los materiales que el estudiantado del I nivel elaboró, como las fichas y los carteles. De igual forma, se tomaron

notas que describían ideas que nos llamaron la atención, o que contextualizaban la dinámica de trabajo.

Las guías de observación las registramos a través de anotaciones en el diario de campo. Utilizamos las notas descriptivas para representar lo que observábamos tanto de los participantes como de las inquietudes de la investigadora, al igual que las impresiones, los gestos y los silencios. Además, utilizamos guías de observación que nos permitieron sistematizar las dinámicas de las aulas universitarias y de las prácticas docentes, también tomamos nota de citas literales de docentes y estudiantes, que nos permitieron analizar los datos más allá de nuestras propias percepciones. No utilizamos la grabación audiovisual en clases de secundaria por la presencia de menores de edad. Tampoco lo hicimos en las clases universitarias para no predisponer a las y los docentes y estudiantes en sus dinámicas usuales de trabajo de aula. Nuestra pretensión fue realizar observaciones no participantes o pasivas, donde la presencia de la investigadora influyera mínimamente en la cultura de aula.

Para los conversatorios, las entrevistas y los grupos de discusión realizamos grabaciones sonoras y también tomamos notas en el diario de campo. Con este propósito, negociamos primero con los sujetos del estudio, quienes autorizaron que grabáramos sus voces.

En el diario de campo registramos todos los acontecimientos que consideramos pertinentes en la etapa de recolección de datos. El objetivo de esta estrategia es “recoger no solo el conjunto de informaciones obtenidas sobre el terreno, sino también las vivencias, ideas, procedimiento, sentimientos, errores, etc. De esta manera, se avanza al disociar la objetivación de los datos y las impresiones, deducciones, etc.” (Verd y Lozares, 2016, pp. 261-262).

La transcripción de los datos

Con el fin de organizar y codificar los datos, los transcribimos a archivos digitales. Esto nos permitió trabajarlos desde Atlas.ti y tener acceso inmediato a su lectura. Para realizar este

proceso partimos de cinco elementos: a) diferenciar con nombres las intervenciones de cada participante; b) respetar el orden de participación; c) mantener el lenguaje de los entrevistados y entrevistadas; d) describir los gestos o situaciones específicas que ocurren en la entrevista y e) mantener un margen en las páginas para las anotaciones de los códigos y categorías (Verd y Lozares, 2016).

Nuestra estrategia se basó en la transcripción verbal respetando la inmediatez del momento, de forma manual copiamos las participaciones de nuestros sujetos de estudio el mismo día que se aplicó el instrumento; esto fue para incluir aspectos que teníamos en la memoria, o puntualizar las impresiones que nos había dejado la actividad de recolección de datos.

En un inicio, habíamos valorado el uso de software para la transcripción del material, pero descartamos esta idea porque la copia manual nos permitía familiarizarnos con los datos, ubicar a los y las participantes, asociar su voz a las citas y aproximarnos a las primeras unidades de significado de la codificación o las posibles citas textuales.

Fase analítica- interpretativa

La fase de análisis de datos se dividió en dos partes debido a las técnicas de recolección de la información. La primera parte consistió en el análisis descriptivo a partir de los datos del cuestionario y, la segunda, en el análisis interpretativo a partir de la categorización y codificación de los datos.

Análisis descriptivo

El análisis, de orden cuantitativo, se utilizó únicamente como soporte para ampliar la información de orden cualitativa y pretendió obtener explicaciones sobre los grados de aprehensión del pensamiento histórico en los distintos niveles de la carrera de Estudios Sociales.

Esta etapa del análisis fue descriptiva, por cuanto se muestra la información a partir de los datos obtenidos.

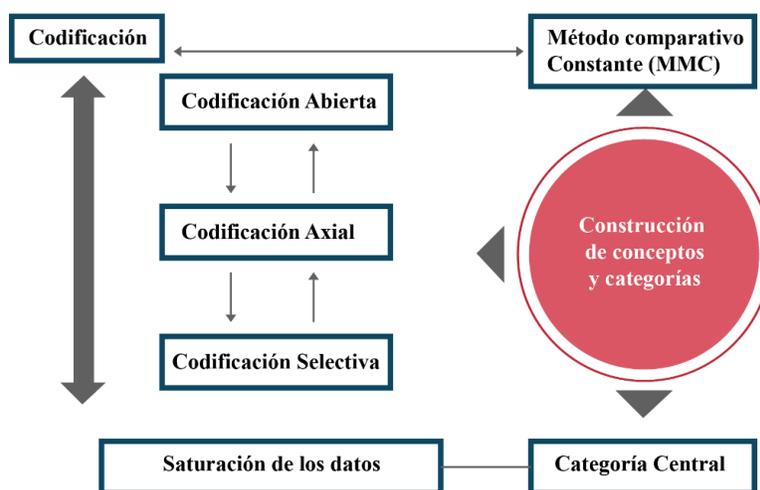
En el cuestionario se combinaron preguntas cerradas y abiertas. En el caso de las primeras, la medición de los datos se tabuló para comparar las tendencias entre los niveles de la carrera. El análisis de las preguntas abiertas se realizó mediante la codificación temática, la cual consistió en agrupar e integrar las respuestas a partir de temas comunes. De esta forma, se construyeron nuevos códigos que permitieron detallar los datos (Gibbs, 2012).

Análisis interpretativo

Para la interpretación de la información se recurrió a la codificación y categorización de los datos. Nos basamos en la *codificación teórica*, para la cual aplicamos las técnicas de la teoría fundamentada (Flick, 2007), con el fin de construir jerarquías y redes de conceptos de los datos.

La codificación teórica la realizamos desde el procedimiento de la teoría fundamentada (en la versión de Strauss y Corbin, 2002), el cual, se utilizó únicamente como estrategia de análisis de la información cualitativa, debido a “su flexibilidad e insistencia en la transparencia de todo el proceso metodológico [que] *permiten adaptar esta estrategia a todo tipo de preguntas de investigación* [la cursiva es nuestra]” (Verd y Lozares, 2016, p.57).

De tal forma, analizamos la información a partir del proceso de fragmentarla y simplificarla para formar las categorías que explicaron el problema de investigación, entendiendo que “codificar es una manera de indexar o categorizar el texto para establecer un marco de ideas temáticas sobre él” (Gibbs, 2012, p.64). En el siguiente esquema mostramos el proceso que seguimos en la codificación:

Figura 13*Esquema del Análisis de Datos Cualitativos*

Nota. Elaboración propia, 2019.

La codificación se logró a través de tres etapas que dialogaron entre sí. La primera es la *codificación abierta* donde “se trata de expresar los datos y los fenómenos en forma de conceptos (...) se clasifican las expresiones por sus unidades de significado (palabras individuales, secuencias breves de palabras) para asignarles anotaciones y sobre todo «conceptos» (códigos)” (Flick, 2007, p. 193).

Posteriormente, se procedió con la *codificación axial*, entendida como el proceso “de relacionar las categorías a subcategorías” (Strauss y Corbin, 2002, p. 134). En esta fase se determinaron las propiedades y dimensiones de cada categoría para reagrupar los datos entorno a las subcategorías. Por último, se realizó la *codificación selectiva*, en la cual se determina la categoría central de todos los datos. Las etapas de la codificación no son secuenciales, al contrario, se construyen en diálogo permanente a través del Método Comparativo Constante (MCC), el cual se refiere a las comparaciones que se hace de los datos hasta llegar a la saturación de la información (Gibbs, 2012).

En la comparación tomamos en cuenta las similitudes y diferencias de los datos para generar las categorías que explicaban el problema de investigación. Strauss y Corbin (2002) afirman que *codificar para el proceso* permite profundizar en el análisis de los datos:

La codificación para el proceso ocurre simultáneamente con la codificación de las propiedades, las dimensiones y las relaciones entre conceptos. Es parte de la codificación axial y de la construcción de categorías. En lugar de buscar propiedades, uno busca de manera consciente la acción o la interacción y advierte sus movimientos, secuencias y cambios, y cómo evolucionan (si cambian o se quedan iguales) en respuesta a los cambios en el contexto o en las condiciones. (p. 183)

Para nuestro estudio de casos, se planteó el contraste de las categorías teóricas y trabajadas previamente en la investigación, con las categorías de los datos recopilados, lo cual permitió el diálogo entre la teoría y la práctica del objeto de estudio. La investigación cualitativa, desde el estudio de casos, nos permitió trabajar los datos de forma holística y circular, al interpretar las experiencias del estudiantado de la carrera.

Asimismo, para el análisis de los contenidos de los documentos curriculares aplicamos la *codificación temática*, con la cual buscamos temas comunes entre los textos y los categorizamos para comparar la información. El procedimiento es muy similar a la codificación abierta, y requirió construir un marco de ideas entorno a la información que se estaba datando (Gibbs, 2012).

En relación con lo anterior, para Yin (2009a) el método de estudios de casos utiliza la triangulación para el análisis de la información. El proceso de triangulación lo comprendimos como una estrategia para comprender y profundizar el problema de estudio, en la búsqueda por construir nuevo conocimiento (Flick, 2018). De tal forma, aplicamos la triangulación al comparar los datos que provenían de nuestras fuentes de información: estudiantes, docentes y currículo. Las

nuevas categorías que derivaron del ejercicio de codificación se triangularon para analizar las relaciones entre los datos y profundizar en la interpretación de estos.

En relación con lo anterior, para operacionalizar el diseño de investigación se trabajó en la selección de métodos y técnicas de recolección de datos y análisis de la información que fundamentaron los resultados. Esto último requirió clarificar las técnicas de codificación abierta, axial y selectiva, construcción de categorías, transcripción de documentos y elaboración de jerarquías de códigos, con el fin de encontrar patrones que nos permitieran leer entre líneas la información que habíamos recopilado.

La estructura del diseño de investigación se planificó desde el inicio del proyecto, de forma que, aunque existió flexibilidad a la hora de aplicar las técnicas de recopilación de datos, estas respondían a una estructura que estaba en función de los objetivos planteados en la tesis. Las explicaciones de índole inductiva y deductiva de nuestra investigación se basaron en la siguiente tabla:

Tabla 10

Operacionalización del Diseño de la Investigación

Objetivo 1	Categorías	Subcategorías	Dimensiones	Técnicas de recolección de información	Instrumentos	Análisis de datos	Procedimientos
Averiguar, analizar e interpretar el aprendizaje del pensamiento histórico a partir de las experiencias estudiantiles en su formación como docentes	Pensamiento histórico	● Significado histórico	¿Cómo decidimos que es lo importante aprender del pasado?	Taller con estudiantes de I nivel	Guía del taller con estudiantes de I nivel	Codificación temática para las preguntas abiertas y el taller	Protocolo de codificación
		● Evidencia	¿Cómo sabemos lo que sabemos del pasado?	Cuestionario a estudiantes de I, II, III, IV nivel	Guía de preguntas con ejercicios del pensamiento histórico	Análisis de frecuencias y tendencias en las respuestas a partir de gráficos y tablas	Construcción de gráficos y tablas. Codificación temática
		● Cambio y continuidad	¿Cómo podemos dar sentido a los complejos cursos de la historia?	Grupos de discusión	Guía para Grupos de discusión	Codificación abierta, axial y selectiva.	Protocolo para codificación
		● Causas y consecuencias	¿Por qué suceden los procesos históricos y cuáles son sus impactos?	Conversatorios con estudiantes de II, III y IV nivel	Diálogo abierto sobre el pensamiento histórico con uso del diario de campo	Codificación temática	Protocolo para codificación
		● Perspectiva histórica	¿Por qué suceden los procesos históricos y cuáles son sus impactos?				
● Dimensión ética	¿Cómo puede la historia ayudarnos a vivir en el presente?						

Objetivo 2	Categorías	Subcategorías	Dimensiones	Técnicas de recolección de información	Instrumentos	Análisis de datos	Procedimientos
Identificar, describir y comparar las características de la formación inicial docente a partir de la interrelación del profesorado, estudiantes y currículo del bachillerato en la enseñanza de los Estudios Sociales	Formación Inicial Docente	Estudiantes	El contenido	Entrevista semi estructurada	Guía de preguntas	Codificación teórica: abierta, axial y selectiva	Protocolo para codificación.
			¿cómo aprende historia el futuro profesorado?	Revisión documental	Trabajos y pruebas finales de cursos	Codificación temática	Protocolo para codificación
		Docentes	Cómo se trabaja el contenido	Entrevista semi estructurada	Guía de preguntas	Codificación teórica: abierta, axial y selectiva	Protocolo para codificación.
			Actividades de enseñanza Manejo del pensamiento histórico Uso social del conocimiento	Observaciones de clase	Guía de observación Diario de campo	Codificación teórica: abierta, axial y selectiva	Protocolo para codificación
		Currículo	Narrativas sobre la enseñanza de la historia	Revisión documental	Plan de estudios 2015	Codificación temática	Protocolo para codificación.
			Discursos pedagógicos		Programas de curso de las clases observadas, exámenes y trabajos finales		

Objetivo 3	Categorías	Subcategorías	Dimensiones	Técnicas de recolección de información	Instrumentos	Análisis de datos	Procedimientos
Reconocer y analizar las experiencias de práctica docente en relación con el pensamiento histórico con estudiantes de último año de la carrera	Prácticas docentes	Prácticas reflexivas	Experiencias estudiantiles Metodologías de enseñanza Uso social del conocimiento	Observación de prácticas docentes	Guía de observación Diario de campo	Codificación teórica: abierta, axial y selectiva	Protocolo de codificación
				Revisión documental	Planeamientos, exámenes, materiales de trabajo y tareas asignadas al estudiantado	Codificación temática	Protocolo de codificación
				Grupo de discusión	Guía de trabajo	Codificación teórica: abierta, axial y selectiva	Protocolo de codificación

Nota. Elaboración propia, 2018.

Fase informativa

Una vez que se realizó el proceso de análisis de datos, se procedió a la redacción de los capítulos de la tesis, además elaboramos los artículos para revistas indexadas y arbitradas, así como ponencias que se presentaron en congresos de Didáctica de las Ciencias Sociales (ver Apéndice L).

Capítulo IV: El pensamiento histórico del profesorado en formación de Estudios Sociales

El pensamiento histórico es un concepto dinámico con elementos que convergen en las experiencias de aprendizaje del estudiantado. En este capítulo, quisimos enfocarnos en los conceptos trabajados por Seixas para comprender cómo se está aprendiendo la historia en la carrera de Estudios Sociales.

Nuestro objetivo fue averiguar, analizar e interpretar el aprendizaje del pensamiento histórico a partir de las experiencias estudiantiles en su formación como docentes. Dividimos el capítulo en tres partes. En la primera profundizamos en las experiencias de aprendizaje y manejo de la historia del estudiantado de I nivel. Se trata de aquellos estudiantes que ingresaron a la carrera en febrero del 2019. En la segunda parte, analizamos los conocimientos sobre historia y el desarrollo del pensamiento histórico de los niveles II, III y IV. En la tercera parte se analizan las experiencias estudiantiles en el aprendizaje del pensamiento histórico en la carrera de Estudios Sociales.

¿Con qué conocimientos históricos y experiencias de aprendizaje llega el profesorado en formación a la Universidad?

En este apartado profundizamos las experiencias de aprendizaje con la historia. Nos interesó detallar, tanto las vivencias como los aprendizajes obtenidos y comprender con cuáles conocimientos en Estudios Sociales llega el profesorado en formación a la carrera. Presentamos primero el análisis de los resultados del I nivel y posteriormente del resto de niveles de la carrera.

Con respecto al perfil del grupo, el I nivel de la carrera del año 2019 estuvo formado por estudiantes recién egresados de la secundaria. A este grupo se les pasó un cuestionario que fue completado por 27 estudiantes (de un total de 38) y que nos permitió caracterizarlo. Una de sus particularidades es que etariamente era bastante joven: el 55% del estudiantado estaba en el rango de edad de 17-18 años, un 26% está en el de 19-20 y el 19% se ubica entre 21-23 años. Un

48% se graduó en colegios académicos públicos, un 26% en colegios técnicos, un 15% proviene de colegios privados y 11% de modalidades educativas para personas adultas (colegios nocturnos, CINDEA, Marco Tulio Salazar). Los datos anteriores nos indican que la mayor parte del estudiantado acababa de concluir la secundaria y entró de forma directa a la carrera de Estudios Sociales. Las modalidades de graduación (académica y técnica) nos indican que la mayoría de las estudiantes alcanzaron la meta de entrar a la Universidad al terminar el colegio.

El grupo se caracteriza por ser urbano (un 60% proviene de zonas urbanas y un 40% de zonas rurales). El 82% de estudiantes indicó que pertenece a la Gran Área Metropolitana (el conjunto de las provincias del interior del país: San José, Heredia, Cartago y Alajuela). Mientras que hay muy poca representación de las provincias costeras, solo un 15% de estudiantes son de Limón (el Caribe), un 3% de Puntarenas (Pacífico central). De la provincia de Guanacaste, en el Pacífico norte, no se matriculó ninguna persona.

Las razones para hacer la carrera en la Escuela de Historia de la Universidad Nacional son: por ser una carrera acreditada (44%), por la calidad de docentes de Estudios Sociales que se gradúan de esa carrera (44%), por la posibilidad de una beca (4%), por interés propio (8%). Lo anterior se relaciona con sus expectativas laborales. Por una parte, cuando se gradúen, la acreditación de la carrera les permitirá ingresar más fácilmente al sistema de contratación docente del Ministerio de Educación Pública (MEP). En estos momentos la carrera de Estudios Sociales de la UNA es la única acreditada en el país, lo cual ha aumentado la demanda de estudiantes. En otro sentido, muchos estudiantes tuvieron como docentes de colegio a egresados y egresadas de la Escuela de Historia y ven con admiración el conocimiento y la labor realizada por sus profesores y profesoras.

Para las autoridades de la Escuela de Historia, la procedencia urbana del estudiantado que ingresa a la carrera, e incluso el aumento de estudiantes que proviene de colegios privados es una

consecuencia de la acreditación, pues por muchos años era muy difícil tener estudiantes provenientes de instituciones privadas. En su mayoría eran de zonas rurales, que lograban acceder al sistema de becas de la UNA. Algunos docentes nos indicaron que el perfil estudiantil ha cambiado en los últimos años y esto se manifiesta en el manejo básico de un segundo idioma y la mejora en la expresión escrita y oral.

La elección de la docencia como profesión para estos 27 estudiantes de I nivel está relacionada con las experiencias de aprendizaje en el colegio y sus razones son diversas. Parte del estudiantado (10 %) indicó que en la secundaria impartía tutorías de historia a sus compañeros y compañeras, y eso les motivó a elegir Estudios Sociales. Otro 10 % se sintió motivado por la docente de colegio, o hubo influencia familiar (3 %). Otras razones del alumnado fueron: el deseo de aprender (3 %), la intención de hacer un cambio social (3 %), formar personas críticas (7 %) o “buenos ciudadanos” (7 %). De todas las respuestas llamó la atención que un 19 % afirmara que eligió esta carrera porque le gusta la historia, mientras que solo un 3 % afirmó que le gustaba la geografía y un 7 % la pedagogía, aunque la respuesta con mayor porcentaje de aprobación fue: “Me gusta o apasiona enseñar” (29 %).

Para este grupo, hay una relación directa de los Estudios Sociales con la historia y en menor medida con la geografía, la pedagogía y el civismo. Esto parte de las experiencias de aprendizaje tanto de la escuela como del colegio, pues los currículos están cargados de contenidos de historia. Sobre la pasión hacia la enseñanza hay una relación directa con la motivación de sus docentes de colegio. En el taller estudiantil, una de las conclusiones a las que llegaron las y los estudiantes es que la enseñanza de la historia está basada en sus experiencias con las y los docentes de Estudios Sociales, quienes fueron figuras centrales para que les gustara el aprendizaje del pasado, tanto por las metodologías empleadas como por el dominio de los contenidos. Sergio afirmó lo siguiente:

Fuimos apoyados mucho por los profesores y eso fue en parte algo que nos motivó para poder seguir esta carrera. También tuvimos ciertos temas que nos impulsaron a estudiar. Un factor decisivo fue el dinamismo de los profesores, una gran parte de esta decisión fue tratar de seguir el ejemplo de ellos. (Sergio, comunicación personal, 12 de febrero de 2019)

Experiencias con la historia y su aprendizaje en la secundaria

El concepto de Estudios Sociales es variado, en algunos casos se centra en la disciplinariedad de la historia y la geografía y en otras refiere a distintos campos de las ciencias sociales. En la siguiente Tabla se evidencia lo anterior:

Tabla 11

Concepto de Estudios Sociales en Estudiantes de I Nivel

Concepto	Porcentaje
El estudio de las sociedades y su entorno a lo largo del tiempo	38%
Se refiere al aprendizaje de la historia y/o geografía	28%
Se encarga de estudiar diferentes campos (política, cívica, cartografía, demografía, economía y cultura)	21%
Estudia la interacción de los individuos en la sociedad	13%

Nota. Elaboración propia, 2019.

El 38 % relaciona la materia con el estudio del tiempo, un 28 % lo considera desde la disciplinariedad (historia o geografía), un 21 % tiene una idea más interdisciplinaria y un 13 % se centra en el individuo y su relación con la sociedad. Estas nociones sobre los Estudios Sociales son parte de las ideas que construyeron en la etapa de secundaria, donde la materia de los dos

“estudio”, “ser humano”, “mundial”. Para un grupo de estudiantes, conocer el pasado les permitió hacer relaciones con el presente. Las y los estudiantes dieron el ejemplo de la reforma tributaria, impulsada por el expresidente costarricense Alfredo González Flores (1914-1918), quien puso un impuesto progresivo para quienes tenían mayores ingresos. El tema lo compararon con las discusiones de la reforma fiscal que se estaba discutiendo en el país en 2019.

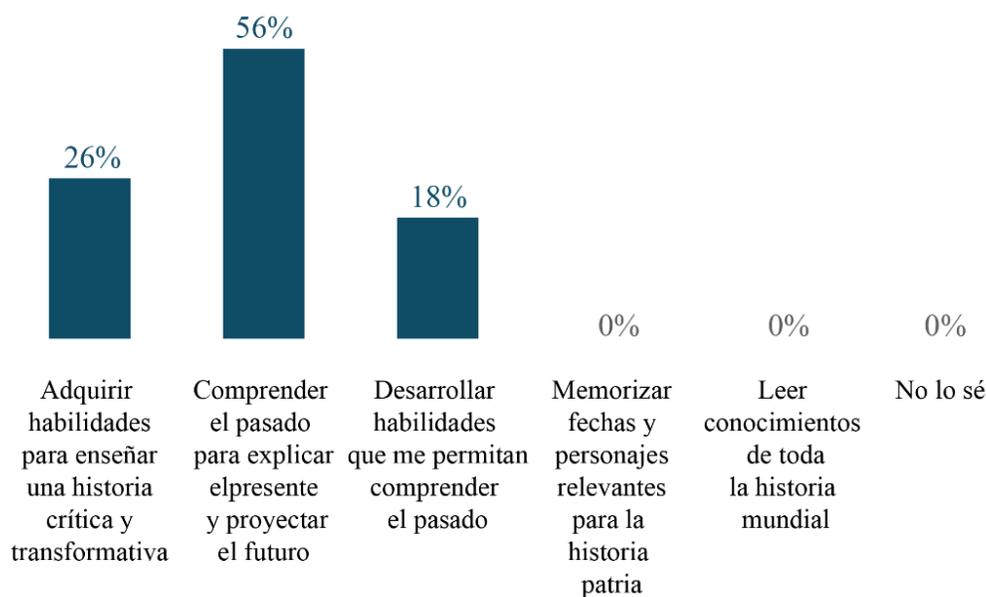
La definición de historia es bastante clásica y es vista como una serie de acontecimientos que suceden en un orden temporal:



La historia se ve de forma lineal y como una herramienta que permitirá mejorar el futuro, sin intervenir en el presente. De esta forma, la transformación siempre quedará para el tiempo no vivido, el futuro. Sobre el pensamiento histórico el estudiantado se refirió a su significado:

Figura 15

Para Pensar Históricamente Necesito...



Nota. Elaboración propia, 2019.

Más de la mitad del grupo (56 %) consideró que el PH está relacionado con la comprensión del pasado, para explicar el presente y proyectar el futuro, y lo relacionan con esa idea de temporalidad en la historia y no con la posibilidad de intervenir socialmente, como sí lo hizo el 26 % que se identificó con la idea de una historia crítica y transformativa. Un 18 % se centró en la comprensión del pasado. Las opciones de memorizar y conocer la historia mundial fueron descartadas, pues en el grupo se tenía la noción de que la historia debe ir más allá de los datos y las fechas.

Después de la codificación temática del cuestionario, a la pregunta: ¿para qué te sirve la historia? Las respuestas fueron: un 48 % considera que la utilidad está en conocer el pasado, comprender el presente y planificar el futuro, un 21 % afirma para comprender el presente, un 14% dice que para “conocer nuestros orígenes y raíces”, otro 14% lo ve como una lección y, por último, un 3% señala que sirve para “compartir ideas y pensamientos”.

La noción de historia del grupo está permeada, entre otros factores, por sus experiencias en el aprendizaje de los Estudios Sociales, especialmente las que se relacionan con los contenidos que lograron dominar en el colegio y en los resultados positivos que obtuvieron en la prueba estandarizada de bachillerato. Tanto en el taller como en el cuestionario se les preguntó sobre los aprendizajes obtenidos en historia. Ningún estudiante hizo referencia a conceptos o razonamientos sobre lo que implica conocer el pasado. Todos y todas hablaron de los contenidos que aún recordaban de la época colegial, como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 12

Aprendizajes de Historia Obtenidos en el Colegio para Estudiantes de I Nivel

Premisas	Porcentaje
Guerras Mundiales	42%
Historia de Costa Rica	22%
Historia Mundial	12%
Geopolítica del siglo XX	6%
Comprender los hechos del pasado	6%
Imperialismo y globalización	3%
Geografía	3%
No sé	6%

Nota. Elaboración propia, 2019.

La historia reciente es la más significativa. En las discusiones era usual que las y los estudiantes utilizaran ejemplos de las Guerras Mundiales para referirse al pasado, o de algunos procesos históricos costarricenses, como la creación del Estado Desarrollista a partir de 1948. Todos los temas citados en la Tabla anterior formaron parte del temario de las pruebas de bachillerato.

La historia que el estudiantado nombra es la de las grandes narrativas que se describen como acontecimientos históricos que marcan el presente de la humanidad. Generalmente las grandes narrativas excluyen a las minorías de sus relatos. A través de ellas difícilmente

estudiaremos la historia de las mujeres, de migrantes, de los “perdedores”, de grupos indígenas o de grupos sexualmente diversos.

Pero ¿de qué formas se aprendieron esos contenidos? ¿Qué tanto se desarrolló el pensamiento histórico en las clases de Estudios Sociales? Como se dijo anteriormente el estudiantado se siente muy motivado con sus docentes de Estudios Sociales. La empatía fue un factor clave no solo para que les gustara la historia, sino para la elección de la carrera, por lo que la opinión de las clases de Estudios Sociales es muy positiva, aunque la materia se viera de forma descriptiva, así lo afirmó una estudiante:

La profesora era muy accesible, nos daba toda la materia de un libro, subrayábamos lo más importante, y con respecto a lo subrayado, nos daba cuestionarios grandes y aprendíamos mucho. (María Celeste, comunicación personal, 12 de febrero de 2019)

Eduardo, también de I nivel afirmó:

Fue una experiencia agradable, cada profesor tenía su método, dejan guías, se cubrieron todos los temas y fue una gran ayuda para bachillerato. (Eduardo, comunicación personal, 12 de febrero de 2019)

En estos casos, no se cuestiona el aprendizaje o los métodos de enseñanza implementados porque para el estudiantado sus metas se lograron. Pasar la prueba estandarizada se alcanzó, y de paso, algunos temas se quedaron en la memoria de largo plazo. Sin embargo, queda claro que las metodologías de las y los docentes de colegio no incentivaron el desarrollo de una historia que permitiera al estudiantado posicionarse sobre el conocimiento adquirido. A pesar del uso de técnicas lúdicas (en algunos casos se nombraron obras de teatro, mesas redondas o películas) no se trabajó la historia a partir de las evidencias ni se problematizaron los contenidos.

Al contrario, la historia se vio como un resultado de ciertas acciones, más como una verdad dada que como un constructo historiográfico. Esto a pesar de que una parte del estudiantado tuvo posiciones más críticas, así lo describió Cristian:

La experiencia en mi aprendizaje en los Estudios Sociales se basó en una perspectiva para desarrollar ideologías propias, temas como las reformas de Alfredo González me parecieron sumamente interesantes al compararlas con la sociedad actual. [Los] Estudios Sociales no se tornan aburridos cuando uno se da cuenta que es la materia que vivimos todos los días. En resumen, los Estudios Sociales se basan en interpretación y no desarrollan objetividad, además la historia siempre tiene relación con el presente. (Cristian, comunicación personal, 12 de febrero de 2019)

Otros estudiantes sintieron que sus aprendizajes fueron válidos, debido a la contextualización que se hizo de la materia:

Se enfocó mucho en la historia nacional especialmente en el mismo lugar de ubicación del colegio. Las zonas cafetaleras y el desarrollo de la gente en una zona rural, la problemática de los empleos, salud, y educación, también el deseo de una mejor vida por parte de los pueblerinos emigrando a la capital. (Ana, comunicación personal, 12 de febrero de 2019)

Para estos y estas estudiantes la historia estuvo relacionada con la producción cafetalera, lo cual se hizo significativo porque ellos y ellas provienen de la Zona de los Santos, productora de café en Costa Rica.

En el cuestionario le solicitamos al estudiantado que contestara la pregunta: *¿consideras que en la materia de Estudios Sociales del colegio se desarrolla el pensamiento histórico?* De las 27 respuestas, un 44% contestó que sí y un 56% dijo no. Cuando les pedimos justificar sus respuestas, quienes contestaron afirmativamente se explicaron de la siguiente manera:

Tabla 13

Respuestas Afirmativas al Desarrollo del Pensamiento Histórico en el Colegio

Premisas	Porcentaje
Pensamos la historia críticamente	16%
Se aprenden datos y hechos históricos relevantes	4%
Se analiza el pasado y sus repercusiones en el presente	8%
Depende del estudiante	8%
Depende del docente	4%
Se enseña la historia oficial	4%

Nota. Elaboración propia a partir de las respuestas al cuestionario del I nivel, 2019

En las discusiones del taller, las y los estudiantes hablaban del pensamiento histórico como el dominio del contenido, y se esforzaban por demostrar ese dominio al citar acontecimientos del pasado costarricense o la historia mundial y en reiteradas ocasiones hablaron del problema de las pruebas estandarizadas y memorización como obstáculos para aprender historia. En el cuestionario se afirmó lo siguiente:

Sí se genera un pensamiento histórico ya que se ven acontecimientos importantes que se vivieron hace muchos o pocos años, pero también creo que se debe de dejar de solo memorizar para un examen y tener conocimiento de verdad, que los estudiantes aprendan de verdad para toda la vida y no solo para un examen. (Catalina, comunicación escrita, 19 de febrero de 2019)

El 56% que consideran que el pensamiento histórico no se desarrolló, lo explicaron con las siguientes razones:

Tabla 14

Respuestas Negativas al Desarrollo del Pensamiento Histórico en el Colegio

Premisas	Porcentaje
Se prioriza la memorización	16%
Depende del estilo de enseñanza del docente	12%
Por la cantidad de contenidos	8%
No se profundizan los temas	4%
No lo sé	16%

Nota. Elaboración propia a partir de las respuestas al cuestionario del I nivel, 2019

Los problemas con el aprendizaje de lo histórico quedan muy explícitos en la tabla anterior. La cantidad de contenidos que tuvieron que memorizar para el bachillerato, así como la poca profundidad en la materia les hizo sentir que no alcanzaron un conocimiento crítico de la historia.

El pensamiento histórico aprendido en el colegio

En el cuestionario las y los estudiantes realizaron una serie de ejercicios a partir de dos textos. En cada uno de ellos debían ubicar los conceptos del modelo de pensamiento histórico de Peter Seixas, y justificar sus respuestas. Se aplicaron tres tipos de preguntas con 5 opciones de respuestas. El primer tipo de pregunta estaba en función de distintas interpretaciones de la historia (interdisciplinaria, disciplinaria, centrada en los datos factuales, resaltando el papel de los

“olvidados de la historia” y la opción no sé). Un ejemplo de lo anterior es la pregunta 2, que estaba después de un texto sobre el sufragio femenino en Costa Rica:

El tema del sufragio en las mujeres es significativo dentro de la historiografía costarricense por la siguiente razón:

- Fomenta la interdisciplinariedad de la historia
- Existen muchas fuentes primarias para estudiar el tema
- Las mujeres lograron el cambio de la Constitución Política en 1949
- Marca una época en la historia de las mujeres
- No lo sé

El segundo tipo de preguntas seguía el esquema de interpretación del pensamiento histórico de Seixas (Tabla 4) por ejemplo, la siguiente:

¿De qué forma desde la historiografía costarricense se construyó la historia del sufragismo en el texto anterior?

- Analizando las relaciones presente- pasado
- Estableciendo los hitos históricos de la nación costarricense
- Haciendo uso de la fuente documental y oral
- Por medio de estudios interdisciplinarios
- No lo sé

Y el tercer tipo de preguntas se centró en el texto dado y el contexto de la historiografía nacional, con el fin de analizar la interpretación que hacían las y los estudiantes de la historia descrita en el mismo. Por ejemplo, la siguiente pregunta:

Según el texto, uno de los cambios en la historia costarricense del siglo XX es el siguiente:

- El apoyo de José Joaquín Rodríguez y Federico Tinoco, Roberto Brenes Mesén y Pedro Pérez Zeledón
- El voto femenino
- Las burlas y reacciones negativas de la sociedad patriarcal
- Los cambios constitucionales de 1925, 1929, 1931, 1932, 1934 y 1939
- No lo sé

¿Cuáles resultados obtuvimos con el cuestionario? ¿demostraron las y los estudiantes recién ingresados a carrera pensar históricamente? El pensamiento histórico tiene dos premisas centrales: la historia es una interpretación del pasado en el presente y se construye a través de la evidencia (Seixas y Morton, 2013). En este sentido, analizamos los postulados del significado histórico y la perspectiva histórica. El estudiantado se enfrentó a distintas preguntas que nos dieron una idea sobre su pensamiento.

A la pregunta *¿Considera que el texto de “La historia de las luchas de las mujeres” podría ser una interpretación errónea de la historia?* La mayor parte del estudiantado se inclinó por una respuesta negativa (41%) aduciendo que no conocía la historia del sufragio o se apegaron al texto dado para afirmar que la historia no podía equivocarse al hablar de los derechos de las mujeres. Una estudiante lo justificó de esta forma: *[el texto] explica de forma apegada a la realidad como se dieron los acontecimientos* (Cecilia, comunicación personal, 19 de febrero del 2019). Este grupo de estudiantes se apegó al contenido, sin cuestionar su veracidad. El 22% que contestó que la historia sí podía tener otra interpretación lo justificó con el argumento de que el pasado es una interpretación que depende del lector.

Un 37% contestó “No lo sé”. En otras palabras, del total de respuestas solo el 22% del estudiantado determinó el carácter interpretativo de la historia. En este ejercicio no nos interesaba el contenido en sí mismo, sino cómo veía ese contenido el estudiantado. La perspectiva histórica y el significado histórico están relacionados con la forma en la que vemos el pasado, de cuestionar quién lo escribió y cómo podemos evitar el presentismo a la hora de analizar la historia.

En el modelo de Seixas, la construcción de la perspectiva histórica y la cronología nos permiten comprender los giros del pasado, por lo cual le pedimos al estudiantado que prestara atención a cómo el autor construyó el periodo histórico que investigó, y le preguntamos *¿se podría utilizar una periodización distinta a la del autor? ¿Por qué?* En esta pregunta, deseábamos ver qué tanto se cuestiona el pasado y si el estudiantado tenía los elementos para justificarlo. Más de la mitad del grupo (52%) no pudo contestar la pregunta y eligió la respuesta “No lo sé”, para el 41% sí se puede utilizar otro periodo histórico y un 7% contestó que no. Los argumentos a favor de usar otra forma de periodizar se centraron en agregar otros procesos históricos, como lo muestra la siguiente respuesta:

Creo que se podría utilizar una periodización distinta en la que empiece hablando desde antes de ser colonizados, como por ejemplo las creencias a sus dioses y factores culturales y no solo empezar hablando de la catequesis ya que esto va más a fondo.
(Comunicación escrita, 19 de febrero de 2019)

O incluso se hizo referencia a la simultaneidad en la historia:

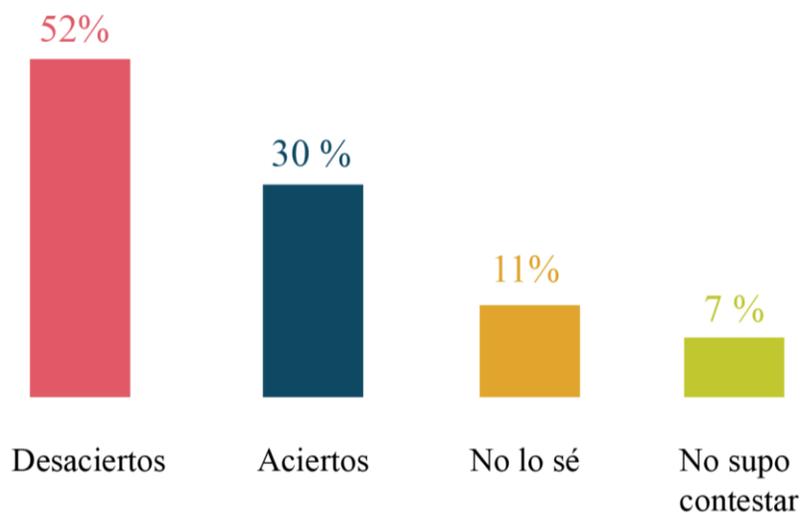
Sí se podría, ya que el historiador se está basando en un tema específico que sucede en un momento y lugar dado, sin embargo, en ese mismo momento y lugar dado puede estar sucediendo otro hecho histórico del que también se puede comenzar a periodizar. (Comunicación escrita, 19 de febrero de 2019)

En cuanto a los argumentos de quienes contestaron negativamente, no hubo desarrollo de ideas. Las respuestas fueron “no la percibo” o “no, porque es la que se adapta mejor”.

Otro concepto que exploramos fue el uso de la evidencia. Nos interesó saber si el estudiantado había logrado en la secundaria identificar qué son las fuentes primarias y su uso en historia, y con ello dilucidar las relaciones y los análisis sobre el significado histórico. Este es uno de los primeros pasos a la hora de estudiar la evidencia en el pensamiento histórico. Sobre el texto con el tema de la educación les preguntamos *¿cuáles podrían ser las fuentes primarias utilizadas por el autor?* Las respuestas las clasificamos en aciertos y desaciertos y los resultados fueron las siguientes:

Figura 16

¿Cuáles Podrían ser las Fuentes Primarias Utilizadas por el Autor en su Estudio?



Nota. Elaboración propia, 2019.

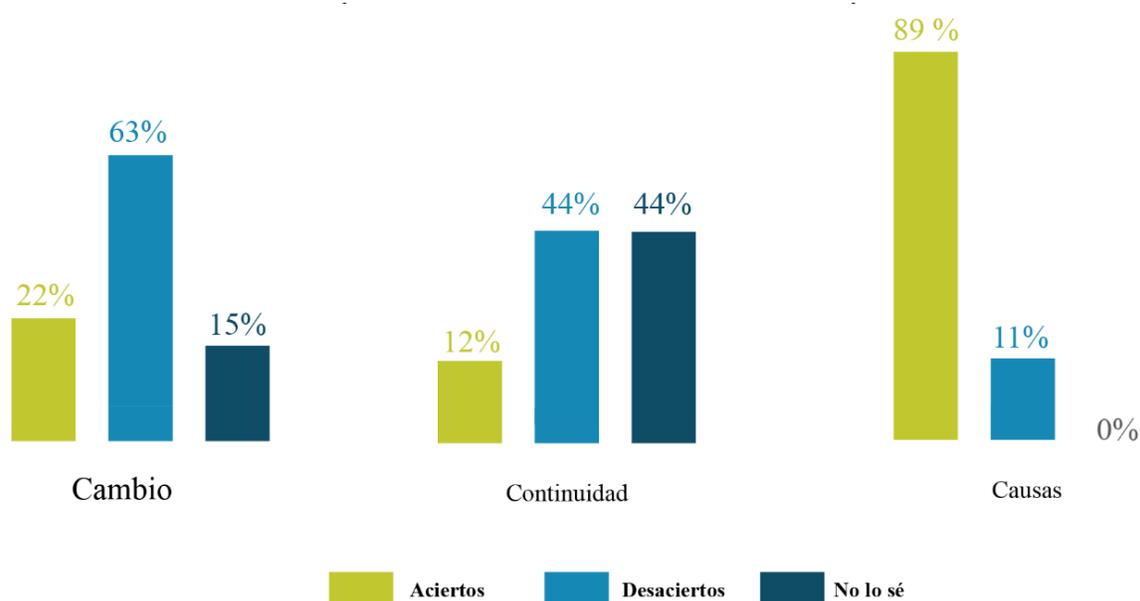
La mayor parte del estudiantado no sabe cómo se maneja la fuente primaria en historia. El 52% no acertó la respuesta, pues para ellas y ellos las revistas, los libros de texto, antologías, fuentes literarias, la historia oral o las entrevistas constituyeron las fuentes para caracterizar la educación en el siglo XVI en Costa Rica. El 30% que acertó las respuestas hizo referencias a

archivos o documentos históricos, registros escritos de la época y fuentes escritas. No se especificaron qué tipo de archivos o fuentes se podrían encontrar en nuestro país. Un 11% contestó no lo sé y un 7% no supo dar una respuesta coherente, en su justificación escribieron: “el abuso” y “colonización”.

Sobre los otros conceptos del pensamiento histórico se repitió el ejercicio de plantearles preguntas sobre un texto dado y que el estudiantado identificara los cambios, continuidades y causas de los procesos históricos. Para el caso del I nivel, los aciertos y desaciertos se explicitan en la siguiente figura:

Figura 17

I Nivel: Cambio, Continuidad y Causas



Nota. Elaboración propia, 2019.

En los ejercicios asignados, para el concepto del cambio el 22% acertó la respuesta, el 63% no lo hizo y el 15% marcó no lo sé. En cuanto a la continuidad el 12% acertó las respuestas,

un 44% no lo hizo y otro 44% contestó no lo sé. En cuanto a identificar causas de un proceso histórico el 89% acertó la respuesta, el 11% no lo hizo y nadie contestó no lo sé.

El pensamiento histórico se basa en conceptos muy dinámicos que se interrelacionan entre sí. En nuestra investigación nos interesó un análisis general de todos los conceptos para valorar si estos están presentes en los aprendizajes del profesorado en formación. La figura anterior, nos muestra esa dinamicidad a la hora de identificar desde un texto los conceptos del pensamiento histórico. El estudiantado de primer ingreso de la carrera de Estudios Sociales demostró ubicar causas y en menor medida el cambio y la continuidad.

El cambio y la continuidad son conceptos complejos, pues implican dar sentido a los sucesos en el pasado, por tanto, no basta con recordar los hitos que construyeron la nación en Costa Rica (como la llegada de los españoles, las reformas fiscales de Alfredo González Flores o la constitución de las garantías sociales). Para tomar consciencia del cambio y la continuidad se requiere describir la variedad de pasos y direcciones que implica el cambio e identificar los giros que puede se pueden presentar, describir el progreso y el decline en los procesos históricos, tomando en cuenta que lo que es progreso para un grupo puede ser decline para otro y utilizar criterios que expliquen la periodización de un proceso histórico (Seixas y Morton, 2013).

Este nivel de abstracción fue muy complicado para las y los estudiantes. En otro ejercicio, le solicitamos al alumnado que interpretara los cambios y continuidades de la sociedad a partir del texto sobre la educación en Costa Rica. Las respuestas sobre los cambios fueron bastante acertadas, pero no se justificaron con argumentos que fueran más allá del texto propuesto.

Algunos de los argumentos fueron:

- Un cambio es la religión en la que los aborígenes tuvieron creencias que les quitaron y por ello los obligaron a creer en Dios
- El cambio de idioma autóctono al idioma español

- Alfabetizarlos para su dominación. (Comunicación escrita, 19 de febrero de 2019)

El cambio es más fácil de percibir en el tema del texto que se analizó. Con la llegada de los españoles a Costa Rica, la religión y el idioma fueron dos de los cambios más abruptos que vivieron nuestras sociedades indígenas. Situar las continuidades fue más complicado para el estudiantado, pues el tema debía inferirse ya que no estaba explícito en el texto histórico. Las respuestas carecían de ideas argumentadas y se especuló sobre el tema. Algunos ejemplos que muestran lo anterior son:

- La educación es algo que ellos tenían, ellos le enseñaban a los más pequeños sobre los dioses, los educaban para que creyeran algo en específico, cuando fueron conquistados se hicieron escuelas que formaron a los niños en la religión (cristianismo) y muchos otros campos más.
- La entrega de más derechos a los aborígenes.
- Se enseña a leer y contar.
- Continuar con la dominación, pero con un método distinto. (Comunicación escrita, 19 de febrero de 2019)

En el texto sobre el sufragio femenino le pedimos al estudiantado que ubicara la dimensión ética implícita en el escrito. Se le dieron cinco opciones para que escogiera la respuesta. En la primera se utilizó una afirmación que tuvo como característica la anacronía con el presente. En la segunda, se presentó la idea comprender el pasado a partir de su contexto. En la tercera se hablaba de la objetividad para entender el pasado y en la última se cambiaba el protagonista del texto, se puntualizaba en el papel del “otro”, el hombre en contraposición a los derechos alcanzados por las mujeres.

Con esas opciones pretendimos valorar los elementos de la dimensión ética del modelo de Seixas (Tabla 4). A continuación se presentan las opciones de la pregunta y las respuestas que eligieron las y los estudiantes de I nivel:

Tabla 15

La Dimensión Ética en el I Nivel de la Carrera

Premisas	Respuestas (%)
El pasado de la historia de las mujeres se debe entender a partir de la relación con el presente	11%
Para comprender el sufragismo en el país es necesario analizar la realidad sociohistórica de la época	42%
Para entender la historia de las mujeres se ocupa la objetividad y neutralidad en la historia	33%
Se debe entender el papel de los hombres debido a la época en la que se ubican	7%
No lo sé	7%

Nota. Elaboración propia, 2019.

En esta pregunta lo que nos interesó analizar fue el posicionamiento del estudiantado para valorar un concepto del pensamiento histórico que se encarga de reflexionar cómo la historia contribuye a entender nuestro presente. La mayoría del grupo se inclinó por una visión ética centrada en el contexto (42%), o en la objetividad para mirar el pasado (33%). La relación pasado-presente estuvo presente en el 11% de las y los estudiantes y valorar otros actores estuvo en el 7%.

En síntesis ¿piensa históricamente el estudiantado de I nivel? ¿llegan preparadas y preparados desde el colegio para enfrentar los retos de la historia en la Universidad? En buena

medida el alumnado demostró dominar contenidos de la historia reciente y tener claridad sobre la interpretación del pasado, incluso con argumentos sobre la simultaneidad de la historia y, con ello, acercarse a conceptos del PH como el de causas. Sus argumentaciones se apegaron a datos de la historia que conocieron en el colegio, o a los textos con los que contestaron el cuestionario. La historia se narra a partir de una serie de acontecimientos que fragmentan el pasado, pero también se busca explicar el presente a través de ese pasado. El pensamiento histórico se limita a comprender qué pasó y tratar de explicar cómo eso les afecta en el presente, a través de un análisis donde se obvia la construcción de la historia, y se especula en el análisis de los conceptos del pensamiento histórico.

Pensar históricamente: sus alcances y desarrollo con estudiantes de la carrera de Estudios Sociales (II, III y IV nivel)

La carrera de Estudios Sociales la dividimos por niveles que corresponde al avance de los años en la malla curricular. Las características de los niveles 2, 3 y 4 se diferencian con las del primer nivel, pues ya han tenido experiencias de aprendizaje en la Universidad, conocen la malla curricular y han estudiado una historia, una pedagogía y una geografía más especializada. A diferencia del estudiantado de I nivel, este grupo ha acumulado una serie de experiencias que les permite valorar el desarrollo del pensamiento histórico en la carrera.

Sobre el perfil de este segmento de la población estudiada, podemos afirmar que la mayoría están en el rango de los 19 a los 24 años. Proviene de las distintas provincias de Costa Rica, destacando la población de San José (32 %) y Heredia (30 %), seguidas por Cartago (12 %), Limón (11 %), Alajuela (9 %), Puntarenas (4 %) y Guanacaste (2 %). Un 63% proviene de zonas urbanas y un 37 % de áreas rurales.

Sobre las modalidades de graduación en la secundaria, un 57 % estuvo en colegios académicos diurnos, un 16% egresó de la modalidad técnica, un 14 % son de colegios privados y

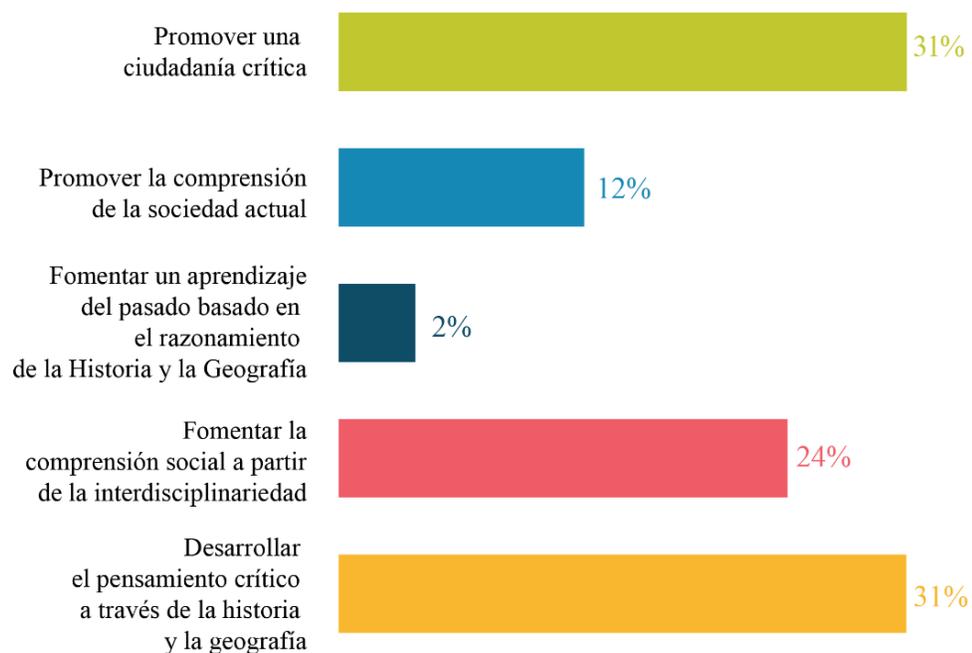
un 13 % se graduó en modalidades para adultos (colegios nocturnos, bachillerato por madurez y CINDEA).

Según el estudiantado, la elección de la carrera de Estudios Sociales en la UNA se debió principalmente a la acreditación (37 %), por la calidad de las y los docentes de Estudios Sociales que se gradúan de la carrera (32 %), por recomendación de otra persona (9 %), por la posibilidad de una beca (5 %), por el profesorado de la carrera (2 %) y por otras razones (15 %).

Para este grupo de estudiantes las finalidades de los Estudios Sociales se centran el pensamiento crítico, como se muestra en las siguientes respuestas:

Figura 18:

Finalidades de los Estudios Sociales



Nota. Elaboración propia a partir de los cuestionarios de II, III y IV nivel de la carrera, 2019.

Para el 31 % del estudiantado la finalidad de los Estudios Sociales radica en promover una ciudadanía crítica, para el 12 % comprender la sociedad actual, un 2 % consideró el

aprendizaje derivado de la historia y geografía, un 24 % apeló a la interdisciplinariedad y un 31 % al pensamiento crítico desde la historia y la geografía.

Sobre la etapa colegial, este grupo de estudiantes afirmó que sus aprendizajes en la materia de Estudios Sociales les permitió comprender el presente y la sociedad en la que vivimos. Para el 40% en la secundaria lograron analizar los procesos históricos, políticos y económicos para comprender la sociedad actual. Un 6% aprendió sobre historia patria, un 7% afirmó que desarrolló el pensamiento crítico, un 12% consideró que lograron ejercer una ciudadanía crítica y proactiva, y un 35% no contestó.

En general, las y los estudiantes de II, III y IV nivel consideraron que su aprendizaje en Estudios Sociales estuvo acorde a las finalidades de la materia, pues desarrollaron procesos de aprendizaje críticos. En los siguientes apartados, profundizaremos si estas experiencias se reflejan también en el desarrollo del pensamiento histórico tanto del colegio como de la Universidad.

El pensamiento histórico y sus desafíos en la carrera de Estudios Sociales

Para el estudiantado el pensamiento histórico se relaciona con la interdisciplinariedad, la multicausalidad, los procesos históricos y las perspectivas críticas, aspectos presentes en el plan de estudios de la carrera (como se verá en el Capítulo V). Una estudiante afirmó que para ella pensar históricamente: “es entender que la historia no es necesariamente objetiva y no es necesariamente de una sola forma. Para mí con los conocimientos que he adquirido hasta el momento la historia es muy diversa, es muy variada, tiene muchas interpretaciones” (Ana, comunicación personal, 21 de febrero de 2019).

El profesorado en formación considera que el pensamiento histórico implica traspasar la historia oficial y comprender las características políticas, sociales o económicos que son parte de los procesos históricos. Además, opinan que sus docentes son muy buenos historiadores, por esta razón aprenden una historia crítica. Desde esta visión, de 81 estudiantes que contestaron el

cuestionario, un 88% considera que sí está desarrollando el pensamiento histórico en la carrera, mientras que un 12% no considera que lo esté aprendiendo.

Las alumnas y alumnos que consideran que sí aprenden el pensamiento histórico lo justificaron de la siguiente forma:

Aurora (II nivel): Sí, [porque] nos exigen analizar la historia que nos han contado desde siempre y no enseñar solo lo tradicional.

Federico (III nivel): Porque en cierta medida los profesores están muy bien preparados y nos enseñan procesos históricos importantes, para así entender la coyuntura de distintos procesos sociales

Edward (IV nivel): Sí, porque buscan que analicemos de una forma crítica y veamos la historia como un proceso. (Comunicación personal, 11 de junio de 2019)

Mientras que el grupo que considera que no se desarrolla el pensamiento histórico en la carrera, lo explicó de la siguiente manera:

Sofía (II nivel): La Escuela de Historia solo se dedica a crear historiadores no profesores (...) Hay discriminación con el estudiante de Estudios Sociales.

Alejandra (III nivel): Muchos de los cursos que se llevan a cabo de historia en esta Universidad no se llegan a enfocar a aspectos más pedagógicos, sino que forman a los estudiantes de esta carrera como si fuera un estudiante de historia más.

José (IV nivel): Hasta cierto punto, es necesario que también se enseñe sobre cómo incentivar el pensamiento histórico en las aulas de secundaria. (Comunicación personal, 11 de junio de 2019)

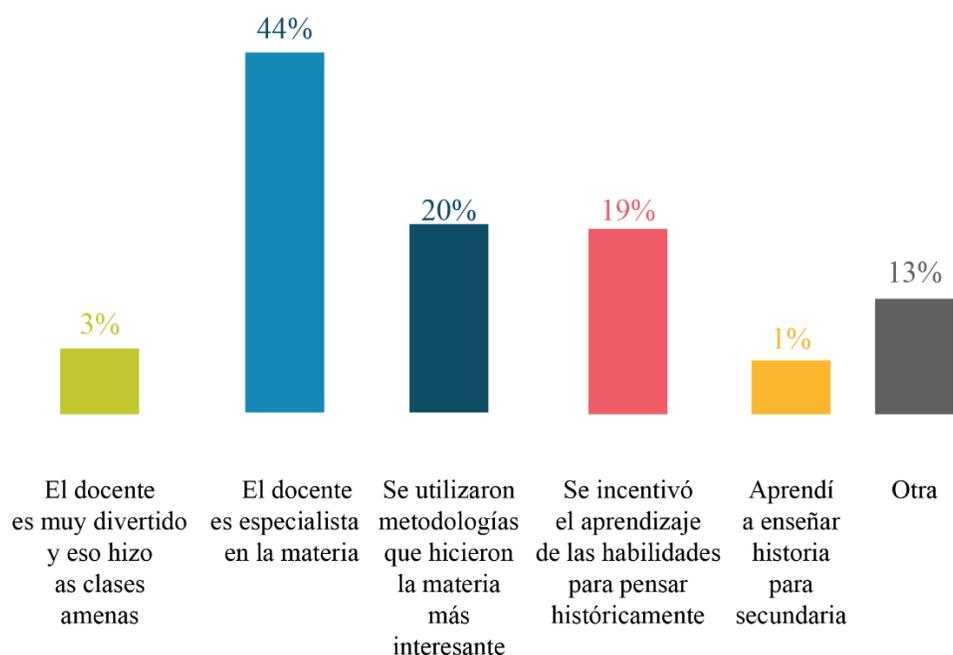
Las razones para justificar el pensamiento histórico dentro de la carrera están relacionadas con el perfil del docente de historia y la ruptura de contenidos que aprenden en la Universidad, a diferencia de la versión escolar que se centra en una historia patria. Para las y los estudiantes que

no consideran que aprenden a pensar históricamente, el problema es curricular y metodológico, pues sienten que en la Escuela de Historia no les enseñan a ser docentes, sino historiadores.

Uno de los temas que puntualizaron en los grupos de discusión fue la importancia de recibir clases con especialistas de la materia, pues con ellas y ellos aprenden a pensar históricamente, este tema también surgió en el estudio exploratorio con egresados y egresadas de la carrera. En el cuestionario también vimos esta idea. Le solicitamos a las y los estudiantes caracterizar los cursos donde desarrollaron el pensamiento histórico, y estas fueron las respuestas:

Figura 19

El Desarrollo del Pensamiento Histórico en los Cursos de Historia (II, III y IV nivel)



Nota. Elaboración propia, 2019.

Para un 3 % las clases amenas y divertidas les permitieron pensar históricamente. La mayoría de las y los estudiantes (44 %) se inclinó por el docente especialista. Un 20 % afirmó que fueron las metodologías implementadas, un 19 % valoró el aprendizaje de las habilidades. Un 1 % consideró que aprendió a enseñar historia y un 13 % otras opciones. La Escuela de Historia

cuenta con personal calificado, especialistas en distintas áreas de la historiografía contemporánea, social, económica, ambiental o medieval. Para el estudiantado los mejores cursos los han recibido con el docente especialista, pues es quien tiene total dominio del contenido. Así lo explicó una estudiante:

Desde mi experiencia he tenido cursos de historia que tal vez no los ha dado una persona que es especialista en la materia, entonces la manera de abarcar los conceptos referentes a la temática que se está tratando es muy distinta a como la trata una persona que es especialista en la materia. La profundidad con la que se abarca la temática es distinta. (Marcela, comunicación personal, 11 de junio de 2019)

En este sentido, el estudiantado considera que es retado a pensar cuando se enfrenta a lecciones donde la materia se profundiza a partir de los conceptos de la historia. Así lo explicó un estudiante: “si [el docente de historia] es muy pedagógico, pero no maneja conceptos históricos la materia se vuelve muy básica, muy a lo que se va a dar [en el colegio] ” (Tobías, comunicación personal, 11 de junio de 2019).

Las posiciones del estudiantado se basan en la idea de dominar el *saber experto* para pensar históricamente. En el plan de estudios no hay cursos de didácticas específicas que le permitan al estudiantado reflexionar cómo enseñar los contenidos históricos en el aula escolar o diferenciar entre el conocimiento experto y el escolar.

En el cuestionario también se hizo un ejercicio en el cual las y los estudiantes debían escoger el mejor curso de historia que habían llevado en la carrera y pensar en los conocimientos adquiridos. En la pregunta: “*La principal habilidad como futuro docente que desarrollé en el curso fue...*”, el estudiantado contestó de la siguiente manera:

Tabla 16*Habilidades Obtenidas como Futuros Docentes de Estudios Sociales en Cursos de Historia*

Habilidades	Porcentaje
Análisis y criticidad	22%
Análisis históricos (multicausalidad, desde lo cultural y social)	20%
Comprensión y uso de conceptos, teorías y métodos de la historia	11%
Contenidos y temas de historia	9%
Dinámicas docentes: Uso de la didáctica para explicar la historia, clases dinámicas, mediación e investigación en el campo educativo	9%
Pensamiento crítico	7%
Expresión oral	5%
Pensamiento histórico	4%
Comprensión del pasado para entender el presente	4%
Uso de tecnologías	2%
Uso de la geografía en la historia	2%
Crítica bibliográfica	2%
No lo sé	2%
Ninguna	1%

Nota. Elaboración propia, 2019.

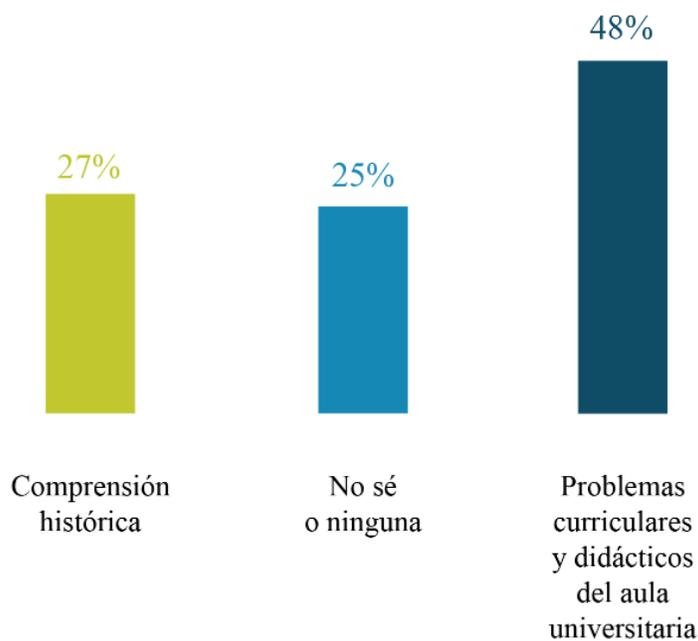
Las respuestas son bastante variadas y muestran la diversidad de aprendizajes e intereses del estudiantado, sin embargo, resulta interesante que solo un 9% mencionó habilidades

relacionadas con la enseñanza de la historia. Un 7% indicó el pensamiento crítico y solo un 4% citó el pensamiento histórico. Si sumamos el porcentaje de todas las opciones relacionadas con los aprendizajes ligados a la historia, el resultado es bastante alto: un 52% (análisis históricos, comprensión y uso de conceptos, teorías y métodos de la historia, contenidos y temas de historia, pensamiento o tiempo históricos, comprensión del pasado para entender el presente, uso de la geografía en la historia, crítica bibliográfica).

En cuanto a los problemas señalados por las y los estudiantes para el desarrollo del pensamiento histórico podemos nombrar: a) los que refieren a la comprensión histórica, b) aquellos relacionados con el quehacer curricular y didáctico en el aula universitaria y c) las respuestas de “no lo sé” o “ninguna”. Al tabular los valores, obtenemos el siguiente resultado:

Figura 20

Problemas para Desarrollar el Pensamiento Histórico en los Cursos de Historia según el Estudiantado de Estudios Sociales



Nota. Elaboración propia a partir del cuestionario a II, III y IV nivel, 2019.

La mayoría de los problemas en el aprendizaje del pensamiento histórico se refieren a lo que pasa en el aula universitaria (48 %), desafíos que podrían ser revertidos por las y los docentes de historia, un 27 % alude a la comprensión histórica y 25 % no sabe qué contestar.

¿Piensa históricamente el estudiantado de la carrera de Estudios Sociales?

En las actividades del cuestionario para analizar los conceptos del pensamiento histórico las y los estudiantes trabajaron con los mismos textos y la misma lógica de las preguntas que el estudiantado de I nivel. En el texto histórico sobre la educación, en la etapa colonial de Costa Rica, contestaron preguntas relacionadas con la justificación de la periodización, las causas, los cambios y continuidades. En cuanto al primer elemento, debían explicar cuál era el periodo

histórico trabajado por el historiador y las razones de la delimitación. Con esta pregunta se valoró el significado histórico del pasado.

De los 81 estudiantes que contestaron el cuestionario un 76 % no acertó la respuesta, un 7 % sí lo hizo y un 17 % contestó “No lo sé”. Al alumnado le costó ubicarse en la temporalidad que era narrada en el texto, sin embargo, cuando se les preguntó si se podrían utilizar otras periodizaciones para explicar el tema, sus respuestas fueron más atinadas, un estudiante de II nivel afirmó: “podría verse también desde la perspectiva indígena basado en sus luchas, no solo en ser conquistados”, (Guillermo, comunicación personal, febrero de 2019) y una de IV nivel afirmó: “Depende del objetivo de la investigación, además del método y las fuentes a utilizar” (Susy, comunicación personal, febrero de 2019).

Las respuestas remiten al concepto de significado histórico donde se apela a la interpretación histórica, la rigurosidad historiográfica, la relevancia de los procesos históricos y las perspectivas de los sujetos de estudio. Conforme se avanza en los niveles los argumentos son más sólidos, por ejemplo, en el IV año ya se habla de partir del objeto de estudio para periodizar, mientras que las respuestas de II nivel son más ambiguas.

En el grupo de discusión se hizo un debate sobre el tema, específicamente sobre la interpretación en la historia:

Ana (II nivel): Con la historia antigua hay muchas cosas que no se saben con exactitud cómo fueron, sino que son interpretaciones de personas que han hecho estudios y ya ahí entra la interdisciplinariedad con la arqueología, por ejemplo, con los aztecas, que es algo que tengo reciente. Entonces usted no puede saber con exactitud cuál era el significado de una sociedad tan compleja porque es como el resultado de muchas interpretaciones de muchas personas.

Tobías (IV nivel) continuó el tema: si usted ve análisis históricos o antropológicos de tal vez de los aztecas de los 60 va a ser muy diferente de la actualidad, por el uso de las palabras, por ejemplo la palabra “artesanías” en lugar de “arte”, entonces de la historia oficial uno no debe estar tan seguro de ello, sino leer más aparte, buscar autores complementarios, contraponerlos.

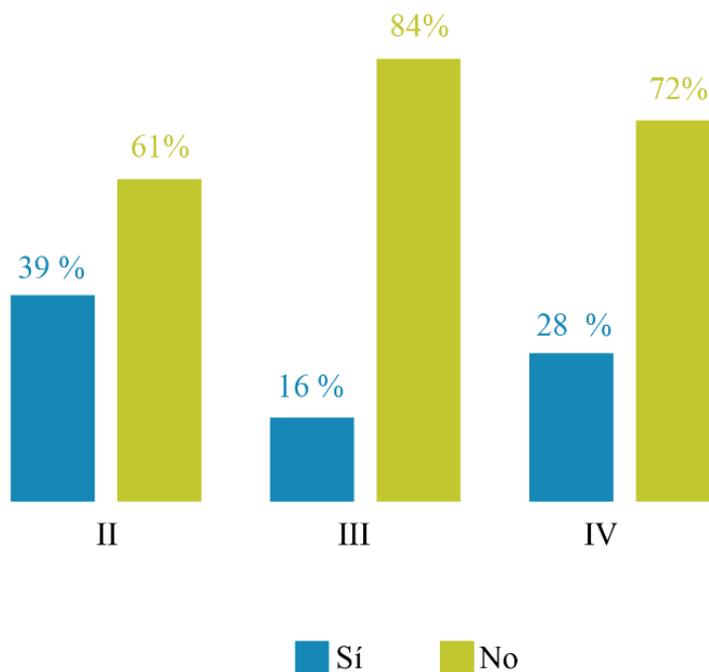
Y Gerardo (I nivel) dijo: Ciertamente, por ejemplo, la tesis de maestría de José Aurelio [un profesor de la Escuela de Historia] sobre la iglesia, uno se pone a relacionarla con la actualidad y a pesar de tanto tiempo hay cosas similares y uno no lo ve porque no ha analizado el pasado. (Comunicación escrita, 11 de junio de 2019)

La interpretación del pasado es una idea que está presente en las narraciones de los profesores y profesoras de la universidad, cuando imparten los cursos de historia, y el estudiantado ha logrado internalizarla en sus discursos. Los datos nos evidencian que el estudiantado comprende las implicaciones de la interpretación histórica, pero no logra aplicar esas lógicas o discursos cuando se enfrenta a textos sobre el pasado.

En la pregunta *¿considera que el texto de “La historia de las luchas sufragistas de las mujeres” podría ser una interpretación errónea de la historia?* Las respuestas fueron las siguientes:

Figura 21

¿Considera que el Texto de “La Historia de las Luchas de las Mujeres” Podría ser una Interpretación Errónea de la Historia?



Nota. Elaboración propia, 2019.

En los tres niveles la mayor parte del estudiantado consideró que el texto en mención no es una interpretación “errónea” del pasado. Les pedimos que justificaran sus respuestas. Para cada nivel realizamos una codificación temática con todas las contestaciones, esto nos permitió profundizar en la forma de ver la perspectiva histórica del profesorado en formación. Los resultados fueron los siguientes:

Tabla 17*La Interpretación de la Historia*

Categorías		Respuestas (%)
II NIVEL		
a	La historia narrada en el texto es correcta	52%
b	La interpretación de la historia de las mujeres es errónea	23%
c	El texto no se comprende o está incompleto, por ejemplo no se visualiza el papel del hombre	10%
d	La historia es una interpretación que requiere la verificación de las fuentes	10%
e	No lo sé	5%
Total		100% (N=31)
III NIVEL		
a	La historia narrada en el texto es correcta	56%
b	El texto es poco crítico pues se basa en datos	16%
c	La interpretación de la historia es excluyente o errónea	8%
d	La historia es una interpretación que requiere la verificación de las fuentes	8%
e	No contestó	12%
Total		100% (N=25)
IV NIVEL		
a	La historia narrada en el texto es correcta	48%
b	La interpretación de la historia es excluyente y errónea	36%
c	El texto es poco crítico, falta profundizar el contexto o las fuentes	12%
d	La historia es una interpretación que requiere la interdisciplinariedad y uso de fuentes bibliográficas	4%
e	No contestó	0%
Total		100% (N=25)

Nota. Elaboración propia, 2019.

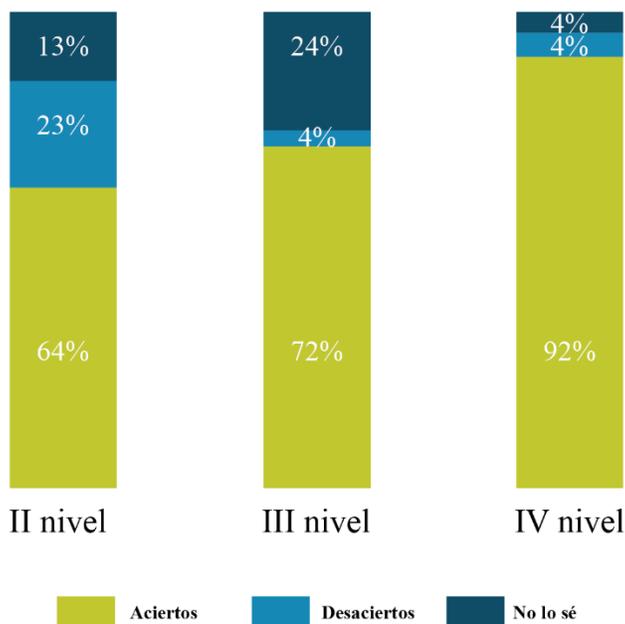
Los argumentos del estudiantado se centran en la verificación de las fuentes (II y III nivel) o la necesidad de la interdisciplinariedad y el recurso bibliográfico (IV nivel). Desde el pensamiento histórico los temas pueden tener interpretaciones distintas a las de sus autores, pues

sus investigaciones responden a marcos de pensamiento, contextos e intenciones distintas. Este tipo de argumentaciones estuvieron ausentes en las respuestas del estudiantado.

En cuanto al uso de la evidencia en una de las actividades del cuestionario, las y los estudiantes debían ubicar las fuentes primarias utilizadas en el texto sobre la educación en la colonia. En este ejercicio se les solicitó nombrar algunas de las fuentes o evidencias con las que se pudo investigar el tema, los resultados fueron los siguientes:

Figura 22

Ubicación de las Fuentes Primarias en un Texto



Nota. Elaboración propia, 2019.

La evidencia no se limita a la fuente primaria, pero fue un punto de partida que nos permitió analizar si el estudiantado comprendía desde dónde se construye el pasado en la historia. La mayor parte del profesorado en formación contestó correctamente la pregunta. Como se muestra en la figura anterior, los aciertos son progresivos conforme se avanza en los niveles de la carrera. Las respuestas correctas en II nivel fueron de un 64 %, en III nivel aumentó a un 72 %

hasta llegar al 92 % en el IV nivel. El tipo de fuentes que citaron fueron más sofisticadas conforme se avanza en la carrera. Algunas de las respuestas fueron las siguientes:

Susana (II nivel): Los documentos de la época

Esteban (III nivel): Bitácoras, periódicos de la época, materiales de catequización, registros parroquiales y escolares.

Felipe (IV nivel): Registros clericales de la época, ya que la Iglesia Católica, en dicho periodo, estaba encargada de llevar listas de nacimientos, educación, matrimonios, defunciones, entre otros. (Comunicación escrita, febrero de 2019)

Entre quienes no acertaron la respuesta (23% en II nivel, 4% en III y 4% en IV), sus opciones de fuentes primarias para analizar el periodo colonial fueron:

Rodolfo (II nivel): Investigación de campo

Cristina (III nivel): Entrevistas

Sugey: (IV nivel): Relatos. (Comunicación escrita, febrero de 2019)

La ubicación de las fuentes para construir el pasado es un paso necesario en el pensamiento histórico y para la comprensión del carácter interpretativo, la perspectiva histórica y el significado histórico. Además, permite ubicarse cronológicamente y entrelazar procesos históricos que explican el pasado. En el caso de las alumnas y alumnos que no acertaron la pregunta, sus respuestas muestran anacronismos a la hora de revisar el pasado. No es posible aplicar entrevistas, hacer trabajo de campo o recurrir a relatos sobre la educación del siglo XVII, a la que se refería el texto analizado.

En la comprensión histórica a través de la evidencia y el desarrollo del pensamiento histórico en el estudiantado encontramos dos características: a) el estudiantado puede ubicar las fuentes primarias tradicionales, principalmente las documentales y b) su uso se da en los cursos que imparten los docentes que son historiadores.

Relacionado a lo anterior, en el grupo de discusión, las y los estudiantes afirmaron que nadie les ha enseñado a usar las fuentes primarias y que su uso no es una labor recurrente en la carrera. Algunos docentes les dan instrucciones de cómo utilizarlas en los trabajos que les asignan en los cursos. Además, reconocen el valor de los aprendizajes que han obtenido, cada vez que investigan a través de fuentes escritas u orales. Sobre el tema, un estudiante afirmó:

[La profesora] Julia pide al menos una fuente primaria [en los trabajos que asigna] y varios compañeros fueron al Archivo Nacional, yo trabajé con SINABI [Sistema Nacional de Bibliotecas] para los periódicos y entonces no es solo analizar a alguien que ya analizó algo, sino que usted mismo hace las interpretaciones. (Tobías, comunicación personal, 11 de junio de 2019)

En cuanto a las causas y consecuencias el estudiantado considera que las aprenden en su formación como docentes. En el Cuestionario, los alumnos y las alumnas definieron los aprendizajes obtenidos en la carrera, como se aprecia a continuación:

Tabla 18

Aprendizajes Obtenidos en la Formación como Futuros Docentes de Estudios Sociales (II, III y IV Nivel)

Premisas	Porcentaje
Desarrollar el pensamiento y la conciencia histórica	34%
Comprender la dinámica social a partir de sus componentes interdisciplinarios	24%
Comprender causas y consecuencias de los procesos históricos	10%
Identificar los cambios y continuidades en el aprendizaje de la Historia	9%
Asimilar datos como hechos históricos para explicar el pasado	7%
Interpretar el pasado a partir de los debates teóricos y epistemológicos de la historia	7%
Aprender a utilizar la fuente primaria para comprender un hecho histórico	6%
Reconocer los elementos de la ética a la hora de comprender el pasado	2%
Identificar procesos históricos y políticos	1%
Identificar el significado de lo que implica la Historia desde sus componentes metodológicos	0%

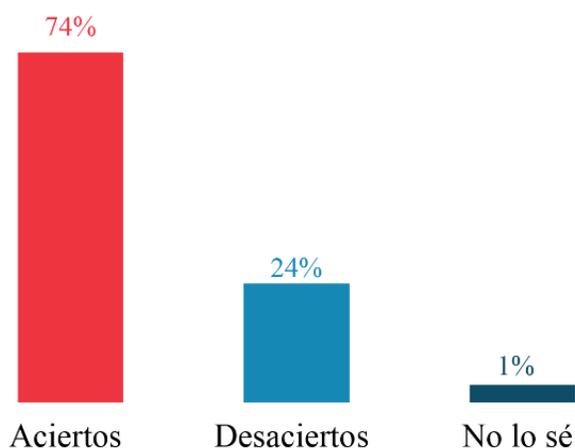
Nota. Elaboración propia, 2019.

No es una mayoría del estudiantado quien consideró que los aprendizajes obtenidos en la carrera son las causas y consecuencias en la historia, solo un 10% hizo esa afirmación. La mayoría consideró que su aprendizaje es bastante crítico y se inclinaron por el pensamiento y la conciencia histórica, así como el análisis interdisciplinario. Pero es interesante que las causas y consecuencias sean el tercer aprendizaje que ellos y ellas consideran haber alcanzado.

En el texto del cuestionario sobre el sufragismo en Costa Rica, solicitamos al estudiantado elegir una de las causas del tema. Al agrupar los datos, obtenemos los siguientes resultados con los aciertos y desaciertos:

Figura 23

El Concepto de Causas (II, III y IV Nivel)



Nota. Elaboración propia, 2019.

El 74 % del estudiantado acertó la respuesta, el 24 % no lo hizo y 1 % respondió no lo sé.

Hay una similitud con los resultados del I nivel y con los del estudio exploratorio, donde las causas y consecuencias fueron temas que se dominaron.

En el grupo de discusión uno de los estudiantes manifestó que determinar las causas y consecuencias es una característica muy descriptiva del proceso histórico, incluso, lo nombró como algo muy positivista. Las profesoras de historia Karla y Julia también hicieron la misma afirmación en la entrevista que contestaron. El problema es que, si la historia se estudia a partir del dato, nombrar causas y consecuencias de un proceso histórico parece ser una acción mecánica que requiere poco razonamiento. Sin embargo, desde los modelos de pensamiento histórico las causas y consecuencias son elementos que están en estrecha relación con el análisis de los sucesos de largo y corto plazo, con la interacción de los y las protagonistas de la historia a partir de las condiciones políticas, sociales, económicas y culturales.

Si un estudiante se limita a repetir las causas y las consecuencias de un hecho o de un problema a partir de una lectura memorística de un texto, no hay análisis. Lo que sucede es un proceso mecánico de citar qué pasó antes de que ocurriera el acontecimiento histórico y qué pasó después. Este tipo de prácticas para la enseñanza de la historia no muestra la dinamicidad del pasado ni su construcción.

La perspectiva histórica permite problematizar cómo podemos entender mejor a la gente del pasado y está relacionada con la forma en la que se construye la historia, con el reconocimiento del pensamiento actual y el del pasado, el contexto y las distintas interpretaciones de la historia. En uno de los ejercicios del cuestionario, en el texto sobre la historia del sufragio femenino en Costa Rica, el estudiantado debió analizar cómo se construyó ese proceso histórico. La pregunta *¿de qué forma desde la historiografía costarricense se construyó la historia del sufragismo del texto anterior?* tuvo cuatro opciones de respuestas y el alumnado debía elegir una. El estudiantado podía escoger una de las siguientes opciones:

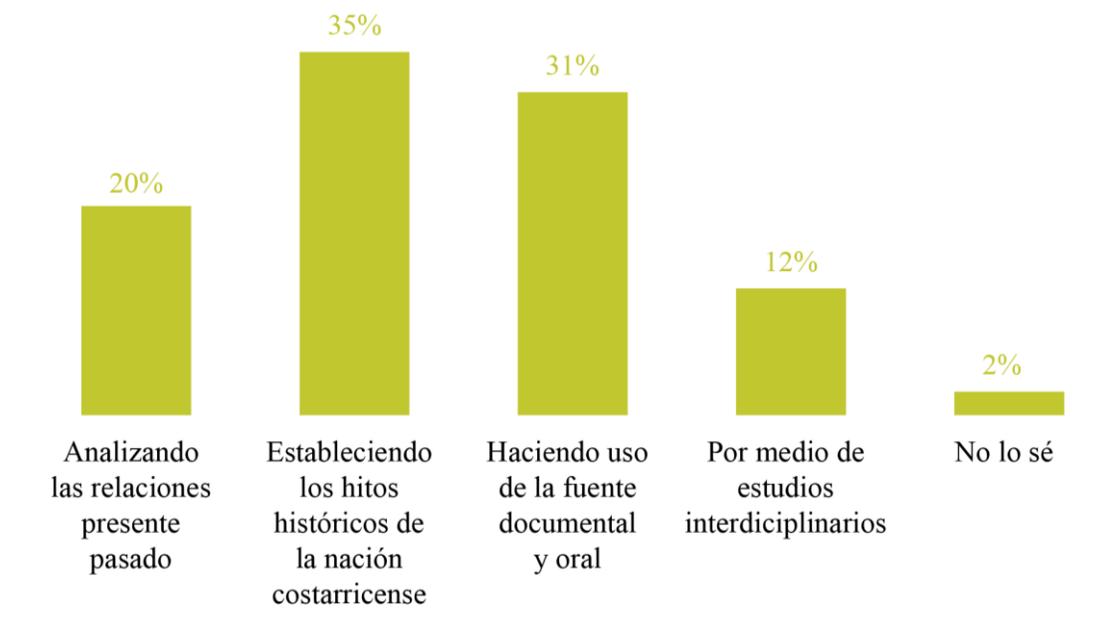
- A. Analizando las relaciones presente- pasado
- B. Estableciendo los hitos históricos de la nación costarricense
- C. Haciendo uso de la fuente documental y oral
- D. Por medio de estudios interdisciplinarios
- E. No lo sé

Con estas respuestas pretendimos caracterizar desde cuáles posicionamientos el estudiantado ubica la interpretación de la historia, el significado que le da al pasado y, por ende, la perspectiva histórica desde la cual lo entiende. La opción A referenció a la interpretación e interrelación entre el pasado y el presente. La B nos dio una historia construida en función de la nación costarricense. La alternativa C se centró en el método del historiador y la D refería a la

interdisciplinaria. Al igual que otras preguntas, no hay una respuesta correcta, solo distintas visiones sobre la historia y el pasado. Los resultados fueron los siguientes:

Figura 24

El Concepto de Perspectiva Histórica (II, III y IV Nivel)



Nota. Elaboración propia, 2019.

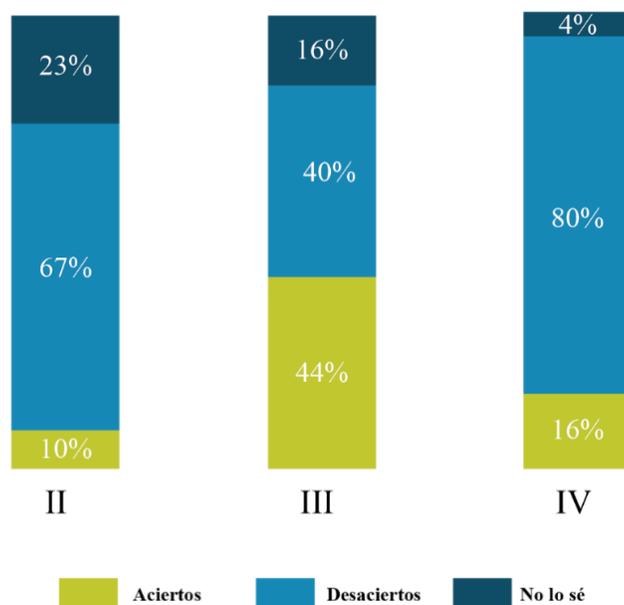
De las 81 respuestas, un 35 % afirmó que estableciendo los hitos históricos de la nación costarricense, un 31 % eligió el uso de la fuente documental y oral, un 20 % analizando las relaciones pasado-presente, un 12 % por medio de estudios interdisciplinarios, y un 4 % no lo sé. Para un 66 % del alumnado la historia se construye desde el nacionalismo costarricense o desde el método histórico.

Al profundizar el tema en el grupo de discusión, observamos que el estudiantado trata de salirse de esquemas positivistas en el análisis histórico y procura comprender el pasado más allá de los discursos oficiales. Estas ideas fueron comentadas de la siguiente manera:

Yo hasta el momento creo que [la historia] le cambia a uno la perspectiva de cómo veía las cosas a cómo las veía antes [el grupo interrumpe y aprueba la idea] porque yo creo que como que le ayudan a uno mucho a pensar y a entender muchas cosas como las religiones, la política, las manifestaciones del pueblo, las luchas uno las ve diferentes. Cuando uno entiende que puede haber muchas otras cosas detrás o que puede haber otros intereses o causas que desencadenan ciertos fenómenos o ciertos hechos, entonces aprende como a dudar más que no todo es como parece. (Ana, comunicación personal, 11 de junio de 2019)

Para las alumnas y alumnos de Estudios Sociales hay una historia válida (que cuestiona discursos oficiales) y otra historia que no lo es tanto porque legitima el pasado a partir de intereses políticos. Lo que está ausente en el discurso del profesorado en formación es cómo se construye e interpreta el pasado, pues su formación en historia se centra mayormente en el contenido y no en las formas en las que se elabora y piensa ese contenido.

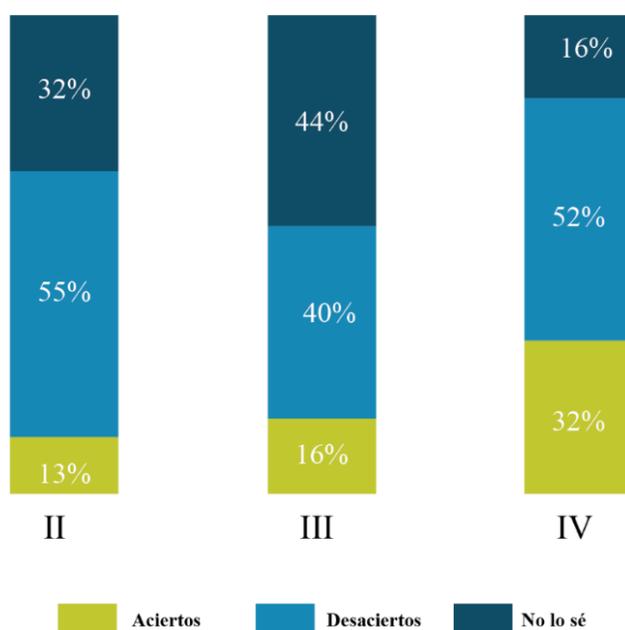
Sobre el concepto de cambio y continuidad, en el cuestionario en uno de los ejercicios del texto de la educación en la época colonial, el estudiantado debía ubicar los cambios del periodo histórico. Los resultados por niveles fueron los siguientes:

Figura 25*El Concepto del Cambio*

Nota. Elaboración propia, 2019.

Los desaciertos alcanzaron el 67 % para el II, y un 40 % y 80 % para el III y IV niveles, respectivamente. Mientras que los aciertos fueron de 10 % en el II nivel, 44 % para el III y 16 % para el IV ¿Por qué el estudiantado no ubicó los cambios en el texto histórico? Las respuestas que dieron no demostraron la comprensión de la simultaneidad del cambio y la continuidad, así como los procesos y declives en los procesos históricos. Este punto parece ser uno de los más abstractos para el estudiantado, pues ubicar el cambio no se limita a la cronología de un proceso histórico, se refiere al análisis de los giros en la historia donde confluyen el pasado y el presente.

Cuando se les solicitó ubicar las continuidades estos fueron los resultados:

Figura 26*El Concepto de Continuidad*

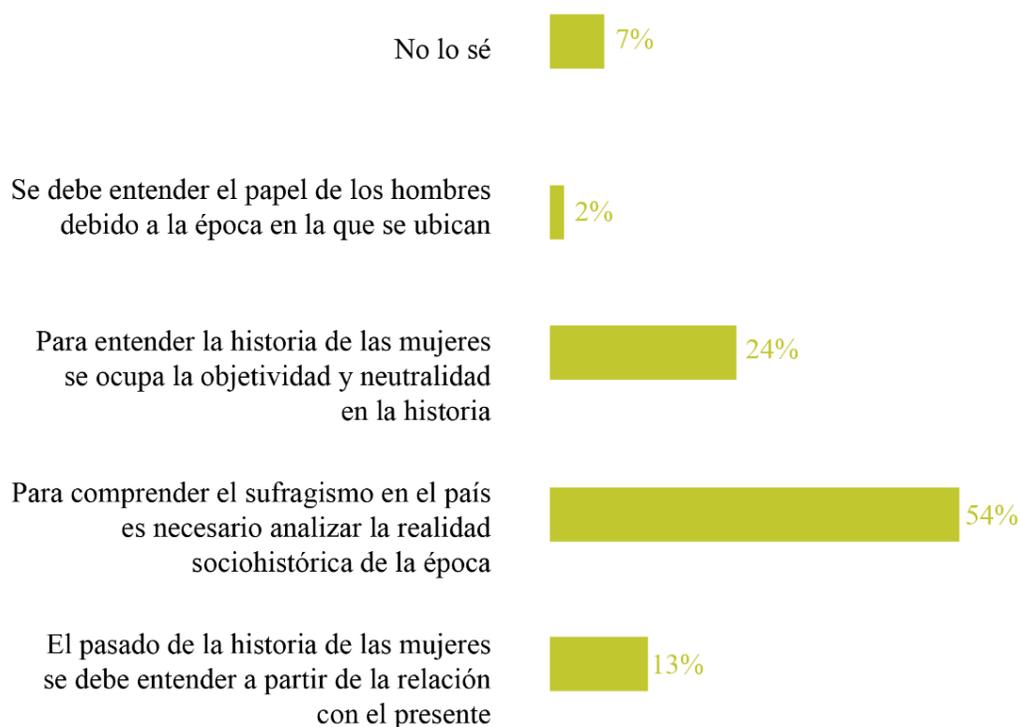
Nota. Elaboración propia, 2019.

En cuanto a las continuidades, los porcentajes de desacierto son bastante altos. Se ubican entre el 40 % y 55 %, mientras que los aciertos están entre el 13 % y 32 %. El resultado en las columnas de los “No lo sé” es muy alto en comparación con las otras columnas (32 % en II nivel, 44 % en III y 16 % en IV), y si los sumáramos a los resultados de los desaciertos, tendríamos una muy poca cantidad de estudiantes ubicando las continuidades en el ejercicio propuesto.

En el cuestionario le solicitamos a las y los estudiantes analizar la dimensión ética en el texto sobre la historia del sufragio femenino en Costa Rica. En el ejercicio les dimos 4 opciones para contestar la pregunta: *¿Cuál consideras que es la dimensión ética del texto?* Las respuestas obtenidas fueron las siguientes:

Figura 27

El Concepto de Dimensión Ética (II, III y IV Nivel)



Nota. Elaboración propia, 2019.

Poco más de la mitad del alumnado se inclinó por la respuesta que incluía un análisis de la época y la comprensión sociohistórica (54 %). Un 24 % prefirió mirar el pasado a partir de la objetividad y neutralidad de la historia. Mientras un 13 % partió de entender el pasado desde el presente y apenas un 4 % considera el papel de los hombres para entender el sufragismo femenino. Si desagregamos la información por niveles, encontramos la misma tendencia en las respuestas.

Con respecto a lo anterior, resulta interesante que la mitad de las y los estudiantes tengan conciencia del reconocimiento del pasado a partir de los contextos sociohistóricos y no a partir de las vivencias del presente. En el grupo de discusión hubo consenso cuando se afirmó que las y los

docentes insisten en no cometer anacronismos a la hora de entender el pasado y esa idea la deben de aplicar en sus trabajos de investigación. Así fue relatado:

Creo que la dimensión ética es la que más he aprendido [titubea para explicar el por qué]. Mi experiencia con los profesores ha sido muy distinta [hace una pausa para tratar de explicarse]. Los debates que hemos logrado en clase han llegado como a ese punto [de la dimensión ética], usted no puede pretender estudiar un proceso histórico con el pensamiento que tengo ahora de la historia de la mujer o de la familia. Por ejemplo, [no se puede entender la] Costa Rica de hace 50 años con ideas de ahora, o toda la concepción del pensamiento mítico desde la religión actualmente. (Marcela, comunicación personal, 11 de junio de 2019)

De hecho, tanto en las observaciones como en las entrevistas corroboramos que las y los docentes de historia insisten en la idea de la comprensión del pasado sin imponer los razonamientos que tenemos en las sociedades actuales (ver VI Capítulo). Este discurso permea los aprendizajes del estudiantado y es aplicado en sus trabajos.

Reflexión final

Pensar históricamente requiere de operaciones cognitivas complejas y abstractas. El modelo de Seixas nos permitió valorar ese alcance a partir de las experiencias de aprendizaje y de la demostración de los conceptos adquiridos por el estudiantado. Los resultados nos permiten debatir la formación inicial del profesorado de Estudios Sociales, así como la construcción de alternativas en las formas de enseñar una historia en la que el pasado no sea estático, sino que permita dialogar con el presente.

En nuestra valoración, sugerimos que el estudiantado no piensa históricamente por dos razones: la interpretación del pasado y el análisis de las evidencias. Con esto no estamos afirmando que el profesorado en formación no ha aprendido un discurso histórico que le permite

pensar el pasado de forma crítica, pero aún falta más. Hay conceptos del pensamiento histórico implícitos en la formación del alumnado de Estudios Sociales, que le permiten realizar comparaciones del pasado con el presente, ubicar y describir procesos históricos, relacionar acontecimientos y contextualizarlos, pero esto es insuficiente para que le den un sentido diferente a la historia, específicamente la historia escolar.

El pensamiento histórico implica que el estudiantado más que usar el método histórico sea consciente de que el pasado puede entenderse desde múltiples formas, incluso el que está inmerso en los currículos escolares. Los contenidos en Estudios Sociales no son estáticos y tienen una intencionalidad para ser enseñados. Si el profesorado en formación aprende a analizar esas intencionalidades, tendrá la capacidad de tomar decisiones sobre los contenidos que impartirá en sus clases de secundaria.

Al problematizar el pasado, dejamos de centrarnos en el contenido (que es importante y necesario, pero como medio para alcanzar el pensamiento crítico), para cuestionar ¿por qué este evento es significado en el presente? ¿cómo sabemos lo que sabemos del pasado? ¿cuáles causas llevaron a tal acontecimiento y cuáles fueron sus consecuencias? ¿quién hace tal afirmación y por qué?, ¿quiénes están ausentes en ese relato y por qué?

La mayor parte del estudiantado que participó en el cuestionario afirmó que la historia se interpreta, cuando justificó sus respuestas en distintos ejercicios se apegó al texto o eligió respuestas que ven la historia de forma positivista, es decir, aunque tienen la idea de que la historia es una construcción, no saben cómo se hace y no problematizan el método, ni la evidencia.

Las evidencias nos muestran que el estudiantado desarrolla la idea de que la historia es una interpretación y que para construirla se utilizan unas fuentes primarias, pero a la hora de enfrentarse a un texto histórico no logran comprender que el pasado no es estático y que se puede

explicar de distintas formas. También vimos que, en menor medida, las fuentes son utilizadas en los trabajos bibliográficos que se califican en los cursos de historia, principalmente los que imparten las docentes especialistas en alguna de las áreas de historia. Tanto la interpretación como la evidencia no se enseñan como conocimientos sistemáticos que pueden ser aplicados al aula de Estudios Sociales y estos procesos son esenciales en el desarrollo del pensamiento histórico.

Capítulo V: El currículo prescrito. Finalidades de la enseñanza de la historia en la formación inicial y en las prácticas docentes

El quinto capítulo responde al tercer objetivo de nuestra tesis: *Identificar, describir y comparar las características de la formación inicial docente a partir de la interrelación del profesorado, estudiantes y currículo del bachillerato en la enseñanza de los Estudios Sociales.*

Para iniciar su análisis partimos del currículo prescrito de la carrera de Estudios Sociales con el fin de comprender los propósitos que se persiguen con la enseñanza de la historia y el pensamiento histórico, tanto de la Escuela de Historia como de la División de Educología. Para lograrlo, analizamos los documentos curriculares de la carrera de Estudios Sociales y del curso de Desafíos Didácticos de la Práctica Docente. El capítulo se divide en tres apartados. En el primero describimos la parte curricular en la enseñanza de la historia, en el segundo profundizamos en el componente educativo de la carrera y en el tercero abarcamos las prácticas docentes desde el currículo y el plan de estudios.

La historia y su enseñanza en el plan de estudios

Durante el periodo 2017-2019 la carrera de Estudios Sociales se mantuvo con dos planes de estudio vigentes, uno aprobado en el año 2009 y el “nuevo” que se empezó a implementar en 2017. Esta decisión fue tomada por la administración de la Escuela de Historia para hacer el proceso de transición entre un plan y otro. De esta forma, las y los estudiantes que iniciaron la carrera en 2016 cerraron el plan de estudios 2009. En nuestra investigación este grupo lo constituyeron las alumnas y alumnos del cuarto nivel. El estudiantado de I, II y III nivel entró a la carrera con el plan de estudios del año 2017.

De este modo, el contexto de la transición entre ambos planes de estudio nos llevó a realizar un análisis comparativo, donde se determinó que los cursos de Geografía fueron los únicos que se innovaron, pues se dejó de lado la geografía descriptiva para dar paso a una basada

en las interrelaciones ser humano- naturaleza, al priorizar la comprensión de la territorialidad y la ciudadanía. Otras áreas como Educación Cívica y Cursos Optativos tuvieron algunas transformaciones en objetivos y contenidos.

Al comparar ambos planes, concluimos que en el componente de historia hubo pocas variaciones, en la mayoría de los cursos se mantuvieron las periodizaciones y las temáticas o contenidos. Lo que se modificó fue la unidad espacial de análisis o los ejes de estudio. Por ejemplo, a los cursos de Historia de Costa Rica se les integró la perspectiva centroamericana, y a los cursos de Historia de América se les agregó la visión latinoamericana y del Caribe. Las materias de Historia Universal se renovaron, para el año 2009 partían de temas específicos de la historiografía europea, y en el año 2017 se propuso el trabajo por *ejes temáticos*, por medio de los cuales, las y docentes elijen los contenidos y las problematizaciones que van a trabajar en sus clases.

Por otro lado, el único curso que cambió sustantivamente fue *Crítica Bibliográfica* (2009), el cual partía de temáticas elegidas por el o la docente y se discutían enfoques historiográficos. En 2017, el curso cambió a *Análisis del Relato y Crítica Conceptual*, donde a través de la interdisciplinariedad se estudian temas hermenéuticos, literarios y de teoría social.

En la siguiente tabla se muestra la relación de cursos entre ambos planes de estudio:

Tabla 19

Comparación de las Materias del Plan de Estudios 2009 y 2017 en el Componente de Historia

	<i>Plan de estudios 2009</i>	<i>Plan de estudios 2017</i>
Materias del componente de historia	Introducción a la Historia	Introducción a la Historia
	Metodología de la Investigación	Metodología de la Investigación
	Teoría Social para la Enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica	Teoría Social
	Historia Universal I	Historia Antigua
	Historia Universal II	Historia Medieval
	Historia Universal III	Historia Moderna
		Historia Contemporánea
	Historia Antigua de América	Historia Antigua de las sociedades Americanas
	Historia de América I	
	Historia de América II	Historia de América Latina y el Caribe I
	Historia de América III	Historia de América Latina y el Caribe II
	Historia de América IV	Historia de América Latina y el Caribe III
	Historia de Costa Rica I	-----
	Historia de Costa Rica II	Historia de Costa Rica en Perspectiva Centroamericana I
	Historia de Costa Rica III	
	Historia de Costa Rica IV	Historia de Costa Rica en Perspectiva Centroamericana II
	Historia Contemporánea de Centroamérica	Historia de Costa Rica en Perspectiva Centroamericana III
	Historia y Economía	Historia de Costa Rica en Perspectiva Centroamericana IV
	Crítica Bibliográfica	Historia y Pensamiento Económico Seminario de Centroamérica Contemporánea en Perspectiva Histórica Análisis del Relato y Crítica Conceptual

Nota. Tomado de Universidad Nacional, 2009 y Universidad Nacional, 2017.

Con respecto a lo anterior, y debido a que los cambios en el componente de historia no implicaron una forma distinta de ver la enseñanza de la historia, en nuestra investigación nos centramos en el plan de estudios 2017 para el análisis de las intenciones, las finalidades y la forma de explicar la enseñanza de la historia. Estos no contradicen las propuestas del plan 2009, más bien las profundizan y les dan un contexto actualizado en función de los diálogos con la pedagogía, la geografía y, en cierta, medida la Educación Ciudadana y los Estudios Sociales.

Al respecto, el plan de estudios de Estudios Sociales de 2017 se reformuló en función de las demandas del proceso de acreditación de la carrera. La autoevaluación y el compromiso de mejoras llevó a que el nuevo plan incluyera más cursos “teórico-prácticos”, además, se formularon tres materias colegiadas que integran las perspectivas de la historia, la pedagogía o la geografía. Las transformaciones también se dieron en las finalidades de las *disciplinas* que componen la carrera, las cuales retomaron las discusiones del plan de 2009, y se profundizaron en función del contexto de los Estudios Sociales.

De esta manera, la estructura del nuevo plan de estudios se basó en la construcción y delimitación de las áreas disciplinares de la carrera, de los ejes curriculares que la componen, de las habilidades derivadas de esos ejes y de las temáticas pertinentes para formular los cursos de la carrera. Como se muestra en la siguiente figura:

Figura 28

Estructura Curricular del Plan de Estudios



Nota. Elaboración propia, a partir de Universidad Nacional, 2017.

Según lo anterior, las cinco áreas disciplinares son historia, geografía, pedagogía, estudios sociales y educación cívica. La historia se definió desde el plan de estudios (Universidad Nacional, 2017) como:

una ciencia social cuyo objeto de estudio es la transformación de las sociedades en el tiempo y el espacio para favorecer el desarrollo y comprensión del conocimiento histórico y propiciar la *conciencia crítica* y la *acción transformadora*. En relación con los

Estudios Sociales, la Historia se integra mediante el *saber disciplinario* y el desarrollo de las *capacidades y habilidades* [la cursiva es nuestra] propias de este saber. (p. 41)

La idea de la historia como vehículo para la conciencia crítica y la transformación social se repite en distintos apartados del plan de estudios. Con este argumento se legitima el pensamiento crítico a través de la historia. También se recurre al *saber disciplinario, sus capacidades y habilidades* para ponerlo en práctica dentro de la materia de Estudios Sociales. Esta posición no diferencia las finalidades del *saber experto* ni del *saber escolar* (Mattozzi, 1999; Pagès, 2018).

Así, los Estudios Sociales que serían el *saber escolar* son definidos desde la interdisciplinariedad entre la historia, la geografía y pedagogía con el fin de promover una formación docente que interrelacione la ciudadanía, la reflexión y la investigación educativa, tal y como se cita en el programa de estudios (Universidad Nacional, 2017):

Los Estudios Sociales se conceptualizan como un campo de estudio *interdisciplinario* que integra, desde la práctica pedagógica, los conocimientos, las capacidades y las habilidades de la Historia, la Geografía y otras disciplinas con el objeto de desarrollar experiencias de formación profesional rigurosa, para un *ejercicio docente reflexivo, crítico, transformador y ciudadano* [la cursiva es nuestra], que promueva la investigación educativa y la problematización de la realidad social e histórica, desde los diferentes contextos de aprendizaje. (p. 42)

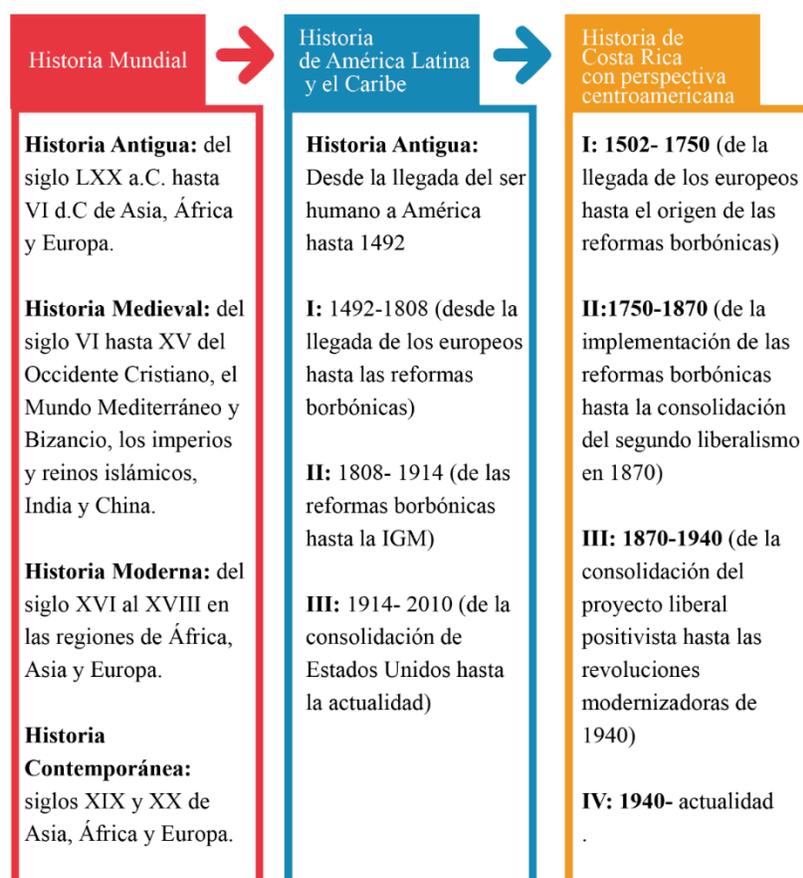
En este sentido, el concepto de historia representa el saber experto y el de Estudios Sociales el saber escolar, pero ambos se entienden en el plan de estudios desde la disciplinariedad y el método de investigación histórica. Esto queda más claro en los ejes curriculares que dan pie a las materias de historia. El eje referente a la historia se denomina *capacidades y habilidades para*

la enseñanza de la historia y se plantea a través de “la profundización del conocimiento histórico como saber disciplinario” (Universidad Nacional, 2017, p. 44).

De tal forma, la delimitación de las habilidades en la historia se basa en el razonamiento de la investigación histórica. El denominador común para la enseñanza de la historia es el *contenido*, enseñado a través de la historia- problema. El contenido de historia, en el plan de estudios, se articula a través de periodos históricos que representan una forma lineal y cronológica de ver el pasado. En la siguiente figura podemos ver los periodos de tiempo y los espacios que se abarcan en cada curso de historia:

Figura 29

Unidades de Tiempo y Espacio de los Cursos de Historia de la Carrera de Estudios Sociales



Nota. Tomado de Universidad Nacional, 2017.

Tocante a lo anterior, el contenido histórico se presenta de forma gradual. Como vemos en la figura 29, la Historia Mundial abarca periodos extensos, en regiones diversas. Se continúa con el estudio de la Historia de América, al enfatizar en Latinoamérica y el Caribe para luego estudiar el pasado político, económico y cultural de Costa Rica.

De esta manera, en los cursos se pretenden problematizar los procesos históricos que construyeron a la sociedad actual, pero la historia se presenta desde contenidos que describen un pasado estático en el tiempo y en algunos casos ese contenido se caracteriza por ser eurocentrista, por ejemplo, en los cursos de Historia de América Latina y el Caribe el énfasis de los periodos históricos está en los acontecimientos como la llegada de los europeos y las reformas borbónicas, o en los de Historia Costa Rica donde no existe una asignatura para estudiar a nuestras sociedades autóctonas (Chorotegas, Maleku, Huetar, Cabécar, Bribri, Boruca, Térraba o Ngöbe).

No es nuestro interés cuestionar si esto está bien o mal empleado. Entendemos que esos periodos son relevantes y necesarios para la investigación histórica que se ha desarrollado en el país. Sin embargo, tampoco podemos dejar de advertir que la historia enseñada en la carrera de Estudios Sociales precisa romper con los esquemas que invisibilizan en el pasado a poblaciones indígenas, asiáticas o africanas, o bien, a las mujeres, a la niñez y a las personas adultas mayores.

Un problema de las grandes narrativas históricas es que fundan sus discursos en una historia tradicional, con los mismos héroes, villanos, vencedores y vencidos. El profesorado en formación requiere trascender ese tipo de contenidos, porque en las aulas de secundaria no enseñamos a resolver problemas de la disciplina histórica, enseñamos a comprender la realidad social y formar ciudadanías que tomen decisiones informadas y que analicen críticamente su entorno.

Otra de las características de los cursos de historia es que se busca *establecer nexos, causas y consecuencias entre el pasado y el presente* a través de las materias (Universidad

Nacional, 2017). Los cursos de Historia Mundial constituyen un ejemplo de la renovación temática que se dio en la carrera con el nuevo plan. La flexibilidad curricular permite que el o la docente construya el curso a partir de ejes temáticos que buscan interrelacionarse con los cursos de Historia de América e Historia de Costa Rica. El profesor o la profesora es quien toma la decisión sobre los contenidos que se abarcarán en la asignatura. Las temáticas del curso permiten analizar el presente con el pasado, por ejemplo, la relación entre el ser humano y el medio ambiente, la creencia, religión y estructuras institucionales, o el problema del Estado y las relaciones de poder (Universidad Nacional, 2017).

Además, en los otros cursos de historia se plantea trabajar el contenido a partir de análisis comparados entre diferentes sociedades y la interdisciplinariedad, con el fin de comprender la dinamicidad del pasado, desde otras áreas del saber social, como la antropología, política y economía. Los cursos de América y Costa Rica son los que más incluyen esta perspectiva, al analizar las transformaciones en la construcción de los Estados latinoamericanos.

Con respecto al análisis del pensamiento histórico en el plan de estudios, utilizamos los seis conceptos del *Historical Thinking Project*. Este modelo no es utilizado en la Escuela de Historia, sin embargo, sus conceptos están implícitos en el plan de estudios. La enseñanza de la historia se plantea sobre dos pilares: a) el conocimiento disciplinario y b) el desarrollo del pensamiento crítico para la transformación social. En el contexto de los Estudios Sociales estas discusiones dialogan con otras ideas como la multidisciplinariedad, los vínculos con la geografía y pedagogía, la ética y el aprendizaje a través de las habilidades de la historia y la geografía.

Por esta razón, las habilidades históricas que se esperan enseñar en la formación inicial docente en Estudios Sociales son: a) relación espaciotemporal; b) manejo del tiempo histórico y multicausalidad; c) uso crítico y creativo de las metodologías y las fuentes; d) problematización e

interpretación de la realidad social desde los diferentes enfoques disciplinarios y e) lectura, argumentación y juicio crítico y ético en la argumentación (Universidad Nacional, 2017).

En este sentido, las habilidades están relacionadas con los modelos conceptuales del pensamiento histórico, que se han desarrollado desde la didáctica de la historia en las últimas décadas, sin embargo, estos modelos no se contemplan en el marco teórico del plan de estudios. El pensamiento histórico está *implícito* en el discurso sobre los aprendizajes de historia del profesorado en formación, específicamente en las relaciones entre la disciplina histórica y su método.

Lo anterior, se ejemplifica aún más con los ejes temáticos que se enseñan en el componente de historia: a) conocimiento disciplinario sobre la transformación de las sociedades en el tiempo; b) teorías sociales y diversidad de enfoques para la comprensión y reflexión de las realidades sociales; c) la investigación histórica como construcción del conocimiento para el uso crítico y creativo de las metodologías y las fuentes, y d) Enseñanza de la Historia para el desarrollo de la conciencia crítica, argumentación, juicio crítico y ético (Universidad Nacional, 2017).

En otro sentido, los programas de los cursos que elaboran las y los docentes en cada semestre constituyen la materialización del plan de estudios, por tal razón, para nuestro análisis utilizamos los documentos de los cuatro cursos observados durante el trabajo de campo en el I semestre del 2019.

En cuanto a las finalidades de la enseñanza de la historia, encontramos un énfasis en las relaciones entre el pasado y el presente, el desarrollo de las habilidades propias de la historia y los análisis comparativos entre regiones y países. Hay una preocupación de las y los docentes por trascender la narración lineal de la historia y por centrarse en los procesos históricos que marcaron el pasado de las sociedades.

En los objetivos de los cursos, los verbos que se utilizaron con más frecuencia fueron *analizar, comprender, explicar, estudiar y evaluar* y todos ellos se centraban en los distintos contenidos históricos que se enseñan en la carrera ¿Qué se enseña de estos contenidos? En una nube de palabras que elaboramos para identificar la frecuencia de las frases sobresalieron: *procesos, transformaciones, construcciones, desarrollo social, cultural y económico.*

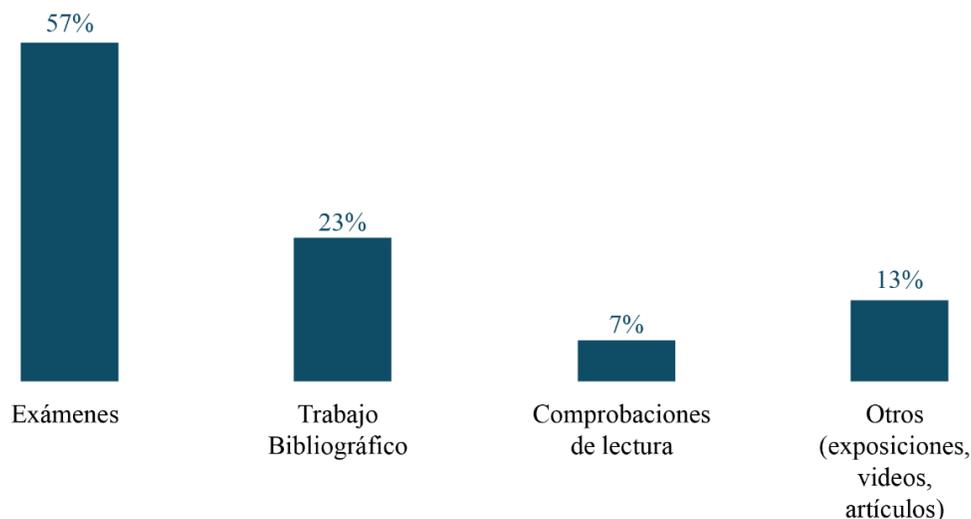
Cabe señalar que, tanto las finalidades como los objetivos mencionados, son aspiraciones que se manifiestan también en las entrevistas que le realizamos a las y los docentes de historia. La intención que se persigue en los cursos es crear aprendizajes críticos sobre el pasado, basados en unos contenidos que trasciendan los datos factuales.

En este sentido, las estrategias metodológicas que se exponen en los programas combinan el ejercicio del historiador con los procesos de enseñanza, de esta forma, se propone estudiar el pasado a través de la relación sincrónica y diacrónica entre las distintas sociedades, la historia-problema, el diálogo crítico entre docentes-estudiantes, la explicación magistral a partir de un problema central y la discusión de lecturas previamente asignadas. Todo lo anterior, se pretende lograr a partir de preguntas- problemas que construye el estudiantado, trabajos grupales, la participación del alumnado en las discusiones de clase y exposiciones de lecturas o de temas asignados previamente.

En cuanto a la evaluación, se espera que el estudiantado se prepare con las lecturas asignadas, demuestre habilidades de investigación, comunicación oral y escrita y que construya argumentos propios sobre los temas trabajados. Se aspira a que el profesorado en formación se aleje de explicaciones descriptivas, lineales y cronológicas para que piense críticamente y lo replique en las aulas colegiales, y se evalúa a partir de distintos rubros que varían poco entre los cursos analizados, por lo cual, elaboramos un promedio con los porcentajes que se les asigna a cada uno de esos rubros. El resultado obtenido se muestra a continuación:

Figura 30

Promedio de los Porcentajes Asignados a los Rubros de Evaluación en los Cursos de Historia de la Carrera de Estudios Sociales



Nota. Elaboración propia a partir de los programas de curso de historia, 2019.

Según la figura anterior, de los cuatro cursos de historia analizados, el mayor rubro de evaluación corresponde a los exámenes (57 %), seguido de trabajos bibliográficos (23 %), comprobaciones de lecturas (7 %) y otros (13 %). El concepto de evaluación que se evidencia es el de *demonstración*. El profesorado en formación debe demostrar el conocimiento adquirido a través de exámenes que miden los contenidos vistos en las lecciones de historia. El estudiantado también debe desarrollar un trabajo bibliográfico para analizar temáticas culturales, religiosas, el papel las mujeres, entre otros.

Además, las y los estudiantes deben demostrar que hicieron las lecturas asignadas a través de las *comprobaciones de lectura*. Los documentos que deben leer para cada curso tienen un promedio aproximado de entre 60 y 150 páginas por semana, en cada una de las asignaturas de historia (ampliar con la Tabla 22). El rubro con menor porcentaje asignado en las evaluaciones es donde el alumno o la alumna tiene mayor protagonismo: exposiciones, elaboración de videos o

artículos, trabajos en clase que pueden ser grupales o individuales y construcción de preguntas-problema.

En síntesis, en el currículo de la carrera se propone enseñar una historia que se basa en las habilidades propias del oficio del historiador, con discursos sobre los Estudios Sociales que transitan entre la disciplinariedad y la interdisciplinariedad, entre el pasado estudiado de forma lineal y del desarrollo de habilidades centradas en el pensamiento crítico y contenidos que buscan relacionarse al presente, sin dejar de lado las discusiones historiográficas del país.

Además, según las evidencias, hay una discordancia entre las finalidades y metodologías que se persiguen en los cursos de historia, y la forma en la que se evalúan, porque se pretende desarrollar el pensamiento crítico a través de la historia, con el uso de metodologías activas (participación del estudiantado) y con un modelo evaluativo que se caracteriza por ser *sumativo* y medir los resultados y no el proceso de aprendizaje.

La enseñanza de la historia desde el componente pedagógico

En el currículo prescrito de la carrera, la *enseñanza de la historia* es un tema que le atañe a la Escuela de Historia. La División de Educología, se encarga de los procesos educativos de los *Estudios Sociales y la Educación Cívica*, es decir, no incluye la disciplinariedad en sus propuestas de enseñanza.

En este sentido, existe una desvinculación entre la historia y la pedagogía en la carrera. Como ejemplo, presentamos las áreas disciplinares del componente pedagógico, como se muestra a continuación:

Tabla 20*Área Disciplinar de Pedagogía y sus Componentes*

Eje curricular	Habilidades	Ejes temáticos
<p>Capacidades y habilidades en la mediación pedagógica para los Estudios Sociales y Educación Cívica</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Establecimiento de articulaciones entre las teorías pedagógicas y el ejercicio docente. - Desarrollo de procesos de reflexión, investigación y sistematización crítica de saberes y prácticas pedagógicas. -Diseño, desarrollo y valoración de situaciones de aprendizaje. -Gestión crítica y progresiva del aprendizaje. - Problematicación de realidades educativas desde los diferentes enfoques pedagógicos. - Formulación de juicio crítico acerca de la política y la gestión educativa. - Socialización de los saberes construidos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Teorías y enfoques pedagógicos: general y disciplinario. -Principios del aprendizaje humano. -Investigación educativa y contextualizada. -Elementos de la mediación pedagógica: currículum, planeamiento, evaluación. -Práctica docente. -Política educativa -Educación, historia y sociedad. -Participación ciudadana desde el ejercicio docente a la luz de las problemáticas educativas.

Nota. Adaptación del cuadro 6, Universidad Nacional, 2017, p. 45.

La tabla anterior nos muestra que las habilidades en pedagogía no dialogan con los saberes disciplinarios, así como el componente de historia tampoco dialoga con los conocimientos pedagógicos. La ausencia de interrelaciones entre la pedagogía y la historia se evidencia en las habilidades y ejes temáticos de ambas áreas, que centran sus propuestas educativas en los conocimientos que cada una produce. Además, en la malla curricular hay ausencia de las didácticas específicas, estas no son parte de la oferta académica de la División de Educología (ver Apéndice M).

La pedagogía, desde los descriptores del plan de estudios es vista como *como una ciencia integral y sustancial que orienta los procesos de enseñanza y aprendizaje de los Estudios Sociales y Educación Cívica para comprender su incidencia en los procesos de formación*

docente [la cursiva es nuestra] (Universidad Nacional, 2017, p.77). Esta forma de comprender el proceso de enseñanza aísla los debates pedagógicos y didácticos de las disciplinas.

Para ilustrar esta idea, tomamos como ejemplo los contenidos del curso *Desarrollo Humano y Teorías del Aprendizaje para la Enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica*. En tal materia el alumnado estudia: a) la psicología- educación; b) la psicología del desarrollo del niño, adolescente, jóvenes, adulto y adulto mayor (ciclo vital); c) el ser humano desde lo biológico, psicológico y social; d) las teorías del aprendizaje y etapas del desarrollo desde la psicología de la educación; e) las bases neurobiológicas del aprendizaje (neurociencia y otras); f) los tipos de aprendizaje: cooperativo, colaborativo, por proyectos, por problemas; g) los principios psicopedagógicos del aprendizaje; el desarrollo cognoscitivo y aprendizaje; h) la modificabilidad cognitiva, e i) los modelos conductuales, cognoscitivos, del procesamiento de la información y nuevo paradigma. (Universidad Nacional, 2017).

Los contenidos anteriores, se enfocan en temas psicológicos y la teorización de los procesos educativos se desliga de los contextos de aula, el conocimiento disciplinar y la reflexión sobre las prácticas docentes. Esta concepción clásica de la psicología reduce el debate educativo al aprendizaje de las y los estudiantes, y deja de lado el análisis del papel del profesorado, de su formación profesional y de su autonomía para decidir sobre el currículo.

¿Con cuáles aprendizajes de pedagogía llega el estudiantado a la práctica docente? Para contestar esta pregunta realizamos una codificación temática con cada uno de los descriptores de los cursos de pedagogía. En el plan de estudios, los cursos de pedagogía se caracterizan por:

1. Promover prácticas docentes reflexivas para la formación de estudiantes analíticos y transformadores de su medio.
2. Interrelacionar la pedagogía con las asignaturas que conforman el área de conocimiento de los Estudios Sociales y la Educación Cívica.

3. Incorporar conocimientos procedentes de asignaturas como la antropología, sociología y política para explicar fenómenos sociales como la exclusión y los Derechos Humanos.
4. Comprender la pedagogía desde los discursos propios de la pedagogía crítica (por ejemplo, el docente como intelectual) con los de la psicología cognitiva y evolutiva y la neurobiología (por ejemplo, el desarrollo humano).
5. Posicionar al docente como mediador pedagógico.
6. Enseñar técnicas y métodos de aprendizaje para la mediación pedagógica.
7. Aprender a utilizar la evaluación como un proceso centrado en pruebas estandarizadas que siguen las normativas del MEP.

Respecto a lo anterior, los cursos de pedagogía proponen una visión ecléctica de los Estudios Sociales, basada en la psicología y las neurociencias. La didáctica tiene una función instrumental, y es considerada una metodología o una técnica, pues está pensada en función de los objetivos de la mediación pedagógica y el uso de recursos tecnológicos en el aula de Estudios Sociales, como se sugiere en el programa del curso Innovaciones Didácticas en Estudios Sociales (División de Educología, 2019c).

De esta forma, en los cursos se omiten temas epistemológicos y de teoría de la didáctica de la historia y de la didáctica de las ciencias sociales, por lo cual, el estudiantado en formación se gradúa con conceptos de la pedagogía que no se asocian a las áreas disciplinares de los Estudios Sociales.

Las prácticas docentes desde el currículo y los cursos de la carrera

En el plan de estudio de la carrera, la práctica docente tiene un papel fundamental en los aprendizajes del estudiantado. En el discurso curricular, la interrelación de la teoría con la práctica promueve las habilidades para formar docentes conscientes de su entorno y con la

capacidad de dar respuesta a los problemas socioeducativos, como se afirma en el programa de estudios (Universidad Nacional, 2017):

El desarrollo de las temáticas y el ejercicio práctico de la docencia se complementan de forma recíproca integrando en dicho proceso, los conocimientos previos adquiridos en la formación inicial y los nuevos que surgen a partir de la realidad laboral de los futuros profesionales. (p.150)

Por lo anterior, en el componente educativo de la carrera, el estudiantado debería tener tres acercamientos al aula durante su formación en el bachillerato. El primero es en el II nivel, cuando el profesorado en formación cumple con la “mini- práctica” e imparte 4 lecciones en el colegio (2.4 horas), además realiza observaciones de clase y elabora planeamientos. Esto forma parte de los requisitos del curso *Currículum y Planeamiento para la Mediación Pedagógica en la Enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica*. Esta asignatura está pensada para que

los y las estudiantes puedan abordar y reflexionar de forma crítica los diferentes marcos curriculares que han sustentado y fundamentan los programas de estudio, los modelos pedagógicos asociados a los diversos enfoques curriculares y la forma en la cual se diseñan y operacionalizan en el aula, todo ello con el fin de proponer y promover cambios integrales al interior de los sistemas educativos que respalden su práctica profesional. (Universidad Nacional, 2017, p. 108)

Según esta idea, el curso ofrece las bases para que el estudiantado aprenda cómo planear y a ponerlo en práctica a partir de los lineamientos del Ministerio de Educación Pública. El currículo se trabaja con las directrices y normativas institucionales y con el contexto del aula.

La segunda experiencia con la que llega el estudiantado a sus prácticas es el curso de *Investigación Educativa en el Contexto de la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica*, que corresponde al III nivel. Tanto en el plan de estudios como en el programa del curso

del 2019, se procura el aprendizaje de la investigación educativa “en el contexto de un docente investigador e intelectual crítico de su propia práctica” (División de Educología, 2019b, p.2) y se enfatiza en la investigación cualitativa como medio para promover la reflexión del quehacer docente:

La idea es brindar la oportunidad de construir propuestas de investigaciones en el campo de la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica para brindar posibles soluciones a la problemática que se vive durante el desarrollo del proceso educativo y, a la vez, elaborar estrategias didácticas que propicien aprendizajes significativos y duraderos. Es una forma de *reflexionar sobre el quehacer docente dentro de esas especialidades a la luz de las teorías pedagógicas* [la cursiva es nuestra], del marco filosófico de la educación costarricense, del contexto y tiempo histórico en el que se realiza la investigación.

(División de Educología, 2019c, p.2)

Con estas bases en currículo e investigación, las y los estudiantes llegan a la práctica docente en el antepenúltimo semestre de la carrera. El curso de Prácticas Docentes está diseñado para analizar y reflexionar los problemas del aula y la integración de los saberes disciplinares en los Estudios Sociales y la Educación Cívica, a través del trabajo de aula. En el programa de tal asignatura se indica:

Para el abordaje del curso es necesario que el estudiante-docente se cuestione la posibilidad de reflexionar en torno a las particularidades del proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales y [a la] oportunidad de llevar a la práctica los conocimientos adquiridos durante su carrera en el diseño, ejecución y la evaluación de su planeamiento para fortalecer sus habilidades, destrezas y valores como educador o educadora. (División de Educología, 2019a, p.2)

Según lo anterior, en el curso 2019 se trabajó a partir de dos momentos. El primero fue el *seminario*, donde el estudiantado asistió obligatoriamente a las clases de la asignatura de prácticas docentes. En esta parte, se analizaron los instrumentos (planeamientos y evaluación) que se aplicaron en el aula, además se hicieron reflexiones sobre las observaciones de las clases previas a la práctica y se compartieron las experiencias del trabajo de campo.

De igual manera, durante el curso, el profesorado en formación tuvo contacto con especialistas que complementaron su formación. Por ejemplo, el día que observamos esta clase, llegó un profesor de Estudios Sociales a explicarles cómo usar el Programa de Informatización para el Alto Desempeño (PIAD), el cual es el sistema informático para llevar el registro de notas del Ministerio de Educación Pública, en Costa Rica. El software es de uso obligatorio para las y los docentes de todas las especialidades. La siguiente semana llegó una abogada para hablarles sobre legislación docente, y en otra ocasión, un profesor de Estudios Sociales les explicó cómo utilizar sitios interactivos para enseñar historia o para evaluar, como Koodo.

El segundo momento del curso fue la *práctica dirigida* y consistió en el trabajo de aula que desarrolló cada uno de los alumnos y de las alumnas. Cada estudiante completó 50 lecciones de trabajo³. La finalidad de esta fase fue llevar a la práctica todos los conocimientos adquiridos durante la carrera. Para lograrlo, contaron con la guía de la docente del curso y del profesor o profesora tutora que trabaja en las instituciones educativas.

Asimismo, la práctica docente es un curso donde el estudiantado se enfrenta a la realidad de aula, y sistematiza esa experiencia con sus colegas y profesora. El acompañamiento que reciben les permite enfrentar los temores de impartir clases y de la burocracia administrativa,

³ En los colegios cada lección de Estudios Sociales tiene una duración de 40 minutos. Semanalmente, en los niveles de séptimo a noveno reciben 4 lecciones, en décimo y undécimo año 5 lecciones.

pues desde esta asignatura construyen los planeamientos, cuadros de balanceo, exámenes, rúbricas e indicadores de desempeño que exige el Ministerio de Educación Pública.

Reflexión final

El currículo del bachillerato de Estudios Sociales está dividido en tres áreas que componen los saberes disciplinares en los que se basa la formación inicial. Según el análisis del plan de estudios y los programas de los cursos de historia y pedagogía, la finalidad de estas áreas es el desarrollo de un pensamiento crítico que incida en las prácticas docentes que el estudiantado realiza al final de la carrera.

A partir de lo anterior, tanto en el componente de historia, como en el de pedagogía, se proponen cursos desde sus campos de conocimiento que inciden en el desarrollo de la criticidad y el análisis del estudiantado en formación. Desde esta perspectiva, las alumnas y alumnos de la carrera pueden enfrentarse a la práctica docente y construir procesos educativos que renueven la enseñanza de los Estudios Sociales.

En el currículo prescrito, la formación inicial docente se basa en la enseñanza de conceptos que provienen de la psicología de la educación y el método histórico. No se identifica la existencia de un diálogo entre ambos. En el análisis tampoco se identificaron propuestas donde se sitúe la práctica docente como un proceso de aprendizaje que se puede dar tanto en los cursos de Pedagogía como en los cursos de Historia.

Por tanto, las habilidades que se esperan formar en el estudiantado se delimitaron en función de los objetos de estudio de cada disciplina, como se aprecia en la Tabla 20 y el apartado de historia. No obstante, cuando se trata de comprender el currículo desde los Estudios Sociales (sin compartimentar sus objetivos educativos), se determinan contradicciones en los discursos de enseñanza pues, por un lado, se enseña mediación pedagógica, y por otro, se enseñan los

contenidos de esa mediación, esto a pesar de que la propuesta curricular se fundamenta en la idea de la interdisciplinariedad.

Para finalizar, la interdisciplinariedad de la carrera es entendida en función de las áreas que componen los Estudios Sociales: la geografía, la historia y la pedagogía. Desde el currículo prescrito no se identifica un diálogo que renueve la enseñanza de lo social a partir de una propuesta integral de las ciencias sociales. De igual forma, la interdisciplinariedad es una aspiración de los cursos de historia, los cuales se apoyan en disciplinas como la economía, antropología y política para desarrollar sus temas.

Capítulo VI: El currículo en acción. Relaciones e interacciones en los procesos de enseñanza de la historia en la formación inicial docente

En su autobiografía, Hobsbawm (2002) nos relata lo tediosas que eran las clases de historia del colegio y afirma que no aprendió absolutamente nada, excepto los nombres y fechas de todos los emperadores alemanes, todo lo cual ya había olvidado. Sobre su profesor nos dice que:

[Rubensohn] was in fact the most distinguished scholar in the school, author of a monograph on the mysteries cults of Eleusis and Samothrace, a contributor to Pauly-Wissowa, the great encyclopedia of classical antiquity and a recognized classical archaeologist in the Aegean and papyrus expert long before the war (...) Until then the main effect of his teaching was, in effect, to turn at least one potential future historian off the subject” (p.55).

¿Qué pasó en esas clases de historia? ¿Por qué Eric Hobsbawm no aprendió nada de un erudito de la ciencia social? ¿Cómo terminó tan desencantado del pasado al punto de perder el interés? Rubensohn tenía un conocimiento especializado y su discurso sobre la historia se daba con base a los autores más connotados de la época. Entonces ¿por qué no hubo aprendizaje? ¿es que acaso el vasto conocimiento de Rubensohn fue insuficiente para que Hobsbawm pensara el pasado?

A continuación trataremos de comprender qué pasa en las clases de historia de la carrera de Estudios Sociales ¿cómo enseñan el pasado los intelectuales de la Escuela de Historia? ¿qué piensan sobre ese pasado y su enseñanza? Y ¿cómo lo transmiten al profesorado en formación? Este capítulo continúa la explicación del tercer objetivo de nuestra tesis: *Identificar, describir y comparar las características de la formación inicial docente a partir de la interrelación del profesorado, estudiantes y currículo del bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales.*

En la sección anterior, abordamos tal objetivo desde el currículo prescrito, en esta parte, lo haremos desde el currículo en acción, es decir, desde lo que sucede en las clases de historia de la Universidad a partir de la visión de docentes de historia y estudiantes de la carrera de Estudios Sociales. La explicación la realizamos en cuatro apartados. En el primero caracterizamos las prácticas docentes universitarias, en el segundo, analizamos las dinámicas de aula y los procesos de enseñanza de la historia, en el tercero nos detenemos en la explicación de cómo se enseña el pensamiento histórico, y por último, contrastamos la información con las experiencias estudiantiles en su formación.

Características y enfoques de las prácticas docentes universitarias

Las y los docentes con plaza en la Escuela de Historia son historiadores e historiadoras de profesión con distintas especialidades (historia contemporánea, social, medieval, entre otras), sin estudios en didáctica. Al caracterizar sus prácticas docentes notamos algunas contradicciones entre sus finalidades y las prácticas a la hora de enseñar.

Con el fin de caracterizar estas prácticas docentes elaboramos una tabla con los siguientes elementos: propósitos, contenido, metodología y evaluación. Para su construcción codificamos y triangulamos los datos de los programas de estudio, las observaciones de clase y las entrevistas aplicadas.

Tabla 21*Características de las Prácticas Docentes Universitarias*

<i>Componentes de la práctica docente:</i>	<i>Docente 1</i>	<i>Docente 2</i>	<i>Docente 3</i>	<i>Docente 4</i>
<i>Los propósitos que se persiguen son...</i>	analizar e interpretar la realidad sociopolítica actual	comprender la teoría de la historia para aplicarla en el análisis del pasado	problematizar los procesos históricos	demostrar el dominio de la materia y su dimensión creativa en la construcción de nuevo conocimiento
<i>El contenido se trabaja...</i>	a partir de problemas sobre el pasado	de forma lineal y cronológica	vinculando procesos históricos	problematizando las lecturas asignadas cada semana
<i>La metodología...</i>	se basa en la clase magistral con preguntas al estudiantado	combina trabajos grupales con exposiciones docentes	es expositiva	combina exposiciones del estudiantado, preguntas sobre las lecturas e intervención de la docente
<i>La evaluación es...</i>	sumativa, centrada en exámenes y pruebas cortas	sumativa, basada en exámenes y pruebas cortas	sumativa y formativa. Se busca que el estudiante aprenda a través de los esquemas de investigación histórica	sumativa, su base son los exámenes y las pruebas cortas para medir el nivel de lectura del estudiantado

Nota. Elaboración propia, 2020.

Según la Tabla anterior, los propósitos del profesorado son variados y pretenden alcanzar un desarrollo cognitivo centrado en problematizar el presente a partir de la teoría, los procesos históricos y la realidad sociopolítica actual o la cultura. Al cruzar esta información con la tipología sobre la enseñanza del conocimiento de Schiro (2013, Tabla 6), las docentes 1 y 3 tienen unas intenciones muy cercanas al reconstructivismo social, donde se espera que el estudiantado sea capaz de comprender su presente en función del bienestar común. En este enfoque la interpretación individual del pasado, el presente y el futuro es la fuente del conocimiento. Mientras que las docentes 2 y 4 tienen una intencionalidad más académica, donde se busca la comprensión de la sociedad a partir de las disciplinas académicas.

Las prácticas docentes de las profesoras de historia son dinámicas y complejas y transitan en varios enfoques. Y es en esa dinamicidad donde vemos el conflicto y las contradicciones entre el discurso y la práctica. Al comparar el tipo de contenido, las docentes 1, 3 y 4 lo estudian desde el enfoque del reconstructivismo social de Schiro: la intención es que el estudiantado interprete su entorno, y con ello, pueda intervenir en la sociedad. La docente 2 es consecuente con la intencionalidad de su práctica docente (academicista) y ubica el contenido de forma lineal y cronológica.

Según los datos, las contradicciones son más evidentes cuando analizamos los enfoques que explican cómo se da clase y cómo se evalúa. Las metodologías de las docentes 1 y 3 se imparten desde un enfoque académico, caracterizado por una enunciación instructiva del conocimiento, el cual deriva de la disciplina histórica. Esto a pesar de que los propósitos que se persiguen son la construcción del conocimiento por parte de sus alumnos y alumnas.

Las docentes 2 y 4 se preocupan por establecer metodologías participativas, muy cercanas al enfoque de aprendizaje centrado en el estudiantado. Sin embargo, en las discusiones de clase prevalece la opinión de las docentes, y el estudiantado tiene poca participación. Para todos los

casos, la evaluación es sumativa y va de la mano con el enfoque academicista, el cual pretende objetivar los procesos de aprendizaje a través de la medición.

En este sentido, las intenciones en los procesos de enseñanza no van acordes con las metodologías ni la evaluación aplicada. En todos los casos, la clase expositiva prevalece en las prácticas docentes y la participación del estudiantado es minoritaria, como se mostró en Tabla 21. La evaluación se enfoca en medir los resultados de las pruebas y trabajos asignados. En este sistema evaluativo si el estudiante se equivoca puede perder el curso, pues no existe la posibilidad de corregir los desaciertos. El aprendizaje no es visto como un proceso gradual de obtención del conocimiento.

El centro del conflicto en los procesos de enseñanza deriva de la contradicción entre lo que se pretende enseñar y los mecanismos para lograrlo. Las docentes tienen claridad de los procesos de aprendizaje que el profesorado en formación de Estudios Sociales debe alcanzar, pero no logran construir propuestas didácticas que estén acordes con los objetivos planteados. Y el mayor problema es que este conflicto entre lo que se pretende enseñar y cómo se enseña, incide en el desarrollo del pensamiento histórico, pues los aprendizajes del estudiantado se centran en la repetición de los discursos docentes.

Las dinámicas de aula y los procesos de enseñanza de la historia

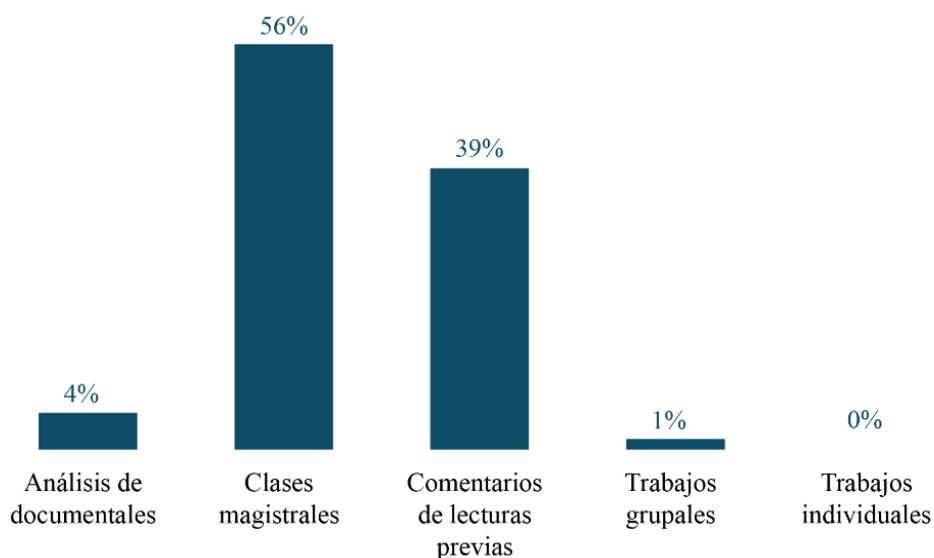
Respecto a lo anterior, en las clases de historia, las docentes sobresalen no solo por tener conocimientos fácticos sobre el pasado, sino por su capacidad de pensarlos históricamente y darles un sentido en el presente. La codificación de los datos mostró que hay un alto nivel de dominio en las temáticas que el profesorado explicó en sus clases. Cada contenido fue problematizado a través de preguntas como: ¿por qué se configuró la maternidad como institución social? ¿Cómo se construyó el concepto de democracia y cómo nos afecta en el presente? ¿Cuáles fueron los ideales liberales y conservadores que modelaron la nación

costarricense y cómo se cruzaron esos discursos en la construcción del Estado nación? ¿Cuál es el papel de “los otros y las otras” en la historia que no se cuenta? ¿Qué significados tiene la historia indígena en nuestras sociedades latinoamericanas?

En este sentido, para el profesorado las clases se caracterizan por discursos críticos sobre el pasado y se basan en metodologías que integran al estudiantado en sus dinámicas de aula. Esta idea se contrastó con el estudiantado, a quienes se les preguntó sobre los métodos de enseñanza en sus clases de Historia, las respuestas se presentan a continuación:

Figura 31

Métodos de Enseñanza Empleados en los Cursos de Historia



Nota: Elaboración propia a partir del cuestionario de II, III y IV nivel, 2019.

Según la tabla anterior, de 81 estudiantes que contestaron la pregunta, para el 56 % los métodos se centran en las clases magistrales y para el 39 % en los comentarios de lecturas previamente asignadas. En menor medida está el análisis de documentales (4 %), los trabajos grupales (1 %) y los trabajos individuales que no tuvieron porcentaje. Estas ideas son

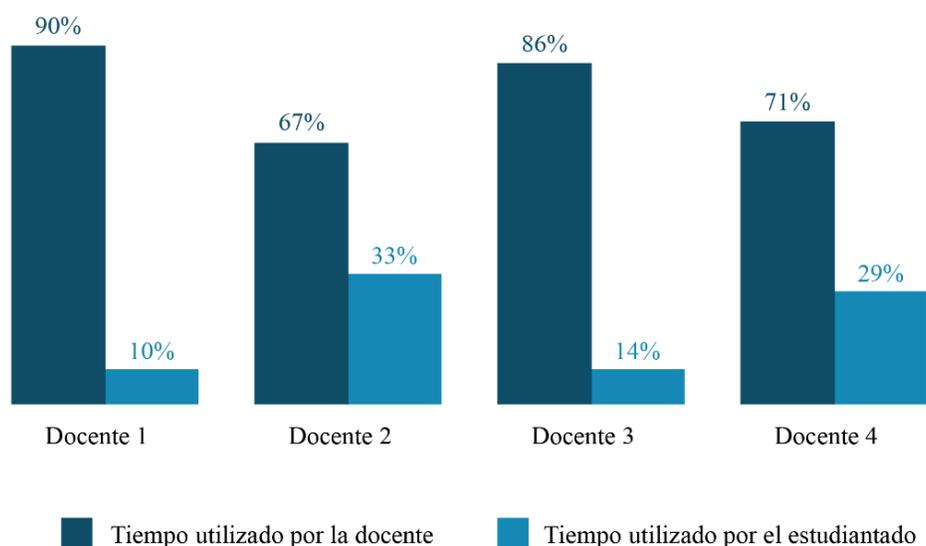
compatibles con el sistema de evaluación de las clases de historia (ver Figura 30, del capítulo anterior), en el cual, las lecturas constituyen uno de los rubros más altos de la nota, mientras que las actividades donde el estudiantado tiene un rol más activo se evalúan con menos puntos.

En este orden de ideas, el papel del estudiante es receptivo en las clases de historia, aunque el profesorado considere que sus lecciones son participativas. La evidencia muestra que el rol del alumnado consiste en tomar apuntes de lo que dicen sus docentes, por ejemplo, en una de las observaciones se anotó lo siguiente: *el estudiantado se mantiene en silencio tomando anotaciones de cada palabra de la profesora. Incluso le piden repetir ideas que les faltó escribir y la docente se las dicta* (diario de campo, 29 de febrero de 2019).

Relacionado a la idea anterior, con los datos hicimos una estimación del tiempo utilizado por las docentes y por las y los estudiantes en las lecciones de Historia, los resultados son los siguientes:

Figura 32

Uso Estimado del Tiempo en las Clases Universitarias



Nota. Elaboración propia a partir de las observaciones docentes, 2019.

En cada observación sumamos los minutos que las docentes tomaron la palabra. A excepción de la docente 2, la estimación se basa en dos clases (8 horas por cada profesora). A la docente 2 solo la observamos durante una clase (4 horas), eso explica que sus porcentajes sean inferiores al resto de sus colegas. El tiempo utilizado por el estudiantado se contabilizó a partir de las intervenciones que hacían en la clase: trabajos grupales, exposiciones y participaciones individuales.

Según la Figura 32, las docentes utilizaron entre un 90 % y 67 % del tiempo de clase, mientras que el estudiantado lo utilizó de un 29 % a un 10 %. Todas las docentes centran sus clases en la exposición magistral, y esperan que el estudiantado participe con argumentos elaborados. Para profundizar estas dinámicas de aula, y debido a las pocas intervenciones estudiantiles, le preguntamos al alumnado *¿por qué no participan en las clases de historia?* La respuesta fue: *porque la profesora nos intimida* (comunicación personal, 30 de abril del 2019).

De esta forma, cuando el estudiantado participa hay una “sanción” en el sentido de que, si no demuestran saber tanto como la docente lo espera, se pone en evidencia su desconocimiento del tema o de las lecturas asignadas y eso les afecta la nota. Según los datos, existieron episodios donde el estudiantado fue ridiculizado por sus comentarios, por ejemplo, después de una pregunta que hizo un alumno, la docente le llamó la atención: *“le voy a pedir, por favor, que no haga observaciones tan empíricas”*, y continuó con su explicación (comunicación personal, 28 de febrero del 2019). Sobre el tema, una estudiante afirmó en el grupo de discusión: *los profesores tienen que saber que si uno viene a la Universidad es para aprender, somos ignorantes y por eso estamos en la Universidad para aprender, pero los profesores no se dan cuenta de eso* (Ana, comunicación personal, 11 de junio de 2019).

Respecto a la participación estudiantil y las estrategias de enseñanza, hay contrastes entre las profesoras. La docente 4 intenta renovar sus lecciones y manifestó su preocupación por

fomentar lecciones donde el estudiantado participe más y pueda aprender mejor, pero *no sabe cómo hacerlo*. Ella misma ha buscado estrategias para mejorar el rendimiento académico. Una de las estrategias que utilizó en clase fue la revisión de la prueba, para lo cual tomó distintas respuestas, las transcribió y repartió entre el alumnado para que analizaran en subgrupos los errores que cometieron en el examen. En algunos casos, el problema con las respuestas era de redacción, pues no se entendía la idea. En otros, era la falta de síntesis o de ejemplos para explicar los argumentos. De esta forma, ella retroalimentó el trabajo en el examen del profesorado en formación y se analizaron los temas que no desarrollaron. Las notas asignadas quedaron igual.

Sobre sus estrategias de enseñanza, todas las lecciones se trabajan a partir de exposiciones de las lecturas y participación del grupo con preguntas- problema. Como se observa en la Figura 32, en relación con las otras docentes, en sus clases el estudiantado tiene una de las mayores participaciones (un 29 %), mientras que ella utiliza el 71 % del tiempo. La profesora afirmó que sus clases se centran un 75 % en las lecturas y que el estudiantado debe demostrarle que leyó y se preparó para cada lección.

Contrario a lo anterior, la docente 1 tiene el protagonismo total su clase de historia. Ella tomó la palabra durante las 4 horas de su lección y solo abrió la plenaria para preguntar si el estudiantado tenía dudas sobre su explicación. Como se observa en la Tabla 21, sus prácticas docentes están relacionadas con la clase expositiva y transmisiva. En sus clases la protagonista es la docente, según se muestra en la Figura 32, pues el 90 % del tiempo lo utiliza ella, mientras que el alumnado solo participa en un 10 % de las lecciones. Para esta profesora, el pensamiento histórico se consigue en la medida en la que el estudiantado pueda comparar procesos históricos de la materia vista en su clase, y entre los cursos del componente de historia.

Por otra parte, el contenido de los cursos es clave en los procesos de enseñanza de la historia, pues es la herramienta para lograr los objetivos de aprendizaje propuestos. Al triangular los datos de los programas de curso con las observaciones y entrevistas, sistematizamos los contenidos de historia de los cuatro cursos observados, como se aprecia en la siguiente figura:

Figura 33

Temáticas de los Cursos de Historia



Nota. Elaboración propia, 2019.

Sobre el tema, cada proceso histórico explicado por las docentes abarca periodos amplios de la historia que involucran elementos políticos, sociales, religiosos, económicos, culturales, y

que deben ser asimilados por el estudiantado, por lo que existe un cambio conceptual de los contenidos que el alumnado recibió en su etapa escolar, con respecto al que encuentran en los cursos de historia. El *saber experto* tiene sus propias formas: un lenguaje que es común en la comunidad académica y una forma de análisis e interpretación que lo particularizan con respecto a otras disciplinas (Lévesque, 2008). Cuando la o el estudiante llega a la Universidad choca con esas formas de conocimiento porque le son nuevas y trata de adaptarse al repetir los discursos y las formas de pensar de sus profesoras.

Según la evidencia y la sistematización de todos los temas abarcados en los cursos de historia, el contenido que se trabajó tiene las siguientes características: a) el pasado se problematiza y se vincula al presente; b) la historia se ve como un proceso dinámico que traspasa el simple relato lineal; c) hay antagonismos en la forma de construir el relato histórico, algunas veces se apela a la disciplinariedad como el único medio para entender el pasado y otras veces se habla de la interdisciplinariedad que debe involucrarse en el estudio de la historia y d) el contenido se describe a partir de ejes temáticos asociados a conceptos teóricos como el poder.

En otras palabras, la historia que se enseña en la Universidad renueva sus objetos de estudio, las protagonistas y las formas para acercarse al pasado (Pagès, 2018). Por ejemplo, en algunos cursos la historia se analiza través de ejes temáticos que explican las relaciones de poder o las identidades. Además, en los cursos de historia, las docentes narran un pasado basado en fuentes primarias y donde usualmente se deslegitima la historia nacionalista.

Todas estas narraciones contrastan con el saber escolar de los colegios (Matozzi, 1999). La historia que se enseña en escuelas y colegios está basada en grandes narrativas que conllevan a una historia factual donde se excluye a las minorías. Esta es una crítica constante del profesorado universitario, y en esa crítica, incluso, se *desintelectualiza* la labor docente por el tipo de historia que se enseña en la secundaria.

En este sentido, las lecturas asignadas tienen un papel trascendental en el proceso de formación y se vinculan directamente con la noción de que el aprendizaje en historia es sinónimo de la repetición de los discursos dados por las docentes y los libros de historia ¿cómo se trabajan las lecturas en las clases de historia? ¿qué tipo de lectura se asigna?

El estudiantado se enfrenta a lecturas con autores y autoras que explican un contenido, pero este no es interpretado desde los marcos de referencia en los que fue escrito, así lo manifestó una estudiante:

A veces uno en el análisis de la lectura ve la posición de este autor, por ejemplo, Lynch que es un autor base para ver [historia de] América. Uno dice este [autor] desarrolla el tema desde un punto más económico [por ejemplo] la relación del Estado con toda la construcción de un mercado interno, en el caso de México o demás países, pero conscientemente [ese análisis teórico] no se hace en clase. (Marcela, comunicación personal, 11 de junio de 2019)

La lectura es un medio de control de la docente para cerciorarse qué tanto trabajan las y los estudiantes fuera del aula. También es el punto de partida para las lecciones. Una de las profesoras, relacionó las buenas lecturas con la calidad de los aprendizajes. En su discurso también asoció calidad con cantidad de páginas. Así lo expresó en la entrevista:

Creo que la lectura es fundamental, [pero una] lectura que le llegue al estudiante, que la pueda entender, porque el problema que tenemos como profesoras universitarias es que ponemos a leer cosas a los estudiantes que ellos no están en capacidad [de entender]. No quiero decir que hay que bajar el nivel, [por ejemplo] me parece increíble escuchar profesores del CIDE [de la División de Educología] pedir que sus clases no estén después de las clases [de historia porque acá] ponemos lecturas de 100 y hasta 200 páginas por semana y como ellos ponen lecturitas de 25 nunca más de 50 [páginas], los estudiantes no

les leen las lecturas a ellos. Me parece una desproporción que un estudiante por un lado se le esté enseñando con una lectura de 100- 150 [páginas] por semana, y que por otro lo pongan a leer 25. Entonces, mientras que uno o dos [docentes] están empujando para ver cómo se les levanta [a las y los estudiantes] el nivel [de lectura], por otro lado, les están bajando [el nivel] porque para un profesor se van a preparar y para otro no. (Julia, comunicación personal, 8 de junio de 2019)

Para profundizar esta idea, hicimos una sumatoria de todas las páginas que el alumnado de Julia debió leer semanalmente durante su curso de historia del I semestre del 2019 y los resultados fueron los siguientes:

Tabla 22*Cantidad de Páginas Semanales Asignadas en el Curso de Historia de Julia*

<i>Semana</i>	<i>Cantidad de autores o autoras leídas</i>	<i>Cantidad de páginas</i>
1	4	150
2	3	99
3	3	211
4	2	167
5	6	208
6	3	74
7	4	232
8	2	236
9	5	234
10	6	160
11	4	157
12	5	153
Total	47	2336
Promedio semanal	4	195

Nota. Elaboración propia, 2019.

Según la Tabla anterior, el promedio de páginas que el estudiantado leyó semanalmente fue de 195, con 4 autores o autoras diferentes. Para Julia, esto garantiza que el contenido sea visto desde distintos puntos de vista. La profesora consideró que es muy importante que las lecturas sean entendidas por el profesorado en formación y que este participe no solo haciendo preguntas sobre lo que no entendió, sino que cuestione a los autores y que realice vinculaciones entre el discurso que ella explica y las lecturas. Aunque reconoció que uno de los problemas en la Universidad es el uso de materiales escritos que el estudiantado no comprende: “*el problema como profesoras universitarias que tenemos es que a veces ponemos a leer cosas a los estudiantes que ellos no están en capacidad de entender*” (Julia, comunicación personal, 8 de junio de 2019)

Además, le causa mucha frustración que sus alumnos y alumnas no participen activamente de sus lecciones y que al final le corresponda explicar todo el contenido. Según su experiencia, solo 5 estudiantes de cada generación lograrán pensar históricamente, porque esa es la cantidad de futuros docentes interesados en aprender historia. Son los que siempre llegarán con todas las lecturas hechas y contestarán las preguntas que ella haga. El resto del grupo (cada generación se compone de 40 estudiantes) no tiene, en su opinión, el interés para aprender.

De acuerdo con los datos, solo el 5 % del estudiantado participó en las lecciones de Julia. En sus comentarios realizaron síntesis de los temas vistos en clase y realizaron preguntas sobre la materia. El 95 % restante se desenganchó de la clase a los 40 minutos, y se distraían con el celular, con sus cuadernos, salían del aula o hablaban entre ellos.

Sobre lo anterior, nos llamó la atención que ni las docentes, ni el alumnado analizara las lecturas a partir de los posicionamientos teóricos y metodológicos de los autores, lo cual es trascendental en la enseñanza del pensamiento histórico (Seixas y Morton, 2013) porque si se estudian las formas de construcción del conocimiento histórico será más fácil comprender el carácter interpretativo del pasado y tomar posición sobre lo que se lee.

Por otra parte, se encuentra el tema de la evaluación. En el capítulo anterior, veíamos que las estrategias de evaluación de los programas de curso se centran en el resultado y no el proceso de aprendizaje. Sin embargo, lo que se espera del estudiantado va mucho más allá, en uno de los programas de curso, se afirma:

resulta imprescindible que los estudiantes no solamente demuestren el dominio de la materia estudiada sino que también son capaces de desarrollar la dimensión creativa analizando en la clase potencialidades no exploradas de las lecturas estudiadas y ofreciendo su propio aporte mediante el estudio comparado que realizarán en el trabajo de investigación. (Programa de curso, comunicación personal, 2019)

De este modo, al estudiantado se le exige desarrollar habilidades y razonamientos que no van acordes a las estrategias de enseñanza y evaluación. La evidencia muestra que la forma en la que se revisan las evaluaciones varía en cada docente, sin embargo, hay características comunes en los cursos observados. En los exámenes evaluados a los que tuvimos acceso había comentarios muy escuetos sobre las respuestas. Se les señalaban algunas ideas, errores gramaticales o de redacción. Los comentarios eran muy generales: “*No responde lo solicitado*”, “*¿Dónde está el proceso histórico y sus desafíos?*” o incluso la leyenda: “*Bien*”. Lo cual es insuficiente para que el estudiantado pueda saber en qué se equivocaron y porqué sus respuestas están mal o bien planteadas.

En algunos casos, las preguntas de los exámenes buscaron la síntesis de todos los contenidos vistos en clase, y que estos fueran explicados como procesos históricos. En una de las pruebas, el estudiantado debía contestar solo una pregunta:

Explique de manera crítica y comparada lo siguiente: hay autores como Cardoso y Pérez que mencionan que las reformas borbónicas fueron la segunda conquista de América hispánica, sin embargo, explique ¿Cómo estas también fueron parte de los diversos elementos que propiciaron los procesos de independencia en la América española? Para la resolución de esta pregunta debe explicar las repercusiones e influencias que tuvieron las ideas de la ilustración, las independencias en América gala y anglosajona, la invasión napoleónica en la Península Ibérica, las Cortes de Cádiz y hasta las reformas de Pombal en los campos político, económico y social de los procesos independentistas en la América hispana y lusa. (Examen de historia, comunicación personal, 2019)

Según la pregunta anterior, el propósito de la docente es que el estudiantado interrelacione los procesos históricos vistos en clase. La intención es coherente con los procesos de enseñanza críticos, sin embargo, la metodología no permite esa vinculación, esto por dos razones: a) el

examen está centrado en los contenidos, por tanto, lo que se vincula son los temas desarrollados en clase y los procesos históricos dictados por la docente y b) no se problematiza el pasado, al contrario, por el tipo de pregunta la historia se presenta como una sucesión de acontecimientos que se relacionan entre sí, pero no se interpretan ni se enlazan al presente.

En los trabajos bibliográficos encontramos que el estudiantado recibe poca realimentación a sus ideas. Ana, una de las estudiantes que nos facilitó el ensayo final que presentó en uno de los cursos, nos dijo que la docente Laura *no nos dio retroalimentación y tampoco nos devolvió el trabajo revisado, solo nos puso un 10 de calificación*. Esto es interesante porque en la revisión de otro trabajo de la misma profesora había muchas anotaciones principalmente de gramática y ortografía, pero también se cuestionaban las afirmaciones y argumentos del ensayo: “¿Cómo lo evidencia? o ¿Dónde está el concepto?” Y en la última página les hizo una retroalimentación de las deficiencias teóricas y metodológicas del trabajo, además les hizo saber que era un buen intento de investigación. Cuando le preguntamos a ambas estudiantes por qué un trabajo sí había sido revisado y el otro no, contestaron que todo dependía de la motivación de la profesora con el grupo.

Según los datos, la evaluación en los cursos de historia mide las explicaciones que el estudiantado pueda hacer de determinados periodos históricos y no los procesos de aprendizaje que van obteniendo durante el semestre. En estas dinámicas, el estudiantado se esmera por alcanzar una nota. El estudiantado considera que está desarrollando su pensamiento histórico y que lo hace de la manera correcta, como lo vimos en el capítulo 3. Estas formas de enseñanza se legitiman como válidas porque vienen de la Universidad y porque son practicadas por intelectuales que en la comunidad académica tienen protagonismo. Las y los docentes de la Universidad se convierten en modelos para sus estudiantes y sus discursos y prácticas de

enseñanza son ejemplos para replicar una enseñanza de la historia que se considera crítica y transformadora.

El pensamiento histórico y su enseñanza en el aula universitaria

El pensamiento histórico es la aspiración por alcanzar de las docentes universitarias con sus estudiantes. No obstante, para ellas no todas las alumnas o alumnos lo logran. Como mostramos en la Tabla 21, las estrategias para enseñar y evaluar la historia se basan en métodos transmisivos del conocimiento. Para el profesorado, estos métodos no son vistos como el problema para el aprendizaje del pensamiento histórico.

Sobre el tema, al codificar los datos de las entrevistas, obtuvimos los siguientes códigos:

Tabla 23:

Desafíos para el Desarrollo del Pensamiento Histórico, según el Profesorado

Universitario

	Código	Referencia
Docente 1	El sistema educativo de secundaria	<i>“el estudiante no piensa desde un punto de vista histórico y esto se da por el sesgo enseñado en el sistema educativo de secundaria de que la historia es repetir fechas, lugares, nombres y anécdotas”</i>
Docente 2	Comprensión de la materia Nivel de abstracción del pasado	<i>“el estudiantado no logra pensar históricamente, sobre todo, dado el hecho de que yo trabajo con temporalidades muy reculadas, entonces es todavía más difícil porque es otro nivel de abstracción diferente, que pone en juego otras aptitudes de los estudiantes, otras habilidades”</i>
Docente 3	La dificultad para ubicarse temporal y espacialmente El esfuerzo e interés del estudiantado	<i>“hay diferencias sustantivas entre los estudiantes y eso no lo podemos negar, y por más que la profesora o el profesor hagan todo lo posible para que desarrollen ese pensamiento histórico, para que se ubiquen temporal y espacialmente, eso no es nada fácil, transitar a través del tiempo es una de las cosas que más les cuesta y el éxito en esto depende mucho de las características del estudiante, y muy especialmente del esfuerzo que cada estudiante haga”</i>

Nota. Elaboración propia, 2020.

Según los datos de la Tabla 23, los principales retos para que el estudiantado alcance el pensamiento histórico son: a) la forma en la que se aprende historia en el sistema educativo costarricense; b) la dificultad para comprender el pasado por el nivel de abstracción; c) las dificultades para ubicarse en el tiempo y en el espacio, y d) el interés del estudiantado. Estos desafíos no se contradicen con los planteados por el estudiantado en la Figura 19, del Capítulo

IV, a excepción de los problemas curriculares y didácticos del aula universitaria, que están relacionados con las dinámicas de las clases de Historia.

Con respecto a lo anterior, para las docentes sus lecciones están basadas en el diálogo porque se problematiza la materia, se le hacen preguntas al estudiantado y se les dan recursos para que contesten esas preguntas (lecturas o documentales), no obstante, una de las docentes amplió su perspectiva sobre el tema:

-Profesora: Creo que hay una cuestión fundamental, que para mí es uno de los problemas cuando enseñamos historia: que sabemos mucha historia, sabemos muchos datos, podemos comprender los procesos, pero *creo que la mayoría de las profesoras [universitarias] somos incapaces de explicarlos.*

Jéssica: ¿Por qué decís eso?

- Profesora: Porque fui estudiante de muchos de los profesores que están en la Escuela de Historia y *hasta que llegué a tener un grado más alto*, hasta después de haber leído muchísima más bibliografía, fue que *logré entender muchas cosas que esos profesores me quisieron explicar.*

- Jéssica: ¿En qué sentido?

- Profesora: muchas veces explicamos con nuestro nivel doctoral porque cuando vamos a congresos nos dicen que está claro, que está lúcido, pero eso, nosotros tenemos que ir a explicárselo a gente que está en un proceso de formación para bachillerato, ni siquiera para doctorandos. Entonces a veces veo problemas de mi parte, como de otras compañeras, que *explicamos muy bien la clase para nosotras mismas*, la clase nos queda enorme.

Jéssica: ¿Y vos crees que esto pueda ser un obstáculo para que los estudiantes piensen históricamente?

Profesora: Sí, claro, *porque se llegan a aburrir, entonces no logran entender lo que uno les está tratando de explicar.* (Docente universitaria, comunicación personal, 8 de junio de 2019)

Por otra parte, las experiencias positivas para enseñar el pensamiento histórico se centran en el alumnado que comprende las dinámicas de análisis en la historia. Según una de las profesoras, para enseñar el pensamiento histórico:

Hay que apelar a muchas cosas [en el alumnado], hay que apelar a su sensibilidad, a sus sensaciones, a los olores, a los gustos, a las cosas que les gustan, cómo eran las fiestas [en el pasado], por ejemplo, qué se puede ver en la literatura, cómo se entienden las creencias, cómo eran los espacios en los que se encontraban geográficamente, arquitectónicamente, todo ese tipo de cosas me parecen imprescindibles para resolver problemas más o menos complejos en temporalidades [pasadas]. Lo logran algunos [estudiantes] y lo logran bien. He tenido éxito con algunos estudiantes a la hora de realizar ese ejercicio. (Laura, comunicación personal, 6 de junio de 2019)

Los datos señalan que, en las clases de Historia se trabaja con fuentes primarias. Estas se utilizan en algunos cursos, y tienen dos usos: como lectura asignada al curso, o como ejercicio de los trabajos bibliográficos. Por ejemplo, la docente 1 asignó como lectura la primer Constitución Política de un país latinoamericano, la cual se analizó a partir del contenido y las premisas que explicaron la conformación de los Estados en el siglo XIX. Las docentes 1 y 2, que además son especialistas en historia, incluyen el trabajo de fuentes primarias en las asignaciones que el estudiantado elabora.

En este sentido, los datos indican que los conceptos del pensamiento histórico están *implícitos* en la formación del profesorado de Estudios Sociales, pues en las lecciones, las profesoras le insisten al estudiantado en el tipo de análisis que se espera que ellos y ellas realicen,

algunas de las frases presentes en sus discursos fueron: “*ustedes deben vincular el presente-pasado*”, “*omitan los anacronismos de sus explicaciones*”, “*analicen de forma comparativa*”, o en la forma en la que se trabaja la fuente documental. No obstante, no hay evidencia del uso de estos razonamientos en las estrategias de enseñanza o de evaluación del profesorado universitario.

Asimismo, observamos que el proceso de enseñanza de la historia se centra en conceptos de primer orden (ver Tabla 3). En las clases de historia, los temas como democracia, ciudadanía, Estado, religión, maternidad, resistencia o poder son trabajados como ejes que articulan los procesos históricos que se explican del pasado. Para las docentes, existe una preocupación para que el estudiantado interrelacione esos procesos, como lo sugirió la profesora Laura:

Una de las maneras que uno puede probar que ellos están pensando históricamente es poniendo comparaciones en diferentes civilizaciones e incluso en diferentes épocas, entonces vos los ves transitar entre la una y la otra y realizando las mismas operaciones de contextualización. Entonces es ahí donde me parece que se pone más evidente incluso cuando ellos se ponen a encontrar generalidades, no simples, no generalidades de 5 puntos de la economía de... o 5 puntos de la geografía de..., sino elementos de cómo funciona el poder en ese lugar, cómo se alía ese poder con la religión, por ejemplo. Cuáles son elementos eficaces que tienen los imperios para llevar a cabo su maximización territorial o cómo logran maximizar la extracción de recursos una vez que logran estabilizarse territorialmente. Y ellos [las y los estudiantes] van encontrado realidades sobre diferentes lugares, diferentes situaciones que incluso pueden traer al presente porque hay continuidades estructurales en ese tipo de cosas, y te das cuenta de que están haciendo operaciones de abstracción y entendiendo el fenómeno como un fenómeno ajeno, pero al mismo tiempo como algo que ellos están logrando problematizar a partir de una

multiplicidad de variables, entonces no es tanto la sensación de que ellos se van a sentir como el príncipe de Persia, es como traerlos intelectualmente a ese lugar. (Laura, comunicación personal, 6 de junio de 2019)

De esta manera, el pensamiento histórico es un reto en la carrera de Estudios Sociales, pues su enseñanza debe hacerse explícita en la formación del estudiantado, además, se necesita que el estudiantado aprenda a enseñar el PH. Sobre esta idea, Armento (2000) nos dice que:

Si los educadores quieren crear una instrucción de los Estudios Sociales significativa, poderosa, y coherente para sus alumnos deben, en primer lugar, haber tenido experiencia de este tipo de aprendizajes en sus propias vidas. No solo deben tener experiencia, sino también deben reflejar de forma crítica en su propio aprendizaje y, sobre el contenido sociopolítico dentro del cual ocurre el mismo, además sobre el contexto donde ellos mismos crearan situaciones de aprendizaje significativas para los demás. (p. 27)

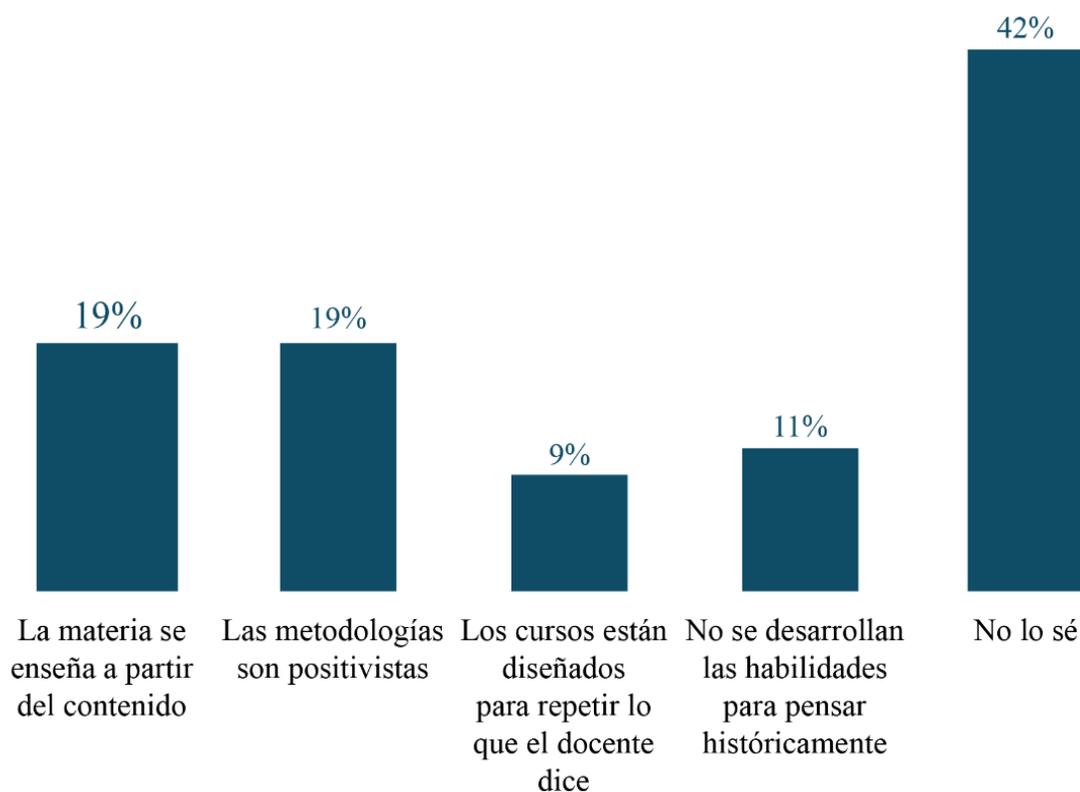
En consecuencia, si desde la Universidad el propósito de la carrera es graduar docentes con la capacidad de enseñar el pensamiento histórico, primero habrá que formarles para que piensen históricamente, y de esta manera, darles las herramientas para que trasciendan los argumentos empíricos sobre el pasado.

El sistema está hecho para que fallemos: experiencias estudiantiles en su formación inicial

Para ampliar la mirada sobre el desarrollo del pensamiento histórico en la carrera de Estudios Sociales, le preguntamos a los alumnos y alumnas en formación docente, cuáles son los desafíos de aprender historia en la carrera de Estudios Sociales. Los resultados fueron los siguientes:

Figura 34

Desafíos que Enfrenta el Estudiantado para Aprender Historia en la Carrera de Estudios Sociales



Nota. Elaboración propia a partir del cuestionario a II, III y IV nivel, 2019.

El 42 % no sabe cuáles son los problemas para aprender historia en la carrera de Estudios Sociales, un 19 % afirma que el mayor reto es que la materia se enseña a partir del contenido, otro 19 % dice que son las metodologías positivistas y un 11 % manifestó que no se desarrolla el pensamiento histórico. Cuando desagregamos los datos por niveles, la tendencia en las respuestas anteriores se mantuvo.

Tocante a lo anterior, y según las evidencias, las profesoras dan por un hecho que los estudiantes dominan los conceptos del pensamiento histórico. Palabras como sincrónico y

asincrónico, anacronismos, continuidad, cambio, perspectiva histórica, significado histórico, periodización, entre otros, no se hacen explícitos en las lecciones de Historia Mundial, Historia De América o de Costa Rica. El estudiantado debe resolver por sí mismo esos aprendizajes, porque, además, necesita demostrar su dominio en las evaluaciones. Un estudiante relató ese desafío de la siguiente manera:

Yo siento que [los aprendizajes sobre el pensamiento histórico] lo dan como un hecho, como que usted no va a cometer ese tipo de errores. Varios profesores han regañado a varios compañeros o a mí me han regañado en Historia Universal al principio, por usar conceptos contemporáneos para [explicar] algo antiguo, entonces creo que lo dan como un hecho, como que usted ya trae esa habilidad desde que viene del colegio, se menciona como no vuelva a usar anacronismos, y le dicen qué era un anacronismo pero hasta ahí y se da como un hecho y listo, entonces no se trabaja. (Tobías, comunicación personal, 11 de junio de 2019)

En cuanto a lo anterior, aprender el pasado no es un acto natural (Wineburg, 2001), no es algo innato del ser humano, por ello, el docente en formación requiere procesos de enseñanza que impliquen el análisis de la historia, las estructuras que conforman su lenguaje y las formas en las que se construye el conocimiento. El alumnado que viene del colegio tiene una noción de la historia, pero esta debe ser complementada con la comprensión del pasado que trascienda el contenido de la materia.

Sobre la experiencia estudiantil en su formación inicial, y según las evidencias, podemos ubicar tres características en el discurso de las y los estudiantes: a) la institucionalización del estudiantado; b) la incertidumbre de fallar y c) la apropiación del lenguaje del historiador o historiadora. Con respecto a la primera característica, una estudiante definió como “institucionalización del estudiantado” la posición poco crítica de una parte del alumnado ante los

procesos de enseñanza que recibe. De acuerdo con los datos, existe una resistencia para aprender de manera diferente. La posición de las y los estudiantes es pasiva en las clases de Historia, participan poco, hacen anotaciones en los cuadernos, participan cuando el o la docente abre el espacio.

En otras palabras, la institucionalización deriva de la idea de que algunos y algunas estudiantes están en una “zona de confort” con las actividades rutinarias de los cursos de historia: hacer lecturas semanales, comentarlas en clase, hacer las pruebas y presentar los trabajos. Una estudiante afirmó lo siguiente:

estamos tan institucionalizados que el profesor Ernesto quería implementar cosas diferentes y el mismo grupo no lo permitía porque él decía vamos a hacer una socialización y todo el mundo llegaba con la misma exposición de siempre: diapositivas, se paran al frente, exponen y ya. Él quería implementar actividades diferentes y los mismos estudiantes estamos tan encapsulados [acostumbrados] a la Escuela y el Colegio [con la idea de que] el profesor es el que expone y uno se queda aquí (señala el pupitre). Él mismo lo decía, es que chicos ustedes están muy institucionalizados y un montón de gente habla feo de él, pero yo siempre lo defiendo porque siento que él quería hacer cosas diferentes y está en uno también si responde a eso y con él yo aprendí un montón. (Ana, comunicación personal, 11 de junio de 2019)

Otra idea que manifestaron las y los estudiantes es la incertidumbre sobre su rol como docentes, debido a lo que consideran *poca autonomía para dar clases de forma diferente*. Tobías de último año de la carrera afirmó lo siguiente:

Muchas veces a uno se le enseña que el sistema [educativo] es perfecto y cuando uno va a dar lecciones se da cuenta de que *el sistema está hecho para que fallemos*, usted todo lo que quiera dar o como lo quiera dar *no le va a funcionar* porque el sistema está

diseñado para eso, entonces los estudiantes [de colegio] no aprenden como uno quisiera que lo hagan. (Tobías, comunicación personal, 11 de junio de 2019)

Sobre esta idea, las críticas que se hacen entre las y los estudiantes es que no todas ni todos reconocen que son parte de una “institucionalización” que funciona como barrera para que sean conscientes de las estructuras laborales a las que se enfrentarán una vez que empiecen a trabajar en las aulas de secundaria o de los procesos de aprendizaje que reciben en la Universidad.

La última característica de la experiencia estudiantil es el uso de un lenguaje propio de los y las historiadoras para construir y validar sus argumentos. Por ejemplo, cuando el estudiantado se refería al estudio del pasado era recurrente que hablaran de procesos históricos, del positivismo, de los anacronismos o que citaran a autores como John Lynch, Leslie Bethell e incluso a Fukuyama. Con Gerardo, de I nivel, trabajamos un taller el día que entró a la Universidad, cinco meses después participó del grupo de discusión. La forma en la que él expresaba sus opiniones era diferente, pues trataba de explicarse a partir de autores, recurriendo a ideas de la Escuela de los Annales y la herencia de March Bloch, o de las consecuencias del positivismo en la investigación histórica (temas que había visto en el curso de Introducción a la Historia).

Por otra parte, sobre la percepción del profesorado universitario, los datos señalan dos tipos de docencia. La primera está centrada en la docente como protagonista y se caracteriza por:

- a) lecciones aburridas donde no se integra al estudiantado;
- b) practicar una evaluación coercitiva;
- c) carecer de un ambiente de confianza para participar;
- d) poca participación estudiantil por temor a ser ridiculizados.

El segundo tipo de docencia se determina por: a) las explicaciones de historia se entienden mejor; b) se utilizan diferentes estrategias de enseñanza; c) hay mayor participación estudiantil.

Los datos muestran las formas en las que el estudiantado percibe su formación inicial y los dos tipos de docencia señalan las formas en las que confluyen los discursos sobre la historia, su enseñanza y el desarrollo del pensamiento histórico en la formación inicial docente.

Reflexión final

Como vimos con la experiencia de aprendizaje de la historia de Eric Hobsbawm, el conocimiento disciplinar de su profesor no le garantizó la comprensión del pasado. Todo el saber de Rubensohn fue insuficiente para que un genio de la historia como Hobsbawm comprendiera el pasado. Sus métodos de enseñanza se limitaron a la memorización de datos, como el nombre de los todos emperadores del Imperio Germánico. Lo que Rubensohn ocupaba en sus lecciones era mostrarles a sus estudiantes cómo ese pasado estaba afectando sus vidas. Aún hoy en el siglo XXI necesitamos llegar a ese punto en la enseñanza de la historia.

Los datos nos muestran que la enseñanza del pensamiento histórico es un desafío en la carrera de Estudios Sociales, principalmente por las dificultades para comprender del pasado, las estrategias implementadas en las lecciones de Historia y la pasividad del estudiantado. Las contradicciones entre las finalidades y las prácticas docentes universitarias es uno de los retos de la carrera, aunque también, es una oportunidad para reflexionar y debatir sobre los propósitos de la formación inicial en la Escuela de Historia.

En este sentido, y según las evidencias, los obstáculos que enfrenta el profesorado en formación para el desarrollo del pensamiento histórico son: a) metodologías basadas en la transmisión del conocimiento y educación bancaria; b) evaluación sumativa; c) el profesor o profesora como centro del proceso de enseñanza; d) actitud pasiva del estudiantado; e) clases de

pedagogía centradas en la psicología del aprendizaje donde no se estudian los diálogos entre la didáctica de las ciencias sociales y las disciplinas de referencia; f) conocimientos de historia, geografía y pedagogía fragmentados; g) prácticas docentes al final de la carrera, donde la experiencia de aula está dissociada de los aprendizajes universitarios (brecha escuela-Universidad).

Capítulo VII: Prácticas docentes y contradicciones entre la Universidad y la Secundaria

El objetivo de este capítulo es *reconocer y analizar las experiencias de práctica docente en relación con el pensamiento histórico de estudiantes de último año de la carrera.*

Profundizamos en las prácticas docentes estudiantiles con el fin de analizar cómo las y los estudiantes de Estudios Sociales, pusieron en práctica sus conocimientos sobre la historia. El análisis lo hacemos en tres apartados. En el primero, caracterizamos las prácticas docentes de las estudiantes con las que trabajamos. En el segundo, profundizamos en cómo se enseñó el pensamiento histórico en las aulas de secundaria, y por último, hablamos de sus desafíos para el profesorado en formación.

Con respecto a lo anterior, trabajamos con 4 estudiantes, tres mujeres y un hombre, quienes realizaron sus prácticas docentes en colegios privados o públicos (ver perfil en el Apéndice N). Por distribución de los temas, según el programa de estudios del Ministerio de Educación Pública, a Ricardo solo pudimos observarlo cuando dio clases de Geografía. En nuestro perfil habíamos delimitado trabajar solo con estudiantes que impartían historia, pero por el acceso a los colegios y los tiempos del curso de práctica docente empezamos a trabajar con Ricardo, Vera, Milagro y Rocío. No quisimos descartar las observaciones de Ricardo por dos razones: las experiencias de sus prácticas no se diferenciaban de las estudiantes que trabajaron Historia y él trabajó desde la geografía histórica. Sobre una de las clases de este estudiante se observó lo siguiente:

El tema de hoy fueron los volcanes, aunque corresponde al área de geografía, Ricardo apeló al pasado para explicar el tema. El estudiante habló de las erupciones volcánicas en la historia a partir de *una cronología y línea del tiempo, que se contextualizaron de forma histórica* (Diario de campo, 12 de abril de 2019)

Por otra parte, evidenciamos, a través del planeamiento de clase, que Ricardo se propuso trabajar desde la geografía histórica, como se muestra en la siguiente actividad de enseñanza:

El estudiantado analiza una gráfica que detalla las diferentes amenazas volcánicas a la que se encuentra expuesta la población. Al mismo tiempo, analizan ejemplos históricos de cada uno de los mismos. Esto con el fin de explicar, desde una *perspectiva de la geografía histórica*, los riesgos de una concentración de población con respecto a su cercanía a un volcán activo, o bien, dormido. (Ricardo, comunicación personal, 2019)

Debido a lo anterior, consideramos que la visión de Ricardo contribuía al análisis de la perspectiva histórica en las clases de secundaria, específicamente para observar cómo se enseñaba la noción temporal en el estudiantado.

Características y enfoques de las prácticas docentes en la secundaria

La enseñanza de la historia en las practicantes de Estudios Sociales transitó entre varios modelos. A partir de los datos, caracterizamos las prácticas docentes por sus propósitos, contenidos, métodos de enseñanza y evaluación. Posteriormente, los resultados fueron cotejados con la tipología de Vinson (1998, ver Tabla 5). Para tal autor, existen cinco tipos de enseñanza en Estudios Sociales: la ciudadanía transmisiva, la ciencia social, la indagación reflexiva, la criticidad social y el desarrollo personal.

Las características de las prácticas docentes se sintetizan a continuación:

Tabla 24*Características de las Prácticas Docentes de Secundaria*

<i>Componentes de la práctica docente:</i>	<i>Vera</i>	<i>Milagro</i>	<i>Rocío</i>	<i>Ricardo</i>
<i>Propósitos del proceso de enseñanza</i>	Comprender el contenido de la materia a través de las estrategias de enseñanza propuestas (uso de verbos como explicar, distinguir, reconocer, comparar)	Reconocer periodos de la historia a partir de la descripción y dominio de los datos (uso de objetivos como identificar, describir, reconocer, valorar).	Analizar el contenido histórico a partir de la información que aporte el estudiantado (uso de verbos como comprender, analizar e investigar)	Analizar la información a partir de conceptos y su relación con la cotidianidad del estudiantado. (uso de verbos como establecer)
<i>Contenido</i>	Descriptivo, centrado en el dato	Lineal, basado en cronologías	Centrado en procesos históricos	Explicativo basado en conceptos
<i>Metodología de trabajo</i>	El estudiante aprende haciendo	Interactiva con uso de elementos visuales que ejemplifiquen el tema	Magistral con participación del grupo	Clase magistral, centrada en el docente
<i>Evaluación</i>	Memorística, basada en la repetición del contenido	Combina proyectos con exámenes	Basada en la búsqueda de información y pruebas	Memorística, basada en la repetición del contenido

Nota. Elaboración propia.

Según la Tabla anterior, existe una combinación de varias tipologías en las prácticas docentes del estudiantado, principalmente el *modelo disciplinar* (Social Science) – aquel que centra el conocimiento en la historia u otras ciencias sociales- y *el transmisivo* (Citizenship Transmission) – que basa su relato en la descripción de datos factuales basados en la historia occidental para la construcción de ciudadanías. A continuación, analizamos las prácticas docentes de cada estudiante.

Con respecto a Vera, sus propósitos sobre la enseñanza se centraron en el aprendizaje de la historia a partir de la participación del estudiantado durante las lecciones. Ella basó su práctica en el *aprender haciendo*, con métodos activos para el trabajo de aula. A Vera le correspondió impartir el tema de la *Expansión y consolidación del cristianismo en la Época Medieval*, según la evidencia, el pasado se enseñó a través de contenidos descriptivos que enfatizaban en los datos.

Uno de los textos que la estudiante utilizó en sus lecciones es el siguiente:

El edicto de Constantino: el tránsito de la tolerancia a la libertad religiosa se produjo con suma rapidez, y su autor principal fue el emperador Constantino. A principios del año 313, los emperadores Constantino y Licinio otorgaron el llamado «Edicto de Milán», que, más que una norma legal concreta, parece haber sido una nueva directriz política fundada en el pleno respeto a las opciones religiosas de todos los súbditos del Imperio, incluidos los cristianos. La legislación discriminatoria en contra de éstos quedaba abolida, y la Iglesia, reconocida por el poder civil, recuperaba los lugares de culto y propiedades de que hubiera sido despojada. El emperador Constantino se convertía así en el instaurador de la libertad religiosa en el mundo antiguo. (Comunicación personal, 2019)

El escrito anterior, exalta personajes y muestra un pasado estático, propio de la ciudadanía transmisiva, donde la información se basa en datos factuales. Para este tema, Vera propuso que

sus estudiantes comprendieran las causas y características del cristianismo y utilizó un video que resume la historia de la Iglesia Católica del siglo IV hasta el XX. El contenido del video se basa en datos como fechas y personajes, ubicaciones espaciales y temporales, que se explican de forma general, aunque Vera detalló el tema en una corta exposición que le hizo al grupo. Posteriormente, hizo subgrupos y cada uno elaboró carteles con síntesis de las causas y consecuencias de la expansión de la Iglesia.

Según muestran los datos, Vera concibe que el centro de los procesos de enseñanza es el estudiantado, ella afirmó: “conmigo los estudiantes aprenden diferente, más haciendo cosas, es para que vean el contenido de forma diferente. Me gusta que tomen la materia y la trabajen con distintas actividades” (Vera, comunicación personal, 7 de mayo de 2019). No obstante, no hay evidencia de que sus metodologías generen pensamiento histórico en las y los estudiantes colegiales, por la forma en la que presenta el pasado.

En relación con lo anterior, la evaluación se fundamenta en la memorización de datos factuales. Para la actividad de los carteles, Vera consignó en su planeamiento: “[el estudiantado] describe de *forma correcta* [la cursiva es nuestra] el tema dado por la profesora” (ver Apéndice Ñ). Lo anterior, se contrapone a los estudios de Wineburg (2001), Plá (2005), Lévesque (2008) y Seixas y Morton (2013), para quienes el pensamiento histórico es la construcción del pasado a partir de la interpretación, la evidencia y las narrativas que le dan sentido. Su desarrollo depende de la posibilidad de que el estudiantado construya sus versiones del pasado, y esto no se consigue al repetir narraciones de los textos o de las profesoras.

Conforme a lo anterior, Vera elaboró un examen basado en el contenido que se impartió. Dos de las preguntas de su examen fueron: a) mencione una característica y una causa del proceso de difusión espacial del cristianismo en el continente europeo; b) cite dos

manifestaciones de fervor religioso presentes durante la difusión espacial del cristianismo católico en el continente europeo.

De tal forma, la practicante se ubica en diferentes tipologías. Sus propósitos y metodologías se acercan al *desarrollo personal*, al buscar una participación activa del estudiantado. En los contenidos y la evaluación se sitúa en la *ciencia social*, al presentar la historia de una forma tradicional. La respuesta del estudiantado a las lecciones de Milagro fue variada. El grupo se mostró receptivo a las explicaciones y las actividades propuestas por la docente.

En el caso de Milagro, su práctica docente se realizó en un colegio privado. Sus propósitos de enseñanza se basaron en reconocer la historia a partir de los periodos históricos estudiados. En sus palabras: “mi intención es que los chicos aprendan a interpretar todo lo que se les ha dado [en las clases de Historia] a partir de la experiencia social o cultural” (comunicación personal, 4 de julio de 2019).

Según los datos, el contenido fue descrito de forma cronológica y se explicó por medio de estrategias de enseñanza interactivas, con uso de elementos visuales, como videos, imágenes y dibujos. El tema que ella desarrolló en sus clases de Estudios Sociales fue: “Las civilizaciones de la Antigüedad Clásica y el origen de las sociedades occidentales”, y al igual que Vera utilizó videos. Los temas de los videos se relacionaron con el presente, a través de ideas como: ¿Quién inventó los juegos olímpicos?, ¿Cuál es el origen de la democracia? Y “La República romana”. Además, se trabajó con materiales impresos, como textos donde el estudiantado debía completar los espacios en blanco con la información de los videos o de la exposición de Milagro.

De esta manera, la posibilidad de trabajar en un colegio privado le dio flexibilidad a Milagro para proponer otras formas de evaluar. La evaluación consistió en pruebas cortas durante

la clase, el trabajo de aula (como completar cuadros o realizar dibujos de la materia) y un proyecto de investigación. En la siguiente Figura se presenta el proyecto que Milagro asignó:

Figura 35

Proyecto de Milagro

Proyecto de Estudios Sociales

Tema: Civilizaciones de la Edad Antigua (Mesopotamia, Egipto, Grecia y Roma)

Objetivo: Sintetiza de manera concreta qué comprendió sobre la vida en la edad antigua, de las civilizaciones mesopotámica, egipcia, griega y romana.

Indicaciones específicas: Producción o desarrollo. (50 puntos)

- Conteste ampliamente lo que se le solicita utilizando el recurso tecnológico. Se evaluará la coherencia de lo escrito con lo solicitado, claridad y organización de las ideas.
- Se tomará en cuenta la creatividad a la hora de la presentación.

1.

Por medio de la recopilación de información de las civilizaciones antiguas (Mesopotamia, Egipto, Grecia y Roma), **realice en un documento escrito** (word, power point), un ensayo en donde se refleje:

1. Ubicación espacio-temporal de cada una de las civilizaciones
2. Organización social y personajes relevantes en cada una de las civilizaciones
3. Aspecto económico en cada una de las civilizaciones.
4. El papel de la mitología o creencias en cada una de las civilizaciones
5. Legados culturales en cada una de las civilizaciones (**darle mayor énfasis a este punto**)

Nota. Proyecto de séptimo nivel de Milagro, comunicación personal, 2019.

Con base a lo anterior, la metodología y evaluación de Milagro se caracterizó por ser interactiva y basada en el pensamiento reflexivo, propias del enfoque de indagación reflexiva, sin embargo, y según las evidencias, el pasado es descrito de forma lineal y estática y debe ser repetido por el estudiantado. En la evaluación del proyecto se valoraron los siguientes aspectos:

a) expresa de manera congruente los enunciados que plantea; b) redacta de manera articulada y completa lo que se le solicita, c) expone comentarios críticos según los ideales planteados; d) emplea métodos didácticos a la hora de su presentación (recrea diversos elementos de los distintos legados culturales, con materiales tecnológicos), y e) utiliza las normas establecidas en

cuanto a formato para la entrega de trabajos (sigue instrucciones durante la realización de la prueba)

En consecuencia de lo anterior, la práctica docente de Milagro se ubica entre la *indagación reflexiva* y el *desarrollo personal*, pues con sus metodologías de trabajo y la interacción con el grupo propone lecciones donde la historia se aprende relacionándola al presente. No obstante, la evidencia indica que el pasado se presenta de forma estática y como un constructo acabado, propio del enfoque de *ciencia social*.

Por otra parte, con Rocío también notamos una diversidad de enfoques en su práctica docente. Con el tema de Derechos Humanos realizó una presentación de diapositivas con dos temas: la Revolución Francesa y el Liberalismo del siglo XIX. Utilizó la clase magistral con interacción del grupo. El alumnado participó a través de búsquedas en internet sobre los temas de la lección. Con los aportes estudiantiles, en la pizarra hizo un resumen del tema. Para la docente el contenido histórico: “terminó siendo un elemento más de las reflexiones que teníamos los estudiantes y yo” (Rocío, comunicación personal, 4 de julio de 2019).

El contenido se trabajó desde el enfoque transmisivo a través de estrategias de enseñanza que involucraban la participación del estudiantado. Rocío implementó la clase magistral con interacción del grupo, el cual debía buscar en internet ejemplos de la materia. Además, Rocío relacionó la temática con ejemplos del presente. No obstante, los datos nos muestran que las alumnas y los alumnos se desengancharon fácilmente de la explicación de su profesora, como se observó en una de sus lecciones:

Después de 30 minutos de iniciada la clase, hay estudiantes haciendo tarea de matemática, en redes sociales, peinándose, comiendo y hablando entre sí. Las preguntas de Rocío se centran en el dato histórico, como características, causas o consecuencias de

la Revolución Francesa y el estudiantado debe responder en función de las búsquedas que están haciendo en internet.

A los 40 minutos hay 3 estudiantes dormidos en los pupitres, hay una jugando Candy Crush en la tablet, 4 usan el celular, 2 comen frutas y 2 van al baño. (Diario de campo, 25 de abril de 2019)

Sobre la evaluación, Rocío tuvo la oportunidad de asignar trabajos por la plataforma virtual institucional (sus prácticas fueron en un colegio privado), sin embargo, por cuestiones administrativas del colegio no pudimos observar los resultados de este procedimiento. En relación con lo anterior, los datos muestran que Rocío se propuso trabajar sus clases desde procesos históricos con el fin de problematizar la realidad, propio del enfoque de *crítica social*, sin embargo, los contenidos tienen características de la *ciencia social*, por la centralidad que se le otorgó a la historia como medio para estudiar los Derechos Humanos. Sus métodos de trabajo en el aula, aunque incluían la participación del estudiantado, también son propios de la *ciencia social*, al ubicar a Rocío como la protagonista de los procesos educativos.

En el caso de Ricardo, la evidencia señala que los propósitos de su práctica docente se basaron en las relaciones entre la materia y la vida cotidiana de sus estudiantes. Para el profesor: “mi intención siempre es hacer relaciones con el contexto” (Ricardo, comunicación personal, 4 de julio de 2019). Además, en sus clases incluyó aspectos de la historia para vincularla con temas geográficos, como se observa en uno de los indicadores de los aprendizajes de su planeamiento: “[el estudiante] desarrolla habilidades de manejo del tiempo histórico y ubicación de eventos dentro del mismo” (comunicación personal, 4 de julio de 2019).

Según los datos, Ricardo trabajó los contenidos a través de conceptos para que el estudiantado los aplicara a sus contextos. Las lecciones se centraron en el discurso del docente, con participación del estudiantado, quienes contestaban las preguntas que les hacía Ricardo:

¿Cuál es el volcán más grande?, ¿Adónde no hay volcanes? Las estrategias de enseñanza se basaron en la clase magistral, con presentación de imágenes que ejemplificaban los conceptos, con líneas del tiempo de erupciones volcánicas o con noticias de los temas. Los datos mostraron que el pasado se traía al presente, por ejemplo, cuando Ricardo comparaba la erupción del Volcán Irazú en 1963, con la del Volcán Turrialba en 2016.

De tal forma, la historia se describió de forma lineal y secuencial, como la suma de una serie de acontecimientos geográficos. No hay evidencia de que se trabajara el cambio y la continuidad para interrelacionar las erupciones volcánicas con su impacto en la sociedad, a través del tiempo. Tampoco se observó el análisis de las causas y consecuencias de los fenómenos naturales y su comparación con el presente, o que se aplicara la dimensión ética para comprender a los sujetos que vivenciaron erupciones volcánicas en sus comunidades. La evidencia muestra que el grupo perdía la atención después de 30 minutos de iniciada la clase, posteriormente se distraían con tareas de otras asignaturas, el celular o hablando entre sí, a excepción de 5 estudiantes que interactuaban con Ricardo durante la clase.

En consecuencia, la evaluación respondió al tipo de contenido que se explicó en las lecciones de Estudios Sociales. Los exámenes se basaron en la repetición de los datos que se expusieron durante todas las clases. Algunas de las preguntas que se aplicaron en el examen se muestran en la siguiente figura:

El pensamiento histórico y su enseñanza en las prácticas docentes

El pensamiento histórico es entendido por el estudiantado como las relaciones entre los distintos procesos históricos, en contraposición a una historia basada en los datos factuales, como se muestra a continuación:

Tabla 25

El Pensamiento Histórico para el Estudiantado de Prácticas Docentes

<i>Estudiante</i>	<i>Código</i>	<i>Referencia</i>
<i>Vera</i>	Relaciones pasado-presente Cambio	<i>“es entender este pasado y ver a lo que nos ha llevado, cómo a través del tiempo se ha evolucionado, se ha adaptado a los distintos cambios”</i>
<i>Milagro</i>	Vinculación de lo político, social, económico y cultural	<i>“el pensamiento histórico es una vinculación, o sea uno no se puede posicionar como sujeto político, social o cultural, sin saber de dónde viene, dónde está y para dónde va, entonces va a ser una vinculación de todo esto”</i>
<i>Rocío</i>	Análisis histórico de aspectos políticos, económicos, entre otros.	<i>“analizar procesos que tuvieron peso en ámbitos político, económico de todo, es analizar este tipo de procesos pero basados en un análisis profundo de lo que es la historia”</i>
<i>Ricardo</i>	Relación temporal: pasado-presente-futuro	<i>“pensar históricamente no es solo recordar, es unificar procesos, es tener una noción de lo que pasó, de lo que está pasando y de lo que puede pasar y no solamente como pensar la historia en fechas y si Napoleón andaba en un caballo blanco”</i>

Nota. Elaboración propia, 2020.

Según se muestra en los datos, la noción de pensamiento histórico se basa en la interrelación del pasado-presente- futuro, el cambio y los procesos políticos, económicos, culturales y sociales. No hay evidencia de que el pensar históricamente, sea visto como un proceso de interpretación del pasado, desde los conceptos del Historical Thinking u otros

modelos conceptuales. Sobre esto, solo se mencionó el *cambio* como uno de los elementos del PH.

Asimismo, los datos muestran que para el estudiantado de prácticas docentes el pensamiento histórico les permitió en sus clases de Estudios Sociales: a) generar relaciones entre el pasado y el presente; b) vincular a la juventud con el pasado y el futuro y c) analizar las continuidades en la historia.

Lo anterior, lo contrastamos con las dinámicas del aula de secundaria. En promedio, el alumnado de los colegios perdía la atención a los 40 minutos después de iniciada la clase, excepto cuando se hacían repasos para los exámenes, se les calificaba el trabajo cotidiano o se trabajaba con conversatorios a partir de las experiencias personales. La evidencia no señala el desarrollo del pensamiento histórico en las lecciones de Estudios Sociales, principalmente porque las clases se basaron en una visión del pasado que no es construida por las alumnas y los alumnos, las metodologías no incluyeron el análisis de las fuentes primarias, ni la comprensión de la historia por medio del significado o la perspectiva histórica, o el contraste del pasado y el presente con la dimensión ética, pues la historia se presentó como una construcción acabada.

A pesar de lo señalado, la evidencia muestra que en las clases del estudiantado en formación se trabajó la relación pasado-presente, el pasado como un proceso histórico y la ubicación temporal de los temas, lo cual nos indica que el alumnado de prácticas docentes procura una enseñanza de la historia que involucre la comprensión del pasado y los acontecimientos que lo explican.

De la misma, el profesorado en formación tiene claras las intenciones que se persiguen con el pensamiento histórico, pero a la hora de proponerlo en el trabajo de aula, las estrategias de enseñanza no fueron suficientes para promover el aprendizaje crítico del pasado. Cabe mencionar que, para este estudiantado, la historia en la Universidad no se le enseñó a partir de tales

conceptos y que las prácticas respondieron a los aprendizajes que el profesorado en formación alcanzó durante la carrera. Por tanto, los retos de la enseñanza del pensamiento histórico traspasan las fronteras de los planeamientos y exámenes, incluso del contexto del aula, pues uno de los vacíos de su formación fue la ausencia de modelos para pensar la historia desde nuevas perspectivas de enseñanza.

Los desafíos de enseñar el pensamiento histórico en las prácticas docentes

Con los datos de la investigación ubicamos los retos a los que se enfrentó el profesorado en formación para desarrollar el pensamiento histórico en sus prácticas. El primero se refiere a la *brecha entre la Universidad y la práctica docente*. El conocimiento pedagógico e histórico que el estudiantado adquiere en la Universidad le permite afrontar su práctica docente con una serie de habilidades y razonamientos sobre los Estudios Sociales. Sin embargo, el profesorado en formación es consciente de que hay una brecha entre los aprendizajes obtenidos y lo que vivieron en el aula de secundaria, pues las dinámicas de clase fueron complejas. Una de las estudiantes afirmó:

Yo creo que en la Universidad nos dan las herramientas, nos dan las teorías de cómo poder llegar a un aula, pero cuando uno está en el aula y ve la dinámica que tiene un grupo o las características socioeconómicas que posee el grupo todo es muy diferente.

(Vera, comunicación personal, 11 de junio de 2019)

A Vera le correspondió hacer su práctica en un colegio con una alta vulnerabilidad social y económica de sus estudiantes. Milagro trabajó en un colegio privado y también vivenció la diferencia entre los conocimientos adquiridos en la carrera y la realidad de las aulas. Para ella *“aquí nos forman de una manera muy idealizada en la U [Universidad], pero luego te mandan a otra cultura completamente [diferente] que es el aula”* (comunicación personal, 11 de junio de 2019).

Según lo anterior, a partir de las experiencias en el aula, el profesorado en formación construyó nuevos marcos de referencia sobre el proceso de enseñanza, principalmente porque por primera vez se enfrentaron a la toma de decisiones curriculares y didácticas. Por ejemplo, para Ricardo la finalidad de su práctica docente no se limitó a los objetivos establecidos en el programa de estudio, la “*intención es que [el programa del MEP] sea una excusa para que los estudiantes empiecen a hacer relaciones con el contexto en el que viven*” (comunicación personal, 11 de junio de 2019).

Esta idea se relaciona con los fundamentos teóricos del estudiantado para enfrentar sus prácticas docentes. Los datos señalan que el profesorado en formación no tiene claridad sobre las teorías de la historia o la pedagogía. Mattozzi (2015) y Pagès (2018) han indicado la necesidad de formar al profesorado con bases teóricas y epistemológicas que les permitan ubicar sus finalidades de enseñanza para que tomen decisiones reflexionadas sobre la práctica docente.

El segundo reto que enfrentó el estudiantado fueron *los discursos sobre la docencia en Estudios Sociales*. El papel de los cuatro docentes- tutores (quienes recibieron en su aula de secundaria a las practicantes) constituyó el primer contacto de aula que el estudiantado recibió. El perfil de estas profesoras y profesores es bastante variado. El 50% tiene más de 30 años de trabajo en educación, un 25% tiene entre 10 y 20 años de laborar y el otro 25% menos de 10 años. La mitad trabaja en colegios privados (uno de clase alta y otro de clase media) y la otra mitad trabaja en colegios públicos con una alta vulnerabilidad social. El 75% son hombres y el 25% lo representa una mujer.

Según los datos, hay dos características de los docentes-tutores durante las prácticas del profesorado en formación. La primera es que su principal función fue el *control de la disciplina* en los grupos. La mayor parte del tiempo lo invertían en silenciar a los colegas o amenazar con

hacer boletas de disciplina por no comportarse bien, e incluso sacar del aula a estudiantes que no participaban. Uno de los episodios se relata a continuación:

A las 7:38 am la profesora- tutora detuvo la lección de Ricardo, sacó del aula a 3 estudiantes que estaban molestando y se los llevó a la biblioteca. Ella quería mostrarse como una docente estricta y que se hacía respetar. Después de la clase, Ricardo me contó que estaba muy dolido pues consideró que la docente no debió actuar así, para él estos tres estudiantes estaban motivados y aprendiendo la materia. (Diario de campo, 12 de abril de 2019)

Otro de los discursos dichos por un docente- tutor se refería al papel de las alumnas y alumnos recién se gradúan de la escuela. Para él *vienen acostumbrados a que les den todo, no les gusta pensar y quieren copiar todo lo que el docente dice. También insinuó que esta situación es culpa de las maestras de escuela* (diario de campo, 24 de abril de 2019). El comentario se hacía en referencia al papel de control de disciplina que él ejercía en el grupo. Las y los estudiantes, cuyas edades estaban entre los 12 y 13 años, eran muy inquietos, pero se apegaban a las instrucciones que les daba la practicante.

La segunda característica que observamos es el *discurso sobre la enseñanza* de los docentes- tutores y tutora. Hubo ideas poco alentadoras sobre la función que ejerce el profesor o profesora de Estudios Sociales. Por ejemplo, la profesora tutora se refirió al practicante de la siguiente forma: *Ojalá que él no se quede en las aulas, que se dedique a la investigación de tipo histórica porque él es muy bueno e inteligente. Se desperdiciaría si se queda en las aulas de secundaria* (diario de campo, 12 de abril de 2019). La idea fue repetida a lo largo de las otras observaciones. Para esta profesora tiene más valor académico y reconocimiento lo que se hace en la Universidad, que su propio trabajo como docente en el aula de Estudios Sociales. En una de las

clases nos comentó que ella hubiera deseado continuar su carrera como historiadora pero que, por necesidades económicas, optó por trabajar en la secundaria.

En otra lección, Vera le había llevado el examen que construyó a su docente- tutor. Este le dijo que mejor le quitara la parte de “producción” (preguntas de análisis) porque *sus estudiantes no eran capaces de contestarlas* (diario de campo, 7 de mayo de 2019). El grupo al que se refería proviene de precarios y zonas de exclusión social y económica, por lo que hay una doble victimización en su papel como estudiantes, primero por ser pobres y segundo por no creerles con capacidad de aprender.

Por otra parte, en la observación a la lección del curso de Prácticas Docentes, el especialista del PIAD⁴ dirigió a las y los estudiantes por cada una de las pestañas de ese programa informático. Les enseñó cómo incluir la información por cada futuro alumno y alumna que tendrán (si consiguen un tiempo completo en el MEP, asumirán, al menos, 300 estudiantes cada año), así como los indicadores y notas para el trabajo cotidiano, las tareas, las pruebas, los proyectos y la asistencia. Para llevar un registro ordenado del PIAD y tener actualizada la base de datos, las y los docentes deben dedicar mucho tiempo para completar rubros y notas. Las y los estudiantes del curso de Prácticas Docentes prestaron atención a la charla, pues debieron utilizar el programa en los colegios públicos donde dieron clases. En el diario de campo anotamos el sentimiento de frustración que algunos estudiantes manifestaron por el uso de este programa ya que, al final, la labor docente se convierte en un acto muy mecánico para completar datos exigidos desde el MEP. Ante esto el profesor de Estudios Sociales que les daba la charla afirmó:

⁴ Programa de Informatización para el Alto Desempeño que implementa el Ministerio de Educación para llevar control de cada uno de los rubros de evaluación del estudiantado. Su uso es condición obligatoria para todo el profesorado de primaria y secundaria de la educación pública.

“Bueno, ya ustedes se están dando cuenta que son más administradores que profesores. El estudiantado asintió con pesimismo” (diario de campo, 9 de abril de 2019).

Por último, las ideas anteriores fueron parte de las prácticas docentes del profesorado en formación, y también, de las construcciones sobre el quehacer profesional. Estos discursos se convierten en un reto, para convertir las prácticas docentes en un ejercicio reflexivo de lo que sucede en el aula. Este reto no se logrará, si la formación inicial deriva de una forma disciplinaria y mecanicista de entender a los Estudios Sociales y la docencia misma.

Reflexión final

El profesorado en formación transita en distintos enfoques dentro de sus prácticas docentes, sin tener conciencia de esto. Según muestran los datos, la reflexión del estudiantado en formación, sobre sus experiencias de prácticas docentes, son descripciones de lo que sucedió en el aula, no se analiza la relación entre propósitos- prácticas, o el desarrollo del pensamiento histórico. Para Thornton (1994), las prácticas docentes reflexivas tendrán sentido, si estas parten de la introspección de lo que sucedió en el aula, de los aprendizajes que obtuvo el alumnado y de los que no.

La combinación de las tipologías en las prácticas docentes del estudiantado en formación muestra las contradicciones entre lo que se pretende enseñar y el cómo se está enseñando, superar estas contradicciones implica un reto en la formación del profesorado, tanto a nivel didáctico como curricular. En este sentido, para Armento (1996):

Teacher education programs, as gatekeepers to the profession, have a particular responsibility to make explicit the hidden questions about schooling, to promote a critical and reflective attitude about teaching and learning, to nurture a probing sense of inquiry, and to stimulate a commitment to and caring for children among prospective teachers (p. 494).

Por consiguiente, en la carrera de Estudios Sociales se requiere reflexionar desde las áreas que la conforman (geografía, historia y pedagogía) el papel de las prácticas docentes, para superar las contradicciones del profesorado en formación, entre sus propósitos y su ejercicio de aula.

Por otra parte, desde la Escuela de Historia y la División de Educología se requieren propuestas para acortar las brechas entre la Universidad y el centro escolar. De igual forma, es necesario reflexionar el papel de las prácticas docentes como un proceso que enseñe al profesorado a tomar decisiones en el aula. Para Dewey (2001), no es la experiencia en sí misma la que genera nuevos aprendizajes, es la reflexión sobre esa experiencia lo que permite construir nuevos conceptos y nuevas operaciones cognitivas sobre lo que se hace en el aula.

El estudiantado reconoce las diferencias entre lo que aprenden en la Universidad y lo que experimentaron en la práctica docente, pero no toman conciencia de las contradicciones de sus prácticas. Pagès (1994) afirma que teorizar las prácticas es un ejercicio que requiere reconocer las finalidades educativas: las pedagógicas y de la historia, y estas se encuentran tanto de forma implícita como explícita. Este análisis le dará coherencia a los objetivos que se persiguen y a los que se desarrollan en el aula. El estudiantado de la carrera necesita aprender a tomar decisiones curriculares (que incluyen no solo las estrategias de enseñanza, sino el contenido y la forma de presentar ese contenido) y didácticas para enfrentar la cotidianidad del aula.

Capítulo VIII: Discusión de los resultados y líneas de la investigación

En el siguiente apartado analizamos los resultados y las futuras líneas de trabajo que se generaron a partir de nuestra tesis. Las ideas se basan en el contexto de la investigación y las posibilidades para desarrollar nuevas alternativas de la formación inicial docente y el pensamiento histórico. Durante todo el capítulo analizamos las discusiones de los resultados de la investigación y la metodología, las limitaciones de la investigación, sus conclusiones y las líneas que proponemos para continuar el desarrollo de las categorías de pensamiento histórico y formación inicial docente.

Discusión de los resultados de la investigación

A continuación fundamentamos el alcance de los supuestos en función de los objetivos de la tesis, los datos y la fundamentación teórica de la investigación.

Supuesto 1:

- *Enseñar y aprender la historia a partir de la problematización de su contenido, de sus relaciones y los diálogos con las demás disciplinas sociales y las didácticas específicas, facilita el desarrollo del pensamiento histórico en las y los estudiantes de la carrera de Estudios Sociales.*

El supuesto anterior corresponde a los objetivos 1 y 2 de la tesis, en los cuales nos propusimos analizar el desarrollo del pensamiento histórico en el estudiantado de la carrera, y la interrelación entre el currículo, la docencia y las experiencias estudiantiles en las lecciones de Historia.

Con respecto a lo anterior, los datos nos mostraron los conocimientos históricos con los que llega el estudiantado de I nivel, los cuales se centran en la historia reciente. Sin embargo, la malla curricular del plan de estudios se distribuye de forma cronológica-lineal e inicia con la

Historia Antigua. Como muestra Plá (2005) en su estudio del pensamiento histórico, el estudiantado de secundaria construye sus propias narrativas -orales y escritas- sobre el pasado, esta información ha de utilizarse para propiciar pensamiento crítico en la carrera de Estudios Sociales, y como punto de partida para significar la historia en el estudiantado de nuevo ingreso.

En cuanto al aprendizaje del pensamiento histórico, los datos mostraron que el estudiantado no lo alcanza porque no interpretan el pasado a partir de las evidencias, elementos indispensables de los modelos conceptuales que utilizamos (Seixas y Morton, 2013). Sin embargo, el profesorado en formación demostró relacionar el pasado con el presente, estudiar el pasado como un proceso histórico y ubicar las causas de un acontecimiento. En este sentido, uno de los retos en la formación inicial en los Estudios Sociales es propiciar aprendizajes críticos del pasado, a través de metodologías de enseñanza activas, que involucren al estudiante en la construcción del conocimiento histórico, y no únicamente como un receptor pasivo de las narraciones históricas de sus docentes y de los autores y las autoras que leen.

Wineburg (2001) afirma que el pensamiento histórico no es un acto natural, como humanos no podemos pensar históricamente sin un proceso de enseñanza que se centre en el análisis crítico del pasado. Los datos nos muestran que las y los docentes de historia asumen que el estudiantado sabe cómo aplicar los conceptos del método histórico a los análisis del pasado, esto lleva a que las lecciones de historia se centren en el contenido y no en cómo se piensa o construye ese contenido. Como indica Pagès (2009b), lo recomendable es partir de los significados del alumnado y de sus contextos, para propiciar aprendizajes que desarrollen el pensamiento histórico, y por ende, el pensamiento crítico. De esta forma, se propone construir mecanismos que permitan equilibrar el conocimiento experto con el conocimiento escolar, de forma que, el alumnado de la carrera de Estudios Sociales aprenda a pensar por sí mismo la historia.

Lo anterior, se relaciona con la forma en la que se analiza y jerarquiza el conocimiento disciplinar y el referente a su enseñanza. Ambos se diferencian por las finalidades que persiguen y las formas en las que se presentan los saberes (Pagès, 2018). Los datos no evidenciaron que estas diferencias se utilizaran en las lecciones de Historia para reflexionar el tipo de contenido que el estudiantado utilizará en sus clases de Estudios Sociales.

Como sugiere Mattozzi (2015), el problema estriba en que el estudiantado aprende historia desde el conocimiento experto, pero el contenido que enseñará es escolar. Los datos señalan que el profesorado en formación no reconoce estas diferencias en sus prácticas de aula, por lo cual se continúa con la enseñanza de una historia tradicional. Sobre el tema, Pagès (2012b) sugiere lo siguiente:

La concepción de una formación basada en la práctica de aula ha de ser completada, sin embargo, por cambios en las propias *prácticas universitarias* [la cursiva es nuestra], en las aulas de la Universidad. Hay que ser exigentes en la búsqueda de coherencia entre aquello que se dice que debería ocurrir en la enseñanza primaria y secundaria y lo que está ocurriendo muy a menudo en la enseñanza universitaria. Lo que se predica en la Universidad para las prácticas de enseñanza no universitarias sólo será creíble para el profesorado en formación cuando asimismo se practique en ellas (p. 264).

En este sentido, uno de los retos en el bachillerato de Estudios Sociales, estriba en abrir espacios de análisis y debate de las prácticas docentes reflexivas no solo del profesorado en formación, sino de las y los docentes de historia y pedagogía de la carrera.

Por otra parte, el análisis de la interrelación docentes-estudiantes-currículo involucró conocer la dinámica de la formación docente. El currículo prescrito del bachillerato se basa en el aprendizaje del pensamiento crítico, con el fin de promover prácticas educativas que trasciendan los métodos tradicionales en la materia de Estudios Sociales. Sobre el tema, los estudios de

Vaillant (2009, 2013) señalan que uno de los principales problemas de la FID en América Latina, es la fragmentación de los procesos educativos y la centralidad de las disciplinas. Además, Barton (2012) concluye que la formación inicial debe preparar al estudiantado con habilidades y conocimientos sobre la docencia y las disciplinas, pero también necesita desarrollar el compromiso y deseo por implementar cambios en la enseñanza.

En consecuencia, el profesorado en formación requiere conocer profundamente las disciplinas de su materia, pero también requiere saber cómo enseñarlas, lo cual constituye uno de los desafíos que se necesitan superar en la carrera de Estudios Sociales, pues las disciplinas que componen la carrera no dialogan entre sí. Se precisan construir alternativas que transversalicen el pensamiento crítico en las asignaturas del plan de estudios, y que además, involucren nuevos métodos para enseñar el conocimiento histórico.

Sobre las prácticas docentes universitarias, Armento (2000) nos dice que poco se sabe de quienes forman al profesorado de Estudios Sociales, y aún menos de los contenidos que se imparten ni cómo se enseñan. En este sentido, las evidencias señalan que para el bachillerato de Estudios Sociales hay una intención del profesorado universitario por propiciar aprendizajes críticos en el estudiantado, al cual se le exige un alto nivel de pensamiento histórico. Sin embargo, la intención no puede ir más allá porque las relaciones de poder de las docentes, basadas en su protagonismo en la clase, sus estrategias de enseñanza y evaluación no están dando los resultados esperados.

Las dinámicas de clase son complejas, por un lado, hay docentes muy eruditas en sus áreas, que en sus exposiciones de clase muestran cómo se piensa históricamente pero, por otro lado, el estudiantado tiene pocas opciones para aprender el pensamiento histórico a partir de metodologías trasmisivas. Y este tipo de representaciones sobre la enseñanza de la historia, el estudiantado las va construyendo durante la carrera, y por admiración a sus docentes o, por

considerar que están aprendiendo una historia de forma crítica y analítica, las replican en los centros educativos de secundaria.

Pagès (2009b) afirma que el pensamiento histórico se desarrolla cuando el estudiantado se enfrenta a un problema. Una enseñanza crítica de la historia debe retar cognitivamente a las y los estudiantes, para que aprendan no solo una buena historia y un buen contenido, sino una historia que los implique, que les haga sentir el protagonismo del pasado en su presente y en su futuro.

Para Duquette (2007) *dar sentido al pasado* involucra una serie de procesos cognitivos a partir de operaciones específicas de la historia, en otras palabras, no basta con enseñar un pasado que se limite a los contenidos, aunque estos sean presentados de forma crítica y analítica. El uso de fuentes primarias y su análisis a través del Historical Thinking es una forma de innovar en las lecciones de Historia universitarias. Sobre esto, la tarea de acercar al profesorado en formación a las fuentes primarias debe continuarse dando en los cursos de la carrera, pero las estrategias hay que repensarlas. Si se utilizan las fuentes como lectura y no como evidencia, se pierde una oportunidad para analizar el pasado desde la interpretación y el pensamiento histórico.

Por último, los conocimientos que aprende el profesorado en el área de pedagogía se basan en el qué hacer y cómo hacerlo, y no hay datos que nos señalen que al docente en formación se les enseña autonomía para tomar decisiones curriculares y didácticas sobre la enseñanza de la historia.

Supuesto 2:

- *Cuando a las y los docentes en formación inicial se les enseña el conocimiento histórico a partir de la interpretación del pasado, con el uso de las evidencias y con los referentes teóricos de la historia, aprenden a tomar decisiones*

curriculares y didácticas en sus prácticas de enseñanza, que favorecen la formación del pensamiento histórico de sus estudiantes de secundaria.

El supuesto anterior corresponde a los objetivos 2 y 3 de la tesis, partimos de la interrelación del currículo, profesoras y estudiantes y el análisis de las prácticas docentes en secundaria para explicar cómo se enseña la historia aprendida en la Universidad, en específico nos interesaron los aspectos relativos al pensamiento histórico.

La evidencia señala que, el profesorado universitario, basa sus clases de Historia en métodos tradicionales, como la clase magistral y la evaluación sumativa. Estas metodologías aburren a las y los estudiantes de la carrera, quienes tienen una actitud pasiva en sus procesos de aprendizaje. Lo anterior, constituye uno de los mayores retos en las lecciones de Historia, pues se necesita trascender el contenido, para enseñar el pasado como una construcción que se hace desde el presente, y por ende, que responde al contexto y a los intereses en los que se desarrolla, como lo ha mostrado Duquette (2014) en sus investigaciones.

Por otra parte, el currículo de las materias de Educación se basa en modelos de enseñanza, que sitúan al estudiante de secundaria como centro de los procesos educativos. Esto deja de lado la reflexión sobre el o la docente. Los estudios de Valencia (2016) señalan que los debates teóricos y epistemológicos sobre la educación y la didáctica le permiten al profesorado en formación confrontar los propósitos con las prácticas docentes. En este sentido, Pagès (2012a) nos indica que las prácticas docentes reflexivas ocurren cuando el profesorado cuenta con las herramientas que le permiten contraponer y relacionar la teoría con la práctica de aula. Esta idea involucra, enseñarle *autonomía* al futuro profesorado, entendida como la capacidad de *pensar sus prácticas en la acción*, para que reflexione sobre las decisiones didácticas y curriculares de su quehacer como docente. Este ejercicio de autonomía debe acompañarse del conocimiento disciplinar, para saber qué enseñar y las formas en la que se enseñará ese conocimiento.

Sobre esta idea, los datos señalan que las prácticas docentes del profesorado en formación convergen entre diferentes modelos de enseñanza (Vinson, 1998), que muestran las contradicciones entre las finalidades perseguidas y lo que se enseña de la historia. El profesorado en formación se propuso desarrollar clases de Estudios Sociales centradas en el análisis y la comprensión del pasado, aunque sus metodologías y evaluaciones no iban acordes a tales propósitos. La paradoja entre lo que se desea enseñar y lo que realmente pasa en el aula de clase, deriva de los vacíos en la carrera, la fragmentación de los conocimientos obtenidos, la ausencia de la didáctica de la historia en su formación y la reflexión de las experiencias en las prácticas. van Hover (2008) en su investigación sobre prácticas docentes, llegó a conclusiones similares, y profundizó en las creencias sobre la naturaleza de la historia y su influencia en las prácticas docentes.

En nuestra tesis no se evidenció un proceso educativo que confronte las representaciones sobre la enseñanza del estudiantado, con los fundamentos teóricos y epistemológicos de la didáctica de las ciencias sociales y la didáctica de la historia, tampoco que se basara en la construcción de procesos de enseñanza centrados en la autonomía docente y en la práctica docente reflexiva del *gatekeeper* para la toma de decisiones sobre contenidos, objetivos, metodologías y formas de evaluación que rompan con los esquemas tradicionales de la enseñanza de la historia.

En las prácticas docentes el estudiantado no sabe cómo trascender el currículo prescrito y cómo generar aprendizajes que se salgan de los esquemas tradicionales de la historia. En otras palabras, la forma en la que les enseñamos historia tiene relación directa con la forma en la que van a enseñarla. Para que el profesorado en formación rompa con los métodos tradicionales de enseñanza de la historia necesitamos que sus docentes universitarias cambien sus metodologías de trabajo. No sus discursos o argumentos sobre la historia, pero sí sus metodologías.

También ocupamos que el profesorado universitario tenga conciencia de que el conocimiento experto no puede ser aplicado directamente en el aula escolar (Pagés, 2018). En el modelo curricular de la carrera, la Escuela de Historia se encarga de proveer el contenido histórico y la División de Educología deberá enseñar cómo se aprende ese contenido en los colegios. Esta fragmentación debe ser superada, pues lo que buscamos es construir puentes entre las disciplinas de referencia (historia y geografía) y la didáctica. En este sentido, si desde los cursos de Historia el profesorado en formación aprende a interpretar el pasado desde la evidencia, va a repetir esos aprendizajes en el aula de secundaria.

Trazar puentes entre el conocimiento experto y el escolar no implica que los procesos de enseñanza del profesorado en formación se limiten a la programación curricular del Ministerio de Educación. Desde el modelo de prácticas docentes reflexivas (Thornton, 2005), el profesorado debe aprender a tomar decisiones curriculares y didácticas, razón por la cual, la Universidad debe ofrecer conocimientos más sofisticados que el aplicado en Escuelas y Colegios. La formación de las y los docentes de Estudios Sociales debe ser exigente y rigurosa en las formas de pensar la didáctica, la historia, la geografía y las ciencias sociales en general.

Sugerimos que la División de Educología podría enfocar su currículo en la relación teoría-práctica, con el fin de que el futuro profesor o profesora de Estudios Sociales se convierta en un *práctico reflexivo*, además el estudiantado debe aprender sobre teoría curricular y didáctica, sociología de la educación, antropología y educación, psicología y comprender los debates actuales sobre métodos y evaluación (Pagès, 2012b).

En este sentido, un currículo centrado en desarrollar la competencia didáctica le permitiría a las y los estudiantes en formación tener conciencia sobre lo que van a enseñar, sobre las intenciones de los programas de estudio del MEP y los propósitos que ellas y ellos persiguen

como docentes de Estudios Sociales. Sumado a los contenidos que se desarrollaron en historia y geografía desde el pensamiento crítico.

Los estudios de Adler (1994, 2008) muestran la relación entre la teoría y la práctica en la formación inicial docente. Sobre este tema, en la carrera de Estudios Sociales se precisan abrir espacios de reflexión para que no sean las prácticas docentes, el lugar donde el estudiantado resuelva la desarticulación de los conocimientos disciplinares con los pedagógicos. Lo anterior, se puede lograr con estrategias curriculares y didácticas, por ejemplo, con cursos optativos, cambios curriculares y la incorporación de las didácticas específicas al plan de estudio, y, además, con la construcción de una agenda de trabajo que parta del diálogo entre las tres áreas que conforman la carrera: la Escuela de Historia, la Escuelas de Ciencias Geográficas y la División de Educología, y que involucre los conocimientos que se han construido desde la didáctica de las ciencias sociales.

Consecuentemente, habrá que validar a los Estudios Sociales como un campo de investigación enmarcado dentro de la didáctica de las ciencias sociales, la didáctica de la historia y la didáctica de la geografía, para promover objetos de estudio y metodologías que no solo se aborden desde la pedagogía (como sucede actualmente en la carrera), sino que incorporen a las disciplinas de referencia, sin perder de vista que las didácticas específicas constituyen puentes entre el conocimiento experto y el escolar, y que no son un agregado de la historia y la geografía, tal cual lo afirman Pagès y Santisteban (2014).

De esta forma, proponemos que las prácticas docentes transversalicen la malla curricular del plan de estudios y se conviertan en un ejercicio permanente que involucre a la Escuela de Historia y a la Escuela de Ciencias Geográficas, no únicamente a la División de Educología. El área pedagógica de la carrera puede brindarle al estudiantado las bases teóricas y metodológicas que sustentan los procesos de enseñanza –siempre relacionados con la práctica de aula- con el

objetivo de que el futuro profesor o profesora de Estudios Sociales pueda a) construir los marcos de pensamiento en los que enmarcará sus clases; b) confrontar las representaciones que ha construido sobre lo que significa ser docente y enseñar Estudios Sociales; c) comprender las finalidades de la enseñanza de lo social; d) contextualizar el conocimiento adquirido y e) tomar decisiones curriculares y didácticas informadas y conscientes de los procesos de enseñanza.

Las transformaciones curriculares del plan de estudios de la carrera de Estudios Sociales del año 2017 son insuficientes si en las clases se continúa con un modelo bancario de enseñanza. Depende de cada docente modificar sus prácticas para incidir en los procesos educativos del estudiantado. Por ello, proponemos el *desarrollo de un campo de investigación en DH en la carrera de Estudios Sociales*, para generar nuevos debates en la enseñanza de lo histórico y geográfico y analizar las prácticas docentes universitarias. La didáctica de la historia es una vía para abrir el debate porque es el puente entre la disciplina histórica, la pedagogía y la didáctica. Categorías como el pensamiento histórico, conciencia histórica o tiempo histórico no le son ajenos a las y los colegas de la Escuela de Historia, así que podría iniciarse un diálogo entre pares (historiadoras/es y didactas).

Por último, consideramos que el bachillerato de Estudios Sociales puede convertirse en un modelo de la FID si, desde el diálogo y el consenso, se practican nuevas formas de pensar a los Estudios Sociales y la enseñanza de la Historia. La relación entre las disciplinas y la didáctica es un campo que nos permite generar propuestas a lo que se ha practicado hasta la fecha. Desde el contexto de la Universidad Nacional, se pueden proponer alternativas que mejoren los aprendizajes del estudiantado de la carrera, que trasciendan la oferta actual y que formen seres humanos comprometidos en construir una democracia basada en la justicia social y los Derechos Humanos.

Discusiones sobre la metodología

La metodología cualitativa desde el método de estudio de casos nos permitió comprender las realidades que viven los sujetos que están inmersos en los procesos de formación inicial docente de la carrera de Estudios Sociales. La flexibilidad del método favoreció la participación de estudiantes y docentes a partir del diálogo y el intercambio de ideas. De tal forma, que los datos obtenidos respondieron al contexto de la investigación y los sujetos del estudio. Sin embargo, fue necesario establecer un diálogo entre las categorías teóricas y los resultados que obtuvimos.

Para comprender la formación inicial docente es indispensable ir al aula. Sin este elemento, no podremos profundizar en las lógicas que intervienen en los procesos educativos, y que se encuentran en los discursos y las formas de expresarse en las lecciones. Situar desde un pupitre para observar a docentes y estudiantes nos permitió entender los raciocinios que hay detrás de los currículos y de los objetivos en los procesos de enseñanza. Esto último, implicó observar la dinamicidad y las relaciones e interacciones de los elementos que explicaron nuestro objeto de estudio: currículo, docentes y estudiantes.

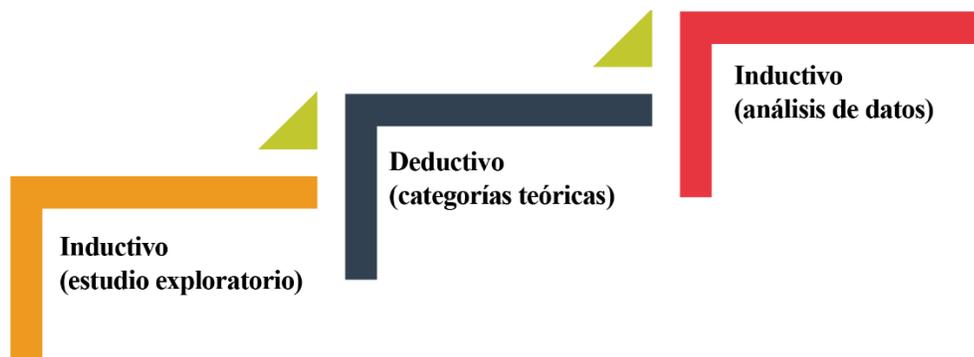
Con el estudio de casos, nos situamos desde el contexto de la carrera, sin perder de vista las relaciones a nivel regional y lo global. La pasantía en la University of British Columbia, las lecturas latinoamericanas sobre la FID y la participación en congresos internacionales nos permitieron analizar nuestro objeto de estudio más allá de su sitio. Y aunque no pretendemos generalizar los resultados, sabemos que estos están en diálogo con las realidades de muchas otras Universidades, lo cual abre oportunidades para investigaciones en conjunto.

Además, con el estudio de casos alcanzamos un análisis inductivo- deductivo-inductivo de nuestro objeto de estudio. Fue un proceso de construcción de ideas a partir de la interacción

entre el dato y la teoría. En la siguiente figura mostramos esa dinamicidad del proceso investigativo:

Figura 37

Dinámica de la Investigación con el Estudio de Casos



Nota. Elaboración propia, 2020.

En otras palabras, partimos del dato empírico (el estudio exploratorio) para formular la pregunta y los supuestos de la investigación, posteriormente delimitamos las categorías teóricas que definieron nuestro objeto de estudio (marco teórico), para luego obtener de nuevo datos empíricos (análisis de datos) durante el trabajo de campo. Este proceso nos permitió reflexionar la pregunta de investigación y los objetivos en todas las etapas de la tesis. El procedimiento surgió por las mismas necesidades y vacíos que encontrábamos en el proceso investigativo.

En relación con los sujetos del estudio, las y los estudiantes de la carrera, propusimos actividades en las que ellas y ellos participaron de forma asertiva, nos confiaron sus historias y nos permitieron adentrarnos en su mundo universitario. Del estudiantado obtuvimos la mayor parte de los datos que configuraron el análisis de la tesis, quienes participaron en nuestra investigación conocían bien la carrera y estuvieron dispuestas y dispuestos a narrarnos sus experiencias. Las intervenciones siempre fueron espontáneas, especialmente en los grupos de discusión, donde a partir de una pregunta-problema, ellas y ellos generaban el diálogo sobre las

vivencias y aprendizajes. Las y los docentes de historia tuvieron menos participación, pues su carga laboral redujo sus opciones para colaborar. Sin embargo, siempre mostraron una muy buena actitud para aportar los datos que requeríamos.

El trabajo por fases de la metodología nos permitió organizar el proceso investigativo, y construir de forma gradual la tesis. En la fase preparatoria, realizamos el estudio exploratorio, el proyecto de investigación y los instrumentos de recolección de datos, esto nos llevó a clarificar y ordenar el cronograma para la recolección de datos de la segunda fase. En la tercera etapa, hicimos el análisis e interpretación de los datos y, de forma paralela, la pasantía internacional; por último, la parte informativa.

Estas divisiones las delimitamos desde el inicio de la tesis, pero todas las fases fueron muy interactivas, aunque estuviéramos en la etapa de análisis de datos, constantemente regresábamos a nuestras categorías teóricas o metodológicas, o a los instrumentos que aplicamos. Una de las características de la investigación cualitativa es su circularidad, es decir, que todos sus elementos convergen en una especie de interlocución, donde un objetivo se reflexiona a la luz de los datos, o un instrumento se evalúa conforme se avanza en el análisis de la información. Esta dinamicidad caracterizó todo el proceso de la tesis.

Sobre los instrumentos de tesis aplicados, todos se construyeron de acuerdo a los objetivos planteados. La operacionalización del proceso (Tabla 10) nos permitió detallar esa relación horizontal entre los objetivos, las categorías, las subcategorías, las dimensiones, las técnicas de recolección de la información, los instrumentos aplicados, el análisis de los análisis y los procedimientos para realizar ese análisis. De esta manera, se organizó el proceso de la investigación, para establecer la coherencia entre el enfoque investigativo, las técnicas aplicadas y el análisis de los datos.

Los alcances de los instrumentos podemos reflexionarlos en dos dimensiones: su construcción y su aplicación. En nuestra tesis, utilizamos diversas técnicas de recolección de datos que nos llevó a la construcción de instrumentos. El que más nos generó incertidumbre fue el cuestionario sobre pensamiento histórico, y aunque obtuvimos los datos que requeríamos, consideramos que el instrumento se podría acortar para centrarlo solo en los ejercicios que determinan los conceptos del pensamiento histórico, también, podríamos dividir el instrumento en dos partes. El resto de los instrumentos (las guías de observación, el taller y las entrevistas semiestructuradas) son concretos y también generaron los datos esperados.

La ventaja de la metodología cualitativa es su flexibilidad a la hora de recolectar información, esto permite que el diálogo sea la mejor herramienta para conocer los significados que los participantes del estudio le asignan al objeto de la investigación, lo cual nos permitió mirar las experiencias que los sujetos del estudio quisieron narrarnos, sin perder el norte de la investigación.

Los limitaciones y retos de la investigación

Las limitaciones del trabajo se centraron en los métodos de la investigación. La singularidad del estudio de casos nos permitió comprender y profundizar el contexto que estudiamos, sin generalizar los resultados. Ahora bien, esto no involucra decir que, los datos dejen de estar en diálogo con otras realidades, o que el estudio no constituya un punto de partida para analizar otros contextos (Stake, 1999).

En otro sentido, ubicamos como una limitación los instrumentos de recolección de datos, específicamente, el cuestionario de pensamiento histórico, debido a la cantidad de estudiantes que debían contestarlo (139 según las cifras de matrícula del I semestre del 2019). La ventaja del estudio fue la utilización del *Google forms* que nos permitió compartir por correo electrónico el documento, aun así, coordinamos con docentes de toda la carrera para que nos prestaran los

grupos, conseguimos laboratorios de cómputo y desplazamos al estudiantado para que contestara el cuestionario. Luego le dimos seguimiento a los 31 estudiantes que no lo contestaron. A estos, les insistimos vía telefónica y correo para que participaran, pero algunos habían dejado la carrera y otros no quisieron participar. Cuando se utiliza una muestra tan amplia, se duplica el trabajo y si no se cuenta con la disponibilidad de tiempo, esto podría jugar en contra del investigador o investigadora.

La incertidumbre también la vivimos en la fase de recolección de datos. Como investigadora en el método cualitativo, no estaba segura cuándo dejar el trabajo de campo. Las dudas sobre ¿cuántas observaciones serán suficientes?, ¿cuántas entrevistas y cuántas preguntas?, nos hicieron dudar en todo el proceso. Esto mismo sucedió con el análisis de datos: ¿están las categorías saturadas? ¿Codifiqué toda la información? ¿Me hacen falta nuevas categorías? Estos temores nos obligaron a tomar decisiones reflexionadas sobre cada etapa de la investigación, y a confiar en el método cualitativo que nos permite regresar al campo si es necesario.

Por último, las mayores limitaciones que encontramos en nuestro trabajo fueron de acceso al campo. Nos costó ingresar a los cuatro colegios en los que trabajamos, como observaríamos a menores de edad fue necesario realizar cartas de autorización, buscar contactos y esperar respuestas. Afortunadamente en cada institución siempre nos colaboraron. Lo mismo sucedió en la Universidad, pues tuvimos que sujetarnos a los horarios y las clases que los y las docentes de historia nos permitieron. No siempre lográbamos encajar todas las agendas, pero la colaboración de las y los docentes nos permitió insertarnos y obtener los datos necesarios para el estudio.

Conclusiones

Con respecto a lo expuesto en los párrafos anteriores, el aporte de nuestro trabajo se sintetiza a continuación:

1. Los programas de formación docente que necesitamos en la actualidad deben articular los saberes propios de la enseñanza con la historia, la geografía y la didáctica. Para esto, es necesario involucrar a los expertos de las disciplinas de referencia en el debate didáctico, pues son ellas y ellos quienes desarrollan el pensamiento histórico, y por ende crítico, del profesorado de Estudios Sociales. Los Departamentos de Pedagogía han de trascender la formación centrada en la psicología del aprendizaje y la Neurociencia, para abrir el debate a las representaciones sociales de la enseñanza, los diálogos con otras disciplinas y las prácticas docentes reflexivas. Por su parte, los Departamentos de Historia precisan trascender el contenido histórico en sus lecciones, y proponer estrategias que desarrollen el pensamiento histórico con el estudiantado, es necesario practicar la historia para pensar el pasado.
2. El reto del bachillerato de Estudios Sociales estriba en formar docentes que tomen decisiones curriculares y didácticas sobre el quehacer del aula, para que trasciendan una enseñanza transmisiva del pasado y enseñen a la juventud a pensar históricamente.
3. Las prácticas docentes universitarias, tanto las del componente pedagógico, como las de historia, requieren reflexionarse a partir de: a) las representaciones sociales sobre los Estudios Sociales, las disciplinas que lo componen y su enseñanza; b) los vínculos entre el conocimiento experto y el escolar; c) los debates teóricos y epistemológicos que le permitan al estudiantado reconocerse como docente, y d) los métodos de enseñanza y evaluación.
4. En el siglo XXI han de construirse programas de formación *que le permitan al estudiantado reconocerse como docentes*, más allá de los discursos sobre la historia y la pedagogía. En este sentido, deben adquirir la capacidad de leer entre líneas las

intencionalidades de los currículos y de poder decidir sobre estos. Pero además, ocupamos que aprendan un pensamiento crítico, histórico y creativo que les dé las herramientas para que desarrollen su profesión desde la intelectualidad, la justicia social y el compromiso por un mundo mejor.

Nuevas preguntas y líneas de investigación

Nuestra tesis nos ha llevado a plantear preguntas y líneas de investigación que se extienden del problema de la investigación, con estas pretendemos abrir nuevas posibilidades para continuar el proceso de reflexión sobre el pensamiento histórico en la formación inicial docente. El estudio de Pagès (2008), nos indica que debemos investigar más en las aulas universitarias para comprender mejor qué está pasando y cómo podemos proponer nuevas formas de enseñar a enseñar. El autor propone tres alternativas de investigación en el área de la formación inicial docente: 1) investigaciones didácticas de lo que sucede en el aula escolar; b) investigaciones didácticas en el aula universitaria, y 3) investigaciones para desarrollar el pensamiento crítico en las universidades. Con fin de darle continuidad a esta idea, las líneas abiertas para continuar con el trabajo de investigación son:

Sobre la formación inicial docente: Armento (1996, 2000) nos ofrece un modelo teórico interactivo donde dialogan distintos actores y espacios de la formación docente. La reflexión de estas interacciones permite analizar lo que sucede en el aula y problematizarlo en función de las prácticas docentes reflexivas. En nuestra investigación, profundizamos en las relaciones e interacciones Universidad-Escuela, las cuales dan pie para continuar el análisis del tema a través del alumnado que recién se graduó de la carrera y pronto empezará a ejercer la docencia (por ejemplo, a través de un estudio longitudinal): ¿qué caracteriza sus prácticas como profesoras y profesores noveles? ¿Cuáles finalidades se persiguen con la enseñanza de la historia? ¿Se logran? ¿Cómo y por qué? ¿Desarrollan el pensamiento histórico con sus estudiantes?

Sobre el contenido histórico: el contenido debe ser el medio y no el fin en la enseñanza de la historia y los Estudios Sociales. En nuestra tesis, analizamos el tipo de contenido que se estudia para comprender el pasado; sin embargo, esto puede profundizarse tanto a nivel universitario como de los centros escolares: ¿qué tipo de contenido histórico se está enseñando y cómo se enseña? ¿Cuáles son las narrativas históricas que está construyendo el profesorado en formación y cómo se reflejan en sus prácticas docentes? ¿Con cuáles narrativas de la historia y del pasado llega el profesorado en formación a la carrera y cómo las transforma, o no, con su paso por la Universidad?

Sobre el profesorado universitario: tenemos poca información de lo que sucede en el aula universitaria a la hora de formar al profesorado. Desde nuestra tesis, observamos las dinámicas de las clases de historia y las prácticas docentes, pero aún necesitamos más datos, por ejemplo: ¿cuáles son las representaciones sobre la enseñanza de la historia y de los Estudios Sociales del profesorado universitario y cómo afecta, o no, la formación inicial docente? ¿Por qué las clases de historia son transmisivas y basadas en el modelo de educación bancaria? ¿Qué estrategias se pueden implementar para construir diálogos entre el conocimiento disciplinar y su enseñanza en las clases de historia?

Sobre el currículo: en nuestra investigación mostramos que el currículo prescrito de la carrera de Estudios Sociales tiene unas finalidades y propósitos muy distintos a las prácticas docentes de Historia, esto implica repensar qué queremos enseñar y cómo enseñarlo, pero además involucra repensar la función del currículo y los procesos educativos que se desarrollan a través de este. Proponemos continuar las líneas de investigación a partir de las siguientes preguntas: ¿qué características ha de tener un currículo que promueva la enseñanza crítica del pasado en la formación inicial docente? ¿Cómo desarrollar procesos educativos que enlacen las finalidades de

la enseñanza crítica con las prácticas docentes reflexivas? ¿Qué papel tiene el currículo en la disminución de la brecha entre el conocimiento disciplinario y el escolar?

De igual forma, será necesario crear propuestas curriculares que innoven la enseñanza de la historia y en las cuales se proponga un replanteamiento de la malla curricular, con nuevos cursos que, desde la didáctica de la historia, impliquen el aprendizaje crítico del pasado. Sumado a esto, otra línea de investigación que se abre es la formación del profesorado que tiene a su cargo la carrera de Estudios Sociales: ¿cuál debería ser su perfil? ¿Qué conocimientos deben tener para formar a las y los docentes de Estudios Sociales?

Sobre el pensamiento histórico: a través del modelo conceptual de Seixas (2014) expusimos las carencias y fortalezas del pensar históricamente de las y los estudiantes de Estudios Sociales. Esto último nos lleva a repensar ¿qué tipo de pensamiento histórico es el que necesita el profesorado en formación?, es decir, ¿cuáles son los conocimientos de la historia que más necesitan aprender las y los docentes de Estudios Sociales? ¿Cómo jerarquizar estos conocimientos en función de los aprendizajes que necesita desarrollar para impartir lecciones de Estudios Sociales? ¿Cómo enseñar a pensar históricamente desde las clases de Historia de la Universidad y de los colegios?

Sobre los modelos conceptuales de pensamiento histórico, consideramos que habrá que estudiar e investigar con profundidad: ¿cuáles son los diálogos entre el pensamiento histórico y el pensamiento crítico? Esto es con el fin de obtener datos que nos relacionen ambas categorías. En la bibliografía estudiada, encontramos las justificaciones para asumir que el pensamiento histórico es pensamiento crítico, pero a esto habrá que sumarle datos que nos ejemplifiquen aún más esa relación.

Otro tema que se requiere profundizar a través de nuevas investigaciones es la relación entre el pensamiento histórico y el social: ¿se puede pensar socialmente desde la historia? ¿Qué características ha de tener un modelo conceptual del pensamiento social que implique el análisis del pasado?

También es necesario valorar otros modelos de pensamiento histórico, más allá del propuesto por Peter Seixas, que nos permitan sugerir investigaciones que respondan a: ¿cómo desarrollar procesos de enseñanza del pensamiento histórico a partir de problemas socialmente relevantes? ¿De qué forma evaluar el pensamiento histórico? Y, ¿cómo contextualizarlo a la realidad del aula costarricense o centroamericana? Tomando en cuenta que, en nuestras sociedades, el tiempo pasa primero por la cultura, entonces, ¿podemos desarrollar un modelo de pensamiento histórico que involucre la percepción del tiempo de nuestras poblaciones indígenas, campesinas y migrantes?

Por otra parte, proponemos algunas líneas generales para el desarrollo de investigaciones colectivas:

- Consideramos que tanto la categoría de FID como la de pensamiento histórico deben situarse e investigarse desde el aula. En este espacio, surgirá la teorización que requerimos para pensar: ¿cómo enseñamos a enseñar? Los modelos teóricos que mejor explican este tema partieron siempre del dato empírico (Adler, 1991; Armento, 1996) y de la reflexión sobre las investigaciones y debates de su época. Aportar nuevas ideas y construir marcos teóricos requiere de colaboraciones a nivel regional, pues los problemas sobre la enseñanza son, cada vez más, globales; por tanto, las alternativas para mejorarlos también han de surgir de la suma de experiencias investigativas.

- En Iberoamérica, la FID es una categoría que está teniendo un amplio desarrollo y se ha investigado a partir de contextos específicos, por lo cual, necesitamos profundizar: ¿qué se está investigando? ¿Cómo se está haciendo? ¿Para qué se hace? ¿Cuáles son las alternativas que se proponen a la formación inicial? ¿Cómo se implementan esas alternativas y cuáles son sus resultados? Esto dará pie al trabajo en conjunto, entre redes o grupos de investigación que estén interesados en ampliar el debate y generar nuevas ideas y nuevos marcos teóricos en la formación inicial.
- En esta línea, proponemos proyectos de investigación a nivel regional, que comparen la FID desde distintos contextos. Las semejanzas y diferencias que se ubiquen serán un buen punto de partida para proponer otras formas de enseñar la didáctica, la historia y la geografía a las y los docentes en formación inicial.
- En el campo de los Estudios Sociales para Costa Rica, se necesita investigar en distintas áreas. Hemos visto que la DCS le da identidad a la materia escolar de ciencias sociales; como desde nuestro país este es un campo que no se ha desarrollado, los Estudios Sociales se limitan a una materia escolar y eso ha condicionado el debate sobre qué podemos investigar. Desde nuestra investigación, situamos a los Estudios Sociales dentro de la DCS, la didáctica de la historia y de la geografía, pues estos marcos nos dan una base teórica y metodológica para pensar el desarrollo de programas de investigación y agendas de trabajo que generen nuevos conocimientos sobre la enseñanza de lo social.
- Desarrollar proyectos regionales y comparativos en líneas de investigación asociadas al pensamiento histórico como la tecnología, las emociones, los problemas socialmente relevantes, entre otros, nos permitirán repensar nuestras prácticas docentes y proponer alternativas a la enseñanza de la historia. Será conveniente acercarse al trabajo que se

desarrolla en los países anglosajones para construir diálogos que nos permitan problematizar la enseñanza de la historia (por ejemplo, el caso de la University of British Columbia, Standford University y el University College de Londres).

Con las ideas anteriores, proponemos ampliar el objeto de investigación presentado en esta tesis doctoral, con la intención de proponer alternativas a las formas en las que se práctica la enseñanza de la historia en Universidades y Colegios, y con la convicción de construir desde el aula un mundo más justo.

Darle sentido al pasado en un aula, es una declaración docente para hacer del mundo un lugar mejor, para recorrer el camino de la democracia y, en la utopía, construir ciudadanías que vean en la otra, a una hermana, no a una enemiga. Esta declaración implica dejar en el salón de clase toda la esperanza que sea posible para que la juventud actúe y transforme el odio en amor. Esta es quizá la mejor herencia que el profesor *Joan Pagés Blanch* dejó en esta tesis, y en mi vida. Por lo que a partir de ahora, proponemos investigar y buscar los obstáculos necesarios para incidir en unos Estudios Sociales que construyan la justicia social, y de esta forma, seguir los pasos del maestro cuando nos decía: *no pensaré en los obstáculos, los imaginaré y trabajaré para desarrollarlos.*

Referencias

- Adler, S. (1991). The education of social studies teachers. En Shaver, J. (Ed.), *Handbook of research on social studies teaching and learning. A project of the National Council for the Social Studies* (pp. 210-221). McMillan.
- Adler, S. (1994). Reflective Practice and Teacher Education. En Ross, E. W. (Ed.), *Reflective Practice in Social Studies* (pp. 51-58). National Council for the Social Studies.
- Adler, S. (2008). The education of social studies teachers. En Levstik, L. (Ed.), *Handbook of research in Social Studies* (pp. 329-351). Routledge.
- Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (Coord.). (2013). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Paidós.
- Andelique, C.M. (2011). La Didáctica de la Historia y la formación docente: ¿Qué profesor de historia necesitan las Escuelas? *Clío & asociados*, 15, 256-269.
- Arias, G. E. (2015). *Evaluación del desempeño profesional de formadores de docentes en El Salvador* [tesis doctoral]. Universidad de Granada, España.
- Armento, B. (1986). Research on teaching Social Studies. En Wittrock, M.C. (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 942-952). Macmillan.
- Armento, B. (1991). Changing conceptions of research on the teaching of social studies. En Shaver, J. (Ed.), *Handbook of research on social studies teaching and learning. A project of the National Council for the Social Studies* (pp.185-196). McMillan.
- Armento, B. (1996): *The professional development of social studies educators*. En Sikula, J. et ál. (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 485-502). McMillan.

- Armento, B. (2000). El desarrollo profesional de los profesores de Ciencias Sociales. En Pagès, J., Estepa, J. y Travé, G. (Eds.), *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales* (pp. 19-39). Universidad de Huelva.
- Audigier, F. (2018). L'esprit critique et l'enseignement de l'histoire : quelles pratiques pour quelles fins? En Ethier, M., Lefrançois, D. y Audigier, F. (Dir.), *Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté* (pp. 27-40). Deboeck Supérieur.
- Ávila, R.M., Rivero, M. P. y Domínguez, P. (Coords.). (2010). *Metodología de la Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Institución Fernando El Católico.
- Barton, K. (2012). Expanding Preservice Teacher's Images of Self, Students, and Democracy. En Cambell, D., Levinson, M. y Hess, F. (Eds), *Making Civics Count: Citizenship Education for a New Generation* (pp. 161-182). Harvard Education Press.
- Benejam, P. (2004). Las finalidades de la educación social. En-Benejam, P. y Pagés, J. (Coords.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (pp. 31-51). Universitat Barcelona.
- Benejam, P. y Pagés, J. (Coords.). (2004). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Universitat Barcelona.
- Camillioni, A., (1996). Epistemología de la didáctica de las Ciencias Sociales. *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones* (pp. 25-41). Paidós.
- Cardin, J. F y Tutiaux-Guillon, N. (2007). Les fondements des programmes d'histoire par compétence au Québec et en France : regards croisés. *Les cahiers Théodile*, 8, 35-64.
- Cerri, L.F. (2011). *Ensino de História e Consciência Histórica. Implicações Didáticas de Uma Discussão Contemporânea*. Editora FGV.

- Cerri, L.F. (2013). A formação de professores de história no Brasil: antecedentes e panorama atual. *Revista Historia, historias*, 2 (1), 167-186.
- Chapman, Arthur. (2012). Developing an Understanding of Historical Thinking through Online Interaction with Academic Historians: Three Case Studies. En Herausgabe. (Ed.), *Yearbook. From Historical Research to School History: Problems, Relations, Challenges* (pp. 21-40). WOCHENSCHAU.
- Chávez, C. y Pagès, J. (2017). Didáctica de la historia y enseñanza del pensamiento histórico en formación inicial de docentes de secundaria de Chile. En Martínez, R., García, R. y García C.R. (Coords.), *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 73-82). Universidad de Córdoba y Asociación Universitaria de Profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Coudannes, M.A. (2013). *La consciencia histórica en estudiantes y egresados del profesorado en historia de la Universidad Nacional del Litoral. Un estudio de caso* [tesis doctoral]. Doctorado en Educación. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Creswell, J. (2014). *Research designing. Qualitative, quantitative and mixed methods approach*. SAGE.
- Cuesta, V. (2016). *Formación inicial docente en enseñanza de la historia. Argentina-Brasil: campo disciplinar, programas de estudio y miradas docentes* [tesis doctoral]. Doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.
- Deslauriers, J. P. (1991). *Investigación cualitativa. Guía práctica*. RUDE Colombia.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Morata.

División de Educología. (2019a). *Programa del curso Desafíos Didácticos de la Práctica Docente* [programa de curso]. Centro de Investigación y Docencia en Educación, Universidad Nacional.

División de Educología. (2019b). *Programa del curso Investigación Educativa en el Contexto de la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica* [programa de curso]. Centro de Investigación y Docencia en Educación, Universidad Nacional.

División de Educología. (2019c). *Programa del curso Innovaciones Didácticas en Estudios Sociales* [programa de curso]. Centro de Investigación y Docencia en Educación, Universidad Nacional.

Duquette, C. (2007). *Les liens théoriques entre la conscience et la pensée historiques: quels impacts pour la recherche empirique?* Colloque de didactique HGEC. Institut Français de L'éducation.

Consultado el día 30 de agosto de 2018. http://ecehg.ens-lyon.fr/ECEHG/colloquehgec/journees-d-etude-didactique-2007/jed2007_pdf/c_duquette_jed_2007.pdf

Duquette, C. (2010). Les difficultés entourant l'apprentissage de la pensée historique chez les élèves du secondaire : la conscience historique comme piste de solution ? En Cardin, J.F., Éthier, M. A. y Meunier, A. (Dirs.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté* (pp. 139-159). Éditions MultiMondes.

Duquette, C. (2014). Through the Looking Glass : An Overview of the Theoretical Foundations of Quebec's History Curriculum. En Sandwell, R. y von Heyking, A. (Eds.), *Becoming a History Teacher. Sustaining Practices in Historical Thinking and Knowing* (pp. 139-157). University of Toronto Press.

Duquette, C. (2015). Relating Historical Consciousness to Historical Thinking Through Assessment. En Erickson, K. and Seixas, P. (Eds.). *New directions in assessing Historical Thinking* (pp. 51-63). Routledge.

- Durán, N. (Coord.). (2017). *Epistemología histórica e historiografía*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Éthier, M., Demers, S. y Lefrançois, D. (2010). Las investigaciones en didáctica sobre el desarrollo del pensamiento histórico en la enseñanza primaria. Una panorámica de la literatura publicada en francés e inglés desde el año 1990. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, 61-74.
- Ethier, M., Lefrançois, D. y Audigier, F. (Dirs.). (2018). *Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté*. Deboeck Supérieur.
- Fabre, M. (2018). Préface. En Éthier, M. A., Lefrançois, D. y Audigier, F. (Dirs.). *Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté* (pp. 7-12). Deboeck.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Flick, U. (2018). Triangulation. En Denzin, N., y Lincoln, Y. (Eds.) *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp.777-804). Sage Publications.
- Fontana, J. (2003). ¿Qué historia enseñar? *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, (7), 15-26.
- Freire, P. (1971). *La educación como práctica de la libertad*. Tierra Nueva.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo veintiuno editores.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía del oprimido*. Siglo veintiuno editores.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Giroux, H. (1997a). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.

- Giroux, H. (1997b). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo veintiuno editores.
- González, D. (2019). Los Estudios Sociales de cara a la historia: Provocaciones para un debate urgente. *Revista Actualidades Educativas*, 20(1), 1-19. Consultado el 30 de noviembre de 2019. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/40176>
- González, G. (2012). *La formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales y la Educación para la ciudadanía en Colombia: Representaciones y prácticas de enseñanza* [tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Gurdián, A. (2010). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. EUCR.
- Gutiérrez, M., Buitrago, O. y Valencia V. (2015). *Prácticas educativas reflexivas y la formación del profesorado*. Editorial UTP.
- Henríquez, R. (2008). *El aprendizaje de la explicación y la comprensión histórica: la construcción narrativa del pasado y la conciencia histórica de los alumnos inmigrantes en Cataluña*. [tesis de doctorado]. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Hobsbawn, E. (2002). *Sobre la Historia*. Crítica.
- Ibagón J. y Minte, A. (2019). El pensamiento histórico en contextos escolares. Hacia una definición compleja de la enseñanza de Clío. *Zona Próxima*, 31, 107-131.
- Jara, M. y Salto, V. (2014). La explicación en la clase de Historia. Una aproximación desde las experiencias de los y las practicantes en la formación inicial. *Clío & Asociados*, (18-19), 294-309.
- Lee, P. (2005). Putting principles into practices: Understanding history. En Donovan, M.S. y Bransford, J.D. (Eds.), *How students learn: History in the classroom* (pp. 31-78). National Academies Press.

- Lee, P.J., Dickinson, A. y Ashby, R. (1996). Project CHATA: Concepts of history and teaching approaches at key stages 2 and 3: Children's understanding of "because" and the status of explanation in history. *Teaching History*, 82, 6-11.
- León, A. (2011). *Construcción de los conceptos de tiempo e historia por parte de niños y niñas de primer y segundo ciclos de la educación general básica de un centro educativo del área metropolitana, en el marco del programa de Estudios Sociales* [tesis doctoral]. Doctorado Latinoamericano en Educación. Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically: Educating Students for the 21st Century*. University of Toronto Press.
- Lévesque, S. (2014). What is the Use of the Past for Future Teachers? En Sandwell, R. y Von Heyking, A. (Eds.), *Becoming a History Teacher: Sustaining Practices in Historical Thinking and Knowing* (pp. 115-138). University of Toronto Press.
- Lévesque, S. y Zanzanian, P. (2015). "History Is a Verb: We Learn It Best When We Are Doing It!" French and English Canadian Prospective Teachers and History. *Revista de Estudios Sociales*, (52), 32-51.
- Levstik, L. y Barton, K. (2004). *Teaching history for the common good*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Levstik, L. y Barton, K. (2015). *Doing History. Investigating with children in Elementary and Middle Schools*. Routledge.
- Levstik, L. y Tyson, C. (Eds.). (2008). *Handbook of Research in Social Studies Education*. Routledge.
- Litwin, E. (2015). El campo de a didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En Wigdorovits, A. (Ed.). *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp.91-116). Paidós.

- López, M. (2018). La enseñanza de la Historia en Costa Rica: un acercamiento desde los planes de la carrera de Estudios Sociales en la Universidad Nacional (1979-2005). *Perspectivas*, (16), 1-22. <https://doi.org/10.15359/rp.16.2>
- Marolla, J. (2016). *La inclusión de las mujeres en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Estudio colectivo de casos en las aulas chilenas sobre sus posibilidades y limitaciones* [tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Mathison, S. (1994). Critical Reflection on Classroom Practice: teaching as a Investigate Activity. En Ross, E. W. (Ed.), *Reflective Practice in Social Studies* (pp. 23-28). National Council for the Social Studies.
- Mattozzi, I. (1999). La transposición del texto historiográfico: un problema crucial de la didáctica de la historia. *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 4, 27-56. Consultado el 30 de mayo de 2018. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1313492>
- Mattozzi, I. (2015). Una epistemología y una metodología de la historia para la didáctica. *Diálogos*. 19(1), 57-72.
- Maxwell, J. (2009). Designing a Qualitative Study. En Bickman, L. y Rog, D. (Eds.). *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods* (pp. 214-253). SAGE.
- Merchán, F.J y García, F. (2013). Una metodología basada en la idea de investigación para la enseñanza de la Historia. En Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (Coords.), *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones* (pp. 182-202). Paidós.
- Ministerio de Educación Pública. (2017). *Programas de estudio para Estudios Sociales* [programas curriculares]. Consultado el día 22 de junio de 2018. http://www.mep.go.cr/sites/default/files/programadeestudio/programas/esociales3ciclo_diversificada.pdf
- Mitre, E. (1997). *Historia y pensamiento histórico*. Cátedra.

- Neima, G., y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En Vasilachis, I. (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 213-238). GEDIS.
- Nussbaum, M. (2017). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz.
- Orozco, J. (2016). *La Didáctica de las Ciencias Sociales en la carrera de Ciencias Sociales. Impacto en el desempeño de los docentes del área de Ciencias Sociales de Managua* [tesis doctoral]. Doctorado en Educación e Intervención Social. Universidad Nacional Autónoma de Managua.
- Orradre, A.M y Svarzman, J. (2013) ¿Qué se enseña y qué se aprende en Historia? En Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (Coords.), *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones* (pp. 205-247). Paidós.
- Pacievitch, C. (2014). Utopia e responsabilidade docente: formação de professores de história. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia), 10 (1), 87-112.
- Pagès, J. (1994). “La didáctica de las Ciencias Sociales, el currículum de historia y la formación del profesorado”. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 13, 38-51.
- Pagès, J. (2004). La formación del pensamiento social. En Benejam, P., y Pagés, J. (Coord.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (pp. 151-168). Universitat Barcelona.
- Pagès, J. (2008). Formar profesores de historia en España: cuando Clío se resiste al cambio. El caso de la Universidad Autónoma de Barcelona. En Zamboni, E. y Fonseca, G. (Orgs.), *Espaços de formação de professor de historia* (pp. 45-76). Ed. Papirus.
- Pagès, J. (2009a). Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década. *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II Congreso Internacional*, 140-154. Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de Antioquia.

- Pagès, J. (2009b): El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, (7), 69-91.
- Pagès, J. (2012a). La formación del profesorado de historia y ciencias sociales para la práctica reflexiva. *Nuevas Dimensiones. Revista Electrónica de Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3, 5-14.
- Pagès, J. (2012b). Aprender a enseñar historia y ciencias sociales: el currículo y la didáctica de las ciencias sociales. *Revista Pensamiento Educativo*, (30), 255-269.
- Pagès, J. (2018). Aprender a enseñar historia. Las relaciones entre la historia y la historia escolar. *Trayectorias universitarias*. 4(7), 53-59.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2014). Una mirada del pasado al futuro en la didáctica de las ciencias sociales. En Pagès, J. y Santisteban, A. (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 17-39). Servicio de Publicaciones de la UAB / AUPDCS.
- Peck, C. y Seixas, P. (2008). Benchmarks of Historical Thinking: First Steps. *Canadian Journal of Education*, 31(4), 1015-1038.
- Pinar, W. (2019). *What is curriculum Theory?* Routledge.
- Pinochet, S. (2015). *Profesor, profesora, ¿por qué los niños y las niñas no están en la historia? Concepciones del profesorado y del alumnado sobre la historia de la infancia* [tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Pipkin, D. (Coord.). (2009). *Pensar lo social. Un aporte de la enseñanza de la Sociología para la Escuela media*. La Crujía Ediciones.
- Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. PYV editores.

- Plá, S. (2012). La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Secuencia*, (84), 163-184.
- Plá, S. y Pagès, J. (2014). *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina: notas para un balance de dos décadas*. Bonilla Artigas Editores
- Plá, S. y Pérez, M. (2013). Pensar históricamente sobre el pasado reciente en México. *Clío & Asociados*, (17), 27-55.
- Programa Estado de la Educación. (2018). *Políticas públicas docentes* [informe de seguimiento PREAL]. Consultado el 28 de noviembre de 2018. <http://repositorio.conare.ac.cr/handle/20.500.12337/7780>
- Programa Estado de la Nación. (2017). *Sexto Informe Estado de la Educación*. Servicios Gráficos.
- Ross, E. W. (1987). Teacher Perspective Development: A Study of Preservice Social Studies Teachers. *Theory and Research in Education*, 4 (XV), 225-243.
- Ross, E. W. (2017). *Rethinking Social Studies. Critical Pedagogy in Pursuit of Dangerous Citizenship*. IAP.
- Ross, E. W. (2018). The Challenges of Teaching Social Studies: What Teachers? What Citizenship? What Future? *Review of Education, Pedagogy and Cultural Studies*, 40(5), 371-389. DOI: <https://doi.org/10.1080/10714413.2019.1570792>
- Ross, E. W. (Ed.). (1994). *Reflective Practice in Social Studies*. National Council for the Social Studies.
- Ross, E. W. (Ed.). (2014). *The Social Studies Curriculum. Purposes, Problems and Possibilities*. Suny Press.
- Ross, E. W., Mathison, S. y Vinson, K. (2014). Social Studies Curriculum and Teaching in the Era of Standardization. En Ross, E. W. (Ed.), *The Social Studies Curriculum. Purposes, Problems and Possibilities* (pp. 25-50). Suny Press.

- Rüsen, J. (2007) How to Make Sense of the Past—Salient Issues of Metahistory. *The Journal of Transdisciplinary Research in Southern Africa*, (3)1, 169-221.
- Rüsen, J. (2017). *Evidence and meaning. A theory of historical studies*. Berghan Books.
- Salas, J. (2000). La incorporación de los Estudios Sociales como materia de estudio escolar en Costa Rica y la necesidad de su reconceptualización de cara a los desafíos para la educación a inicios del siglo XXI. *Perspectivas. Revista de investigación, teoría y didáctica de los Estudios Sociales*, 3 (1 y 2), 51-70.
- Sandwell, R. y Von Heyking. (2014). *Becoming a History Teacher. Sustaining Practices in Historical Thinking and Knowing*. University of Toronto Press.
- Sant, E., Pagés, J., Santisteban, A., González–Monfort, N. y Freixa, M. O. (2015). Narrativas y discursos: ¿cómo podemos analizar la competencia narrativa del alumnado en el aprendizaje de la Historia? *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, (18/19), 166-182. DOI: <https://doi.org/10.14409/cya.v0i18/19.4742>
- Santisteban, A. (2006). Futuros posibles de la investigación en didáctica de la historia: aportaciones al debate. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 4, 101-122.
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, (14), 34-56.
- Santisteban, A. (2011). Las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales. En: Santisteban, A. y Pagés (coord.), *Didáctica del Conocimiento de Medio Social y Cultural en la Educación Primaria* (pp. 63-84). Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar. Editorial Síntesis.
- Santisteban, A. (2015). La formación del profesorado para hacer visible lo invisible. En: Hernández, A.M., García, C. y De la Montaña, J. (Eds.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro:*

recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas (pp. 383-393). Universidad de Extremadura/AUPDCS.

Santisteban, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Diálogo Andino*, 53, 87-99. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000200087>

Santisteban, A. y Pagès, J. (2016). La historia y la enseñanza de la historia. Un punto de vista desde la didáctica de la historia y de las ciencias sociales. En Jara, M. y Funes, G. (Coords.), *Didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado. Perspectivas y enfoques actuales* (pp. 63-86). Universidad Nacional del Comahué.

Santisteban, A., González, N. y Pagès, J. (2010). Una investigación sobre el pensamiento histórico. En Ávila, R.M., Rivero, M. P. y Domínguez, P. (Coords.), (2010), *Metodología de la Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 115-128). Institución Fernando El Católico.

Schiro, M. (2013). *Curriculum Theory: Conflicting Visions and Enduring Concerns*. SAGE

Seixas, P. (2014). *The historical thinking Project*. Consultado el 10 de febrero de 2017. <http://historicalthinking.ca>

Seixas, P. (2016). A History/Memory Matrix for History Education. En *Public History Weekly. The International BlogJournal*. Consultado el 23 de diciembre de 2017. <https://public-history-weekly.degruyter.com/4-2016-6/a-historymemory-matrix-for-history-education/>

Seixas, P. (2017). Historical Consciousness and Historical Thinking. En Carretero, M., Berger, S. y Grever, M. (Eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp.59-72). Palgrave MacMillan.

- Seixas, P. y Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. En A. Sears y I. Wright (Eds.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (pp. 109-117). Pacific Educational Press.
- Seixas, P., y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson Education.
- Shaver, J. (Ed.). (1991). *Handbook of research on social studies teaching and learning. A project of the National Council for the Social Studies*. McMillan.
- Shemilt, D. (1983). The Devil locomotive. *History and Theory*, 4(22), 1-18.
- Shulman, L. (1998). Theory, Practice, and the Education of Professionals. *The Elementary School Journal*, 98(5), 511-526. Consultado el 24 de febrero de 2018. www.jstor.org/stable/1002328
- Shulman, L. (2000). Teacher Development: Roles of Domain Expertise and Pedagogical Knowledge. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(1), 129–135.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza. Fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. 9(2), 1-30.
- Soria, G. (2014). *El pensamiento histórico en la educación primaria: estudio de casos a partir de narraciones históricas* [tesis doctoral]. Doctorado Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Soria, G. (2015). El pensamiento histórico en la educación primaria: estudio de casos a partir de narraciones históricas. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (14), 83-95.
- Stake, R.E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Sterns, P, Seixas, P. y Wineburg, S. (2000). *Knowing teaching and learning History. National and International Perspectives*. New York University Press.

- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Thornton, S. (1991). Teacher as Curricular- Instructional Gatekeeper in Social Studies. En Shaver, J. (Ed.), *Handbook of research on social studies teaching and learning. A project of the National Council for the Social Studies* (pp. 337- 248). McMillan.
- Thornton, S. (1994). Perspectives on Reflective Practice in Social Studies Education. En Ross, E. W. (Ed.), *Reflective Practice in Social Studies* (pp. 5-12). National Council for the Social Studies.
- Thornton, S. (2005). *Teaching Social Studies That Matters. Curriculum for Active Learning*. Teachers College Press.
- Thornton, S. (2008). Continuity and change in Social Studies Curriculum. En Levstik, L. y Tyson, C. (Eds.), *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 15-32). Routledge.
- Tulchin, J. (1987). Más allá de los hechos históricos: sobre la enseñanza del pensamiento crítico. *Revista de Educación*, 282, 235-253.
- Universidad Nacional (2017). *Plan de estudios de la carrera bachillerato en la enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica* [documento curricular]. Facultad de Ciencias Sociales Universidad Nacional.
- Universidad Nacional. (2009). *Plan de estudios de la carrera bachillerato en la enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica* [documento curricular]. Facultad de Ciencias Sociales Universidad Nacional.
- Vaillant, D. (2009). Formación de profesores de Educación Secundaria: realidades y discursos. *Revista de Educación*, (350), 105-122.

- Vaillant, D. (2013) Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, (22), 185-206.
- Vaillant, D., (2012). Formación inicial del profesor para las Escuelas del mañana. *Diálogo Educativo*, 35 (12), 165-184.
- Vaillant, D., (2017). Formación inicial de profesores en América Latina, contextos de actuación, dilemas y desafíos. En Garrido, J., Vega, V. y Bustos, A. (Coords.), *De los fundamentos a las prácticas: Algunos desafíos en la formación inicial docente* (pp. 19-42). Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Valencia, L. (2014). *Aprender a ser profesor y profesora de Historia. Los propósitos de la enseñanza en la formación del profesorado de Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Santiago de Chile* [tesis doctoral]. Doctorado en Educación. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Valencia, L. (2016). Aprender a ser profesora y profesor de historia y ciencias sociales. Los propósitos de la enseñanza en la formación inicial. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (15), 75-87.
- van Hover, S. (2008). The professional development of social studies Teachers. En Levstik, L. y Tyson, C. (Eds), *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 352-372). Routledge.
- Vasilachis, I. (Coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. GEDIS.
- Verd, J. y Lozares, C. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa. Fases, métodos y técnicas*. Editorial Síntesis.
- Vijil, J. (2011). *Hacia un nuevo modelo de formación. Programa de actualización de docentes universitarios de Ciencias Sociales*. IHNCA.

- Vijil, J. (2014). Investigación de la enseñanza de la historia en Nicaragua. En Plá, S. y Pagès. (Coords.), *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina: notas para un balance de dos décadas* (pp. 217-240). Bonilla Artigas Editores.
- Vilar, P. (2004). *Pensar históricamente. Reflexiones y recuerdos*. Crítica.
- Villalón, G. (2014). *Propósitos y prácticas de la enseñanza de la historia de una profesora de educación primaria. Análisis de una práctica basada en los propósitos de la enseñanza* [tesis doctoral]. Doctorado en Educación. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Villalón, G. y Pagès, J. (2016). La práctica de la enseñanza de la historia con base en los propósitos para enseñar: el caso de Mariana. *Bello Horizonte*, 32(03), 349-371.
- Vinson, K. (1998). The “Traditions” Revisited: Instructional Approach and High School Social Studies Teachers. *Theory & Research in Social Education*, 26(1), 50-82. DOI: <https://doi.org/10.1080/00933104.1998.10505834>
- Whelan, M. (2001). Why the Study of History Should Be the core of Social Studies Education. En Ross, E.W. (Ed.), *The Social Studies Curriculum. Purposes, Problems, and Possibilities* (pp. 43-56). State University of New York Press.
- Whelan, M. (2006). Teaching History: A constructivist Approach. En Ross, E.W. (Ed.), *The Social Studies Curriculum. Purposes, Problems, and Possibilities* (pp. 37-50). State University of New York Press.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and other Unnatural Acts. Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.

- Wineburg, S. (2007). Unnatural and essential: the nature of historical thinking. *Teaching History*, (129), 6–11.
- Wineburg, S. (2018). *Why learn history (when It's Already on your Phone)*. University of Chicago Press.
- Wineburg, S., Martin, D. y Monte-Sano, C. (2013). *Reading like a historian: Teaching literacy in middle and high school history classrooms*. Teachers College Press.
- Yin, R. (2009a). How to Do Better Case Studies. En Bickman, L. y Rog, D. (Eds.), *The SAGE Handbook of applied social research methods* (pp.254-282). SAGE.
- Yin, R. (2009b). *The Case Study Research. Design and Methods*. Sage Publications.
- Zárate, N. (2012). *Estudio psicogenético sobre las nociones de espacio y tiempo en el aprendizaje comprensivo de la Historia en jóvenes de colegio* [tesis doctoral]. Doctorado Latinoamericano en Educación. Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica.
- Zermeño, G. (2017). ¿En el umbral de una nueva teoría de la historia? Algunas reflexiones desde América Latina. En Durán, N. (Coord.), *Epistemología histórica e historiografía* (pp.291-314). Universidad Autónoma Metropolitana.

Apéndices

Apéndice A: Cuestionario para egresados y egresadas: concepciones de historia y de su enseñanza de estudiantes graduados y graduadas de la carrera de Estudios Sociales

El siguiente cuestionario es parte del estudio exploratorio para la realización de la tesis doctoral, cuyo eje temático se centra en el pensamiento histórico en la formación inicial de docentes de Estudios Sociales en Costa Rica. El objetivo es reconocer y analizar las concepciones de Historia y su enseñanza en estudiantes graduados de la carrera del bachillerato en la enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica de la Universidad Nacional de Costa Rica, con el fin de valorar la formación docente que se imparte en la Escuela de Historia.

La información será estrictamente confidencial y su nombre no aparecerá en ninguna parte del estudio. Escribir su nombre o correo electrónico es una opción; esta información se requiere para que, en caso de ser necesario, se pueda profundizar en las respuestas a través de una entrevista.

I Parte: Información general

Nombre _____ Correo electrónico _____

Sexo: Femenino _____ Masculino _____ Otro: _____

Año de ingreso a la Universidad Nacional: _____

¿Actualmente labora como docente?

Si _____ No _____ (pase a la pregunta 6).

Ubicación del centro educativo:

Provincia: _____ Cantón: _____

Año de graduación del bachillerato en la enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica:

II Parte. Historia

Clasifique las siguientes afirmaciones, según considere su nivel de acuerdo. Marque con una equis la casilla que mejor corresponda al enunciado.

Enunciado	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Con dudas	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
7.1 La historia es una ciencia					
7.2 El propósito de la historia es el estudio de las transformaciones de las sociedades en el tiempo.					
7.3 El método histórico permite llegar a las verdades que explican el desarrollo de las sociedades.					
7.4 La historia se estudia a partir de acontecimientos situados en el tiempo.					
7.5 La historia es una ciencia que construye conocimientos a través de prácticas científicas.					
7.5 El conocimiento histórico se centra en la apreciación de la continuidad y el cambio, el vínculo entre tiempo y espacio, el análisis y la explicación multicausal.					
7.6 La ciencia histórica crea nuevos significados sobre una realidad pasada particular.					
7.7 La historia es necesaria pues permite conocer la construcción de la nacionalidad y dar sentido a las identidades nacionales en cada país.					
7.8 La historia está al servicio de los intereses políticos.					
7.9 La historiografía costarricense es crítica y se innova constantemente.					
7.10 La historia legitima el poder del Estado.					
7.11 La historia que se imparte en los colegios es crítica e innovadora.					

¿Cuáles considera que son los principales conocimientos históricos que debe poseer un docente de Estudios Sociales?, ¿Por qué?

III Parte. Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica

Marque con una equis la casilla que conteste cada uno de los siguientes enunciados: ¿Considera usted que el bachillerato en la enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica le permite...?

¿Considera usted que el bachillerato en la enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica le permite...?	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Con dudas	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
9.1 Vincular los conocimientos teóricos y fácticos de las ciencias que confluyen en la creación de conocimientos para la Enseñanza de los Estudios Sociales y Cívica.					
9.2 Elaborar recursos didácticos y estrategias pedagógicas para la enseñanza y aprendizaje que fomenten el análisis crítico, creativo, y propositivo de las temáticas que se abordan en los Estudios Sociales y Cívica.					
9.3 Desarrollar procesos críticos de planificación, análisis, evaluación y corrección de sus prácticas educativas para adecuarlos a las características y posibilidades de aprendizaje de sus estudiantes.					
9.4 Enfocar y abordar desde una perspectiva integradora las temáticas que se estudian y problematizan en las clases de Estudios Sociales y Cívica.					
9.5 Articular en forma lógica las distintas expresiones de las dinámicas sociales para planificar procesos de enseñanza y aprendizaje de manera adecuada a las características socio culturales, espaciales y estructuras mentales de sus estudiantes.					
9.6 Contextualizar las dinámicas de cambio social considerando los parámetros espaciales, temporales, sociales, económicos, políticos y culturales.					

9.7 Vincular las características de las sociedades del presente con las particularidades histórico - geográficas que facilitan su análisis crítico, comprensión y construcción de proyectos de cambio.					
9.8 Interrelacionar los procesos históricos que se han dado a nivel mundial con las particularidades de conformación y cambio de las sociedades latinoamericana, centroamericana y costarricense.					
9.9 Analizar críticamente los planes de estudio oficiales dentro del contexto de las necesidades educativas de la sociedad y realidad costarricense y proponer alternativas del cambio acordes con esas necesidades.					
9.10 Relacionar la utilidad social de la historia y la geografía en el análisis crítico de los problemas del presente y la construcción de soluciones para el futuro.					
9.11 Promover programas de difusión del conocimiento histórico en distintas instituciones culturales.					

De las siguientes capacidades, enumere en orden de importancia los aprendizajes con mayor significación y utilidad que usted obtuvo durante la carrera bachillerato en la enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica. Puede agregar comentarios en la tercera columna.

¿Durante la carrera usted logró...?	Orden de importancia (enumere del 1 al 6 los aprendizajes más relevantes, donde 1 es el más importante y el 6 el menos importante)	Observaciones. En este espacio puede explicar su respuesta.
Comprensión del significado de la Historia.		
Uso de las fuentes primarias como evidencia.		
Identificar la continuidad y el cambio de los acontecimientos históricos.		
Analizar las causas y consecuencias para comprender la Historia.		
Comprender la perspectiva histórica.		
Entender la dimensión ética de la interpretación histórica.		

Describa cuál fue el mejor curso que llevó durante toda la carrera del bachillerato en la Escuela de Historia y por qué (excluya de su apreciación los cursos del CIDE y Geografía).

Apéndice B: Guía para la entrevista abierta con estudiantes de la licenciatura en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica

Fecha:

Estudiante

Noción de Historia

Consideras a la historia una ciencia, ¿por qué?

¿La historia se constituye por relatos o por verdades?

¿Qué piensas de la subjetividad y objetividad en historia?

Plan de estudios

¿El plan de estudios del bachillerato te enseñó cómo enseñar Historia?

¿Cuáles fueron los cursos que más te gustaron y por qué?

¿Qué es lo más destacable de los profesores y profesoras que más te enseñaron historia?

¿Cómo harías una clase de Historia? Escoge algún tema.

¿Qué es lo que un docente de Estudios Sociales debe enseñar en Historia?

Describe tu experiencia con la práctica docente

Pensamiento histórico

Mira tus respuestas de la pregunta 10 del cuestionario. Explica tus respuestas

¿Qué es lo que un estudiante para profesor o profesora de Estudios Sociales aprecia más de las clases universitarias? ¿Por qué?

Apéndice C: Cuestionario para egresados: conceptos del pensamiento histórico en personas graduadas de la carrera de Estudios Sociales

El siguiente cuestionario es parte del estudio exploratorio para la realización de un proyecto de investigación a nivel de doctorado que centra su temática en el pensamiento histórico y la formación inicial de docentes de Estudios Sociales en Costa Rica. El objetivo es analizar las habilidades de pensamiento histórico de personas graduadas de la Escuela de Historia, TODA RESPUESTA PROPORCIONADA TIENE VALIDEZ. La información no será analizada a partir de “respuestas correctas o incorrectas” del contenido, todo lo que usted escriba SERÁ MUY VALIOSO para la investigación en curso. La información será estrictamente confidencial y su nombre no aparecerá en ninguna parte del estudio. Escribir su nombre es opcional. El correo electrónico se solicita solo en caso de necesitar profundizar algunas respuestas.

Muchas gracias por su participación.

I Parte: Información general

Nombre _____

Correo electrónico _____

Sexo: Femenino _____

Masculino _____ Otro: _____

Edad _____

Año de ingreso a la Universidad Nacional: _____

Año de graduación del bachillerato en la enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica: _____.

¿Actualmente labora como docente?

Sí _____ No _____

II Parte. Cuestionario sobre habilidades del pensamiento histórico.

A continuación marque la opción que mejor se ajusta a su experiencia como graduado o graduada de la carrera bachillerato en la enseñanza de los estudios sociales y educación cívica.

¿Durante la carrera usted logró la comprensión del significado de la Historia?

Sí _____ No _____

¿Cómo estudiante de estudios sociales usted comprendió los usos de las fuentes primarias?

Sí _____ No _____

¿A lo largo de su bachillerato aprendió a identificar la continuidad y el cambio en los acontecimientos históricos? Sí_____ No_____

¿Durante los cuatro años de estudio del bachillerato logró analizar las causas y consecuencias para entender los diferentes procesos históricos Sí_____ No_____

¿Comprender la perspectiva histórica fue una práctica común en los cursos de historia que llevó durante la carrera? Sí_____ No_____

¿Le enseñaron en su bachillerato la dimensión ética de la interpretación histórica?
Sí_____ No_____

A continuación se le ofrecen dos textos, por favor léalos y conteste las preguntas que se le formulan.

Texto 1: Revolución Rusa

A pesar de tener una gran extensión territorial, a principios del siglo XX Rusia se caracteriza por su pobreza y atraso económico. Una mayoría de sus ciento cincuenta millones de habitantes vivía en la pobreza extrema mientras que la nobleza despilfarraba el dinero. El país era gobernado por la dinastía de los Romanov, quienes ejercían el poder desde hacía tres siglos. El Estado era represivo ante cualquier movimiento social que buscara el cambio, situación que favoreció la aparición de las ideas de libertad e igualdad y la rápida expansión del socialismo científico, planteado por Karl Marx y Federico Engels. En 1902 hubo un enfrentamiento entre los dos grupos que exponían dichas ideas: los bolcheviques (grupo radical) representados por Lenin, y los mencheviques (moderados), que representaban a la oposición y la minoría que defendía la posibilidad de un cambio no violento.

En febrero de 1917, el Estado ejerció una violenta represión sobre los participantes de la celebración del Día Internacional de la Mujer Trabajadora en San Petersburgo; hecho que desencadenó una serie de huelgas que también trataron de ser reprimidas por el gobierno; pero el ejército apoyaba esos movimientos sociales.

Como respuesta a la posición del Estado frente al reclamo social, el 27 de febrero se instaló en San Petersburgo la Asamblea Obrera conocida por Soviet. A partir de ese momento, Rusia tenía dos gobiernos. Por un lado, la burguesía, por el otro los soviets o gobierno obrero.

Con el lema “pan, paz y trabajo” la revolución rusa había comenzado. Los movimientos iniciados entre febrero y marzo de 1917, provocaron la abdicación del zar Nicolás y la instalación de un gobierno provisional liderado por Alejandro Kerensky.

Las medidas introducidas por el gobierno provocaron a los obreros por lo que los enfrentamientos en la calle continuaron. Esta situación obligó a Kerensky a reprimir a los bolcheviques. Para setiembre, los bolcheviques ganaron las elecciones realizadas en los soviets de San Petersburgo y Moscú, situación considerada como la apertura al desarrollo de una revolución socialista.

En octubre, bajo la dirección de Vladimir Ulianov (Lenin) hubo una sublevación que le dio el poder a los soviets (Segundo Congreso de los Soviets) de toda Rusia. De esta forma, Alejandro Kerensky perdió el poder ante Lenin.

Fuente: Solórzano, M. y Arguedas, J. (2017). Antología de Estudios Sociales, décimo año. CONED, Costa Rica. Pp.37-.38.

Conteste las siguientes preguntas, basándose en el texto anterior.

¿Está usted de acuerdo con la forma en la que se plantea el tema: “La revolución Rusa”? ¿Por qué?

Mencione 1 cambio y 1 continuidad histórica a las que hace referencia el texto.

Cite una causa y una consecuencia de la Revolución Rusa a partir del texto anterior.

¿Se podría explicar este tema desde otras perspectivas históricas? Argumente su respuesta en 5 renglones.

Sobre el texto anterior: ¿Cuál es la dimensión ética de la interpretación histórica? Explique su respuesta.

¿Utilizaría el texto anterior en una clase de Estudios Sociales? Argumente su respuesta.

Si _____ ¿Por qué?

No _____ ¿Por qué?

Texto #2: Condiciones de vida y trabajo de los trabajadores de la primera mitad del siglo XX (Costa Rica).

En la primera mitad del siglo XX surge un importante movimiento con amplia base popular sin embargo es en los años del treinta al cuarenta y ocho, cuando crece su influencia como fuerza popular.

Cuando la crisis de 1929 – 1933 deteriora los niveles de vida de la población urbana y dificulta el desenvolvimiento de la producción cafetalera y agropecuaria del pequeño campesino cuya producción se destinaba al mercado interno, surgieron condiciones propicias para darle un “nuevo rostro” a los movimientos sociales.

Las clases populares se expresaron contra diversas injusticias del modo de vida imperante, aunque solo un reducido número de habitantes se unió al Partido Comunista de Costa Rica (1931), único que proponía un cambio global en la sociedad oligárquica.

Los artesanos y productores de manufacturas apelaban a la protección estatal de sus talleres y pequeñas empresas que se encontraban al borde de la quiebra producto de la crisis económica.

Los obreros urbanos, portuarios y de las plantaciones se movilizaron por la recuperación del salario, contra el paro forzoso y el derecho a la libre organización de sindicatos y asociaciones.

El campesinado pobre reclamaba el acceso a las tierras privadas improductivas o aún sin colonizar. Los consumidores demandaban controles de precios, abaratamiento de los alimentos y manufacturas importadas, alquileres bajos y servicios de salud.

Los agricultores de productos de exportación querían un trato más equitativo en sus relaciones económicas con las casas exportadoras. Las comunidades del área metropolitana buscaban el mejoramiento en las condiciones de vida urbana; los intelectuales y profesionales liberales dirigieron sus fuertes críticas contra la dominación imperialista ante todo, frente a los monopolios bananeros y de la electricidad.

El movimiento social de los años treinta repercutió en las funciones del Estado, hasta entonces, bastante desinteresado por atender las condiciones de la reproducción y mantenimiento de la fuerza de trabajo o bien por la preservación de la pequeña producción agrícola, la empresa manufacturera y las condiciones de vida generales.

Fuente: Solórzano, M. (2018). Antología de Estudios Sociales, décimo año. CONED, Costa Rica. P.62

Lea con atención el siguiente ejercicio:

El pensamiento histórico se inscribe dentro del pensamiento crítico y cuenta con seis características:

- Comprensión del significado de la Historia.
- Uso de las fuentes primarias como evidencia.
- Identificar la continuidad y el cambio de los acontecimientos históricos.
- Analizar las causas y consecuencias para comprender la Historia.
- Comprender la perspectiva histórica.
- Entender la dimensión ética de la interpretación histórica.

Con base al texto #2 y las características anteriores, resuelva el siguiente problema:

Supongamos que por órdenes superiores debe utilizar el texto anterior en su clase de estudios sociales en el nivel de quinto año, con la tarea de fomentar el pensamiento histórico en sus estudiantes. El próximo mes la asesoría realizará una evaluación para determinar si en esa clase se aprende por memoria mecánica o por habilidades. ¿Cómo utilizaría el texto dado en su clase? ¿cuáles estrategias implementaría para fomentar CADA UNA de las características del pensamiento histórico?

Apéndice D: Taller participativo con estudiantes de I nivel

Objetivo: Analizar e interpretar la experiencia educativa y los aprendizajes del pensamiento histórico en la etapa colegial del alumnado de Estudios Sociales de I nivel.

Fecha de aplicación: lunes 11 de febrero de 2019, 8 am a 10 am.

Hora	Objetivo específico	Actividad	Recursos
8:15 am- 8:30 am	Presentar la dinámica del taller y sus objetivos	Presentación individual y explicación de los objetivos del taller	
8:30 am a 9:00 am	Indagar los conceptos de Estudios Sociales e Historia del estudiantado	De forma individual se completa la ficha: “Los Estudios Sociales y yo”. Se les pide que se agrupen por afinidad de lugar (zona rural, zona urbana). Luego en grupos de 5 personas comentan los resultados, y escriben una conclusión sobre sus experiencias en el aprendizaje de los Estudios Sociales	Ficha: “Los Estudios Sociales y yo” (40 copias)
9:00 am a 10:00 am	Reflexionar las experiencias educativas y socioculturales en la materia de Estudios Sociales durante la etapa colegial.	En grupos elaboran un afiche que represente lo que ha significado el aprendizaje de la historia en la etapa colegial, se les pide que integren en sus dibujos las experiencias dentro y fuera del colegio. En plenaria se comparten y comentan los afiches. Se cierra el taller con una conclusión por parte de la facilitadora.	Pilots Papel periódico Lápices de color

Ficha Los Estudios Sociales y yo

Nombre completo

Correo electrónico

Teléfono

I. Complete la siguiente información:

Edad

Nombre del colegio donde se graduó

Ubicación del colegio:

Provincia _____ Cantón _____ Distrito: _____

Su colegio se ubica en una zona: rural _____ urbana _____

II. ¿Cuál es tu opinión sobre los siguientes temas?

¿Qué son los Estudios Sociales?

¿Qué es la historia?

¿Para qué me sirve la historia?

¿Qué fue lo que más aprendí de Historia en el colegio?

¿Cómo te enseñaron historia en el colegio?

En el siguiente espacio escribe una conclusión sobre las experiencias en el aprendizaje de los Estudios Sociales y la historia:

Apéndice E: Cuestionario sobre pensamiento histórico a estudiantes de I nivel de la carrera de Estudios Sociales

Indicaciones: El siguiente cuestionario es parte de una investigación de tesis doctoral de la Universidad Tecnológica de Pereira (Colombia) e indaga sobre las habilidades del pensamiento histórico que ha adquirido en su formación escolar. Le solicitamos completar todas las preguntas. No pretendemos evaluar sus conocimientos, solo cómo los ha adquirido y el nivel de desarrollo de su pensamiento histórico, por tanto, toda respuesta es válida e importante para esta investigación. Las respuestas tendrán un carácter anónimo y se utilizarán solo para efectos de investigación. Su nombre no aparecerá en ninguna de las publicaciones de los resultados ni se divulgarán sus respuestas con ninguna persona ajena a esta investigación. Se solicita su nombre y correo electrónico ÚNICAMENTE para contactarle en caso de necesitar profundizar alguna respuesta. Muchas gracias por su tiempo.

Fecha límite para enviar las respuestas: 19 de febrero

Dirección de correo electrónico:

Datos personales

- Nombre completo: _____ Número telefónico: _____
- Edad (en años cumplidos): _____
- Lugar donde vive (residencia familiar):
Rural_____ Urbana_____
- Nivel que cursa actualmente:
I___ II___ III___ IV___
- Modalidad en la que obtuvo el título de educación media (bachillerato de colegio):
 - Colegio académico público
 - Colegio académico privado
 - Colegio técnico
 - Colegio nocturno
 - Bachillerato por madurez
 - Otros:
- Provincia donde obtuvo su título de bachillerato colegial:
- Nombre de la institución donde hizo su bachillerato de colegio:

1. ¿Cuál es la razón por la que eligió la Universidad Nacional para llevar la carrera bachillerato en la enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica?
 - Me la recomendó una persona de confianza
 - Por la calidad de los docentes de Estudios Sociales que se gradúan de esa carrera
 - Por la posibilidad de una beca
 - Por los profesores y profesoras que imparten los cursos durante la carrera
 - Por ser una carrera acreditada
 - Otra

I Sobre el pensamiento histórico

Lea el siguiente texto y conteste las preguntas que se le plantean.

LUCHA DE LAS MUJERES POR EL DERECHO AL SUFRAGIO

“Durante muchos años, las mujeres lucharon por obtener derechos políticos. Desde finales del siglo XIX, empezaron a circular publicaciones, por lo general, firmadas con seudónimos, para evitar las burlas y reacciones negativas de nuestra sociedad patriarcal. También, se formaron asociaciones feministas, con el fin de luchar por la igualdad de la mujer, la moral e higiene social y establecer una sociedad más justa. Un ejemplo es la Liga Feminista, formada en 1923. En varias oportunidades, las organizaciones de mujeres buscaron el apoyo de los legisladores, para alcanzar sus aspiraciones (1925, 1929, 1931, 1932, 1934 y 1939) y, en algunas oportunidades, contaron con el apoyo de partidos políticos, como el Reformista y Comunista, o de los políticos, como el caso de José Joaquín Rodríguez y Federico Tinoco, Roberto Brenes Mesén y Pedro Pérez Zeledón, entre otros; sin embargo, sus luchas resultaron infructuosas. Luego de avances y retrocesos, las mujeres lograron igualdad con la Constitución Política de 1949”.

Eduvisión (2018). Libro de texto: Panorama Mundial 11. San José: Eduvisión, pp.100-101.

2. El tema del sufragio en las mujeres es significativo dentro de la historia costarricense por la siguiente razón:
 - Fomenta la interdisciplinariedad de la Historia
 - Existen muchas fuentes primarias para estudiar el tema

- Las mujeres lograron el cambio de la Constitución Política en 1949
 - Marca una época en la historia de las mujeres
 - No lo sé
3. ¿De qué forma se construyó la historia del sufragismo del texto anterior?
- Analizando las relaciones presente- pasado
 - Estableciendo los hitos históricos de la nación costarricense
 - Haciendo uso de la fuente documental y oral
 - Por medio de estudios interdisciplinarios
 - No lo sé
4. Según el texto, uno de los cambios en la historia costarricense del siglo XX es el siguiente:
- El apoyo de José Joaquín Rodríguez y Federico Tinoco, Roberto Brenes Mesén y Pedro Pérez Zeledón
 - El voto femenino
 - Las burlas y reacciones negativas de la sociedad patriarcal
 - Los cambios constitucionales de 1925, 1929, 1931, 1932, 1934 y 1939
 - No lo sé
5. Podemos afirmar a partir del texto que una de las continuidades entre el siglo XX y el XXI es la siguiente:
- El apoyo de los partidos Reformista y Comunista
 - El uso de seudónimos feministas
 - La Liga Feminista
 - La sociedad patriarcal
 - No lo sé
6. Una causa de la obtención del sufragio femenino fue la siguiente:
- El apoyo de la sociedad costarricense a las mujeres
 - El apoyo de los políticos a las asociaciones feministas
 - La idiosincrasia costarricense
 - Las luchas feministas
 - No lo sé

7. ¿Considera que el texto de “La historia de las luchas de las mujeres” podría ser una interpretación errónea de la Historia?

Si_____ No_____

8. Justifique la respuesta anterior (recuerde que puede escribir "No lo sé" en el siguiente espacio

9. ¿Considera que todo lo que está escrito en ese texto es verdadero o esa misma historia podría tener distintas interpretaciones?

- Es verdadero
- Podría tener diferentes interpretaciones

10. Justifique su respuesta

11. ¿Cuál considera que sería una afirmación ética sobre la historia de las mujeres en Costa Rica del siglo XX?

- El pasado de la historia de las mujeres se debe entender a partir de la relación con el presente
- Para comprender el sufragismo en el país es necesario analizar la realidad sociohistórica de la época
- Para entender la historia de las mujeres se ocupa la objetividad y neutralidad en la historia
- Se debe entender el papel de los hombres debido a la época en la que se ubican
- No lo sé

Actividad 2: Lea el siguiente texto y conteste las preguntas que se le formulan. Si no sabe la respuesta puede escribir “No lo sé”.

Molina (2016) en la primera parte de su libro hace la siguiente aclaración:

“La catequización de los aborígenes, que fue parte del proceso para dominarlos y explotarlos, supuso algunas prácticas escolares, orientadas esencialmente a enseñarles el idioma español; sin embargo, este importante tema no será analizado aquí, ya que se vincula más con una dimensión específica de la conquista -la de someter a las comunidades que, al asentarse en áreas distantes, escaparon al control europeo- que con la educación. La instrucción de los indígenas se considerará únicamente a partir del momento en que fueron abiertas escuelas para que sus niños aprendieran, aparte de doctrina cristiana, a leer, escribir y contar.”

Molina, I. (2016). La educación en Costa Rica. De la época colonial al presente. San José: EDUPUC, pp. 4-5.

12. ¿De qué forma Molina periodiza o divide el estudio del tiempo pasado en el tema de la educación indígena en Costa Rica?
13. ¿Se podría utilizar una periodización distinta a la del historiador Molina? ¿Por qué?
14. ¿Cuáles podrían ser las fuentes primarias utilizadas por el autor en su estudio?
15. Escriba en el siguiente espacio una continuidad a la que hace referencia el historiador Molina

Actividad 3. En el siguiente ejercicio conteste lo que se le solicita. Si no sabe la respuesta puede escribir “No lo sé”.

16. Menciona dos habilidades que has desarrollado o adquirido en el colegio en temas de Historia
17. Piensa en los motivos que tuviste para elegir la carrera de Estudios Sociales y contesta las siguientes preguntas:
18. ¿Por qué elegiste ser docente de Estudios Sociales?
19. ¿Qué fue lo que más aprendiste de Historia en el colegio?
20. ¿Qué piensas que vas a aprender de Historia en la universidad?
21. ¿Cuál de las siguientes razones te hacen elegir la carrera de docencia en Estudios Sociales?
 - Mi docente Estudios Sociales fue muy divertido e hizo las clases amenas
 - Mi docente de Estudios Sociales sabía mucho de Historia
 - En las clases de Estudios Sociales se utilizaron metodologías que hicieron la materia más interesante
 - Se incentivó el aprendizaje de las habilidades para pensar históricamente
 - Me interesa la pedagogía y didáctica
22. ¿Consideras que en la materia de Estudios Sociales del colegio se desarrolla el pensamiento histórico?

Sí____ No____ No lo sé____
23. Justifique su respuesta
24. ¿Cuáles son tus expectativas de aprendizaje en la carrera de Estudios Sociales y Educación Cívica? Escribe dos en orden de prioridad

25. Para pensar históricamente necesito:

- Adquirir habilidades para enseñar una historia crítica y transformativa
- Comprender el pasado para explicar el presente y proyectar el futuro
- Desarrollar habilidades que me permitan comprender el pasado
- Memorizar fechas y personajes relevantes para la historia patria
- Tener conocimientos de toda la historia mundial
- No lo sé

26. Justifique su respuesta

II. Sobre los Estudios Sociales

27. ¿Por qué eligió la carrera bachillerato en la enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica?

- Me encanta la Geografía
- Me inspiró un profesor o profesora
- Para transformar la realidad
- Por la pasión hacia la Historia
- Tengo la vocación para ser docente

28. De las siguientes opciones ¿Cuál debe ser la finalidad de los Estudios Sociales en este siglo XXI?

- Desarrollar el pensamiento crítico a través de la historia y la geografía
- Fomentar la comprensión social a partir de la interdisciplinariedad
- Fomentar un aprendizaje del pasado basado en el razonamiento de la Historia y la Geografía
- Promover la comprensión de la sociedad actual
- Promover una ciudadanía crítica

29. En el colegio sus aprendizajes sobre los Estudios Sociales le permitieron:

- Analizar los procesos históricos, políticos y económicos para comprender la sociedad actual
- Comprender la historia patria
- Desarrollar el pensamiento crítico
- Ejercer una ciudadanía crítica y proactiva

- Ninguna de las opciones anteriores
30. ¿Cuál debería ser la PRINCIPAL característica de un profesor o profesora de Estudios Sociales?
- Comprensión de la realidad social y política de las sociedades
- El dominio de los contenidos históricos y geográficos
- Manejo de las teorías pedagógicas
- Reflexionar e investigar sus prácticas de aula
- No lo sé
31. ¿Cuáles fueron los principales problemas que enfrentaste para aprender Historia en el colegio?
- La materia se enseña a partir del contenido
- Las metodologías son positivistas (memorización de datos, fechas y personajes)
- Mi profesor o profesora de Estudios Sociales no sabía la materia
- No se desarrollaron las habilidades para pensar históricamente
- No lo sé
32. ¿Cómo consideras que fue tu preparación en la materia de Estudios Sociales del colegio?
- Excelente___ Muy Buena___ Buena___ Regula___ Regular___

33. Justifique su respuesta

III Sobre los aprendizajes de Historia en el colegio

34. En la materia de Estudios Sociales logré:
- Comprender la Historia de forma analítica
- Conocer a profundidad los contenidos de cada tema de Historia
- Construir debates que permiten comprender el presente a través del pasado
- Establecer las características de un proceso histórico
- Pensar la sociedad a través de la interdisciplinariedad
- Ninguna de las anteriores
35. De la siguiente lista seleccione los TRES aprendizajes más importantes que obtuvo en la materia de Estudios Sociales del colegio. Recuerde marcar ÚNICAMENTE TRES opciones.
- Comprender causas y consecuencias de los procesos históricos

- Identificar los cambios y continuidades en el aprendizaje de la Historia
 - Aprender a utilizar la fuente primaria para comprender un hecho histórico
 - Interpretar el pasado a partir de los debates teóricos y epistemológicos de la Historia
 - Reconocer los elementos de la ética a la hora de comprender el pasado
 - Identificar el significado de lo que implica la Historia desde sus componentes metodológicos
 - Identificar procesos históricos y políticos
 - Asimilar datos como hechos históricos para explicar el pasado
 - Comprender la dinámica social a partir de sus componentes interdisciplinarios
 - Desarrollar el pensamiento y la conciencia histórica
36. De los aprendizajes que seleccionó en la pregunta anterior escriba cuál ha sido el más importante en su formación como estudiante de secundaria.
37. ¿Cuál fue la técnica de enseñanza más empleada en los temas de Historia durante su etapa colegial?
- Análisis de documentales
 - Clases magistrales
 - Comentarios de lecturas previas
 - Trabajos grupales
 - Trabajos individuales
 - Otra
38. ¿Para qué le ha servido la historia aprendida en el colegio?

IV Sobre los aprendizajes en pedagogía y didáctica

39. Los aprendizajes en el área pedagógica me permitirán:
- Aprender a enseñar Estudios Sociales a partir del diálogo y la interdisciplinariedad que caracterizan a la materia
 - Comprender el carácter pedagógico de los Estudios Sociales
 - Proponer alternativas para fomentar una enseñanza crítica e innovadora en los Estudios Sociales
 - Tener claridad para enseñar Estudios Sociales
 - No lo sé

40. ¿Cuál es su expectativa en cuanto a los aprendizajes que obtendrá en el área de pedagogía?

- Establecer el debate, reflexión y análisis de las teorías pedagógicas y sus componentes epistemológicos
- Generar el debate necesario para posicionar la Historia, Geografía y Educación Cívica desde el pensamiento crítico
- Comprender los desafíos de enseñar Estudios Sociales
- Aprender el conocimiento de los Estudios Sociales a partir de prácticas y observaciones de aula en los colegios
- No lo sé

41. ¿Qué cree que es la pedagogía y la didáctica?

V Sobre los aprendizajes obtenidos en Geografía

42. ¿Cuál es la técnica de aprendizaje que su docente de Estudios Sociales utilizó más en los temas de Geografía?

- Análisis de documentales
- Clases magistrales
- Lecturas previas y comentarios en la clase
- Trabajos grupales
- Trabajos individuales

43. ¿Los aprendizajes obtenidos en Geografía le permiten explicar los problemas de las sociedades actuales?

Sí___ No___

44. ¿Los aprendizajes obtenidos en Geografía le permiten ubicar a los Estudios Sociales como una materia interdisciplinaria que comprende los problemas socio-ambientales de la sociedad actual?

Sí___ No___

VI Sobre el uso de las tecnologías de la información

45. ¿Los aprendizajes sobre los Estudios Sociales del colegio integraron el componente tecnológico (uso de plataformas virtuales, apps, herramientas de la Web, entre otros)?

Si___ No___

46. Si su respuesta es afirmativa, explique los aprendizajes que obtuvo a través de la tecnología.

¡Muchas gracias por su colaboración!

Apéndice F: Cuestionario sobre el pensamiento histórico a estudiantes de II, III y IV de la carrera de Estudios Sociales

Indicaciones: El siguiente cuestionario indaga sobre las habilidades del pensamiento histórico que han adquirido en su formación inicial docente las y los estudiantes de Estudios Sociales. Se les solicita completar todas las preguntas. No pretendemos evaluar sus conocimientos, solo cómo los ha adquirido y el nivel de desarrollo de su pensamiento histórico, por tanto, **toda respuesta es válida e importante** para esta investigación. Las respuestas tendrán un carácter anónimo y se utilizarán solo para efectos investigativos. Su nombre **no** aparecerá en ninguna de las publicaciones de los resultados **ni se divulgarán sus respuestas** con ninguna persona ajena a esta investigación. Se solicita su nombre y correo electrónico ÚNICAMENTE para contactarle en caso de necesitar profundizar alguna respuesta. Muchas gracias por su tiempo.

Datos personales

- **Nombre**

completo: _____

- **Correo electrónico:** _____

- **Edad** (Marque con equis la casilla correspondiente):

17____ 18____ 19____ 20____ 21____ 22____ 23____ 24____

25____ Más de 25____ (Especifique su edad_____)

Lugar donde vive (Marque con equis la casilla correspondiente):

Zona rural_____ Zona urbana_____

Provincia: _____ Cantón: _____ Distrito: _____

Nivel que cursa actualmente (Marque con equis la casilla correspondiente):

I____ **II**____ **III**____ **IV**____

Lleva materias de varios niveles____ ¿Cuáles?_____

Modalidad de graduación del bachillerato:

Abierta (Instituto)____ Colegio académico público____ Colegio académico privado Colegio técnico____ Colegio nocturno____ Subvencionado____ Bachillerato por madurez____ Otro____

Provincia donde obtuvo su título de bachillerato colegial

Limón____

Puntarenas ____

Guanacaste____

Alajuela ____

Heredia____

San José ____

Nombre del colegio:_____

1. ¿Cuáles es la razón por la que eligió la Universidad Nacional para llevar la carrera bachillerato en la enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica? Marque una opción:

- Me la recomendó una persona de confianza
- Por la calidad de los docentes de Estudios Sociales que se gradúan de esa carrera
- Por la posibilidad de beca
- Por los profesores y profesoras que imparten los cursos durante la carrera
- Por ser una carrera acreditada

I. Sobre el pensamiento histórico

Realice los ejercicios que se le solicitan a continuación.

Lea el siguiente texto y conteste las preguntas que se le plantean.

Lucha de las mujeres por el derecho al sufragio

“Durante muchos años, las mujeres lucharon por obtener derechos políticos. Desde finales del siglo XIX, empezaron a circular publicaciones, por lo general, firmadas con seudónimos, para evitar las burlas y reacciones negativas de nuestra sociedad patriarcal. También, se formaron asociaciones

feministas, con el fin de luchar por la igualdad de la mujer, la moral e higiene social y establecer una sociedad más justa. Un ejemplo es la Liga Feminista, formada en 1923.

En varias oportunidades, las organizaciones de mujeres buscaron el apoyo de los legisladores, para alcanzar sus aspiraciones (1925, 1929, 1931, 1932, 1934 y 1939) y, en algunas oportunidades, contaron con el apoyo de partidos políticos, como el Reformista y Comunista, o de los políticos, como el caso de José Joaquín Rodríguez y Federico Tinoco, Roberto Brenes Mesén y Pedro Pérez Zeledón, entre otros; sin embargo, sus luchas resultaron infructuosas.

Luego de avances y retrocesos, las mujeres lograron igualdad con la Constitución Política de 1949” (pp.100-101).

Eduvisión (2018). Libro de texto: Panorama Mundial 11. San José: Eduvisión.

2. El tema del sufragio en las mujeres es significativo dentro de la historiografía costarricense por la siguiente razón:
 - Fomenta la interdisciplinariedad de la Historia
 - Existen muchas fuentes primarias para estudiar el tema
 - Las mujeres lograron el cambio de la Constitución Política en 1949
 - Marca una época en la historia de las mujeres
 - No lo sé

3. ¿De qué forma desde la historiografía costarricense se construyó la historia del sufragismo del texto anterior?
 - Analizando las relaciones presente- pasado
 - Estableciendo los hitos históricos de la nación costarricense
 - Haciendo uso de la fuente documental y oral
 - Por medio de estudios interdisciplinarios
 - No lo sé

4. Según el texto, uno de los cambios en la historia costarricense del siglo XX es el siguiente:

- El apoyo de José Joaquín Rodríguez y Federico Tinoco, Roberto Brenes Mesén y Pedro Pérez Zeledón
- El voto femenino
- Las burlas y reacciones negativas de la sociedad patriarcal
- Los cambios constitucionales de 1925, 1929, 1931, 1932, 1934 y 1939
- No lo sé

5. Podemos afirmar a partir del texto que una de las continuidades entre el siglo XX y el XXI es la siguiente:

- El apoyo de los partidos Reformista y Comunista
- El uso de seudónimos feministas
- La Liga Feminista
- La sociedad patriarcal
- No lo sé

6. Una causa de la obtención del sufragio femenino fue la siguiente:

- El apoyo de la sociedad costarricense a las mujeres
- El apoyo de los políticos a las asociaciones feministas
- La idiosincracia costarricense
- Las luchas feministas
- No lo sé

7. Una consecuencia de las luchas feministas del siglo XX en Costa Rica es la siguiente:

- Creación de partidos políticos feministas.
- El trabajo con los partidos políticos, especialmente el Reformista y Comunista.
- La construcción de espacios políticos para las mujeres.
- La obtención del apoyo ciudadano.
- No lo sé

8. ¿Considera que el texto de “La historia de las luchas de las mujeres” podría ser una interpretación errónea de la Historia? Justifique su respuesta

- Sí
- No

Justifique su respuesta _____ su

9. ¿Considera que todo lo que está escrito en ese texto es verdadero o esa misma historia podría tener distintas interpretaciones? Justifique su respuesta

- Es verdadero
- Podría tener distintas interpretaciones

Justifique su respuesta _____

10. ¿Cuál considera que sería una afirmación ética sobre la historia de las mujeres en Costa Rica del siglo XX?

- El pasado de la historia de las mujeres se debe entender a partir de la relación con el presente
- Para comprender el sufragismo en el país se debe analizar la realidad sociohistórica de la época
- Para entender la historia de las mujeres es necesaria la objetividad y neutralidad en la historia
- Se debe entender el papel de los hombres debido a la época en la que se ubican
- No lo sé

Actividad 2. Lea el siguiente texto y conteste las preguntas que se le formulan. Si no sabe la respuesta puede escribir “No lo sé”.

Molina (2016) en la primera parte de su libro hace la siguiente aclaración:

“La catequización de los aborígenes, que fue parte del proceso para dominarlos y explotarlos, supuso algunas prácticas escolares, orientadas esencialmente a enseñarles el idioma español; sin embargo, este importante tema no será analizado aquí, ya que se vincula más con una dimensión específica de la conquista -la de someter a las comunidades que, al asentarse en áreas distantes, escaparon al control europeo- que con la educación. La instrucción de los indígenas se considerará

únicamente a partir del momento en que fueron abiertas escuelas para que sus niños aprendieran, aparte de doctrina cristiana, a leer, escribir y contar.” (pp. 4-5).

Molina, I. (2016). *La educación en Costa Rica. De la época colonial al presente*. San José: EDUPUC.

11. ¿De qué forma Molina está periodizando el tema de la educación indígena en Costa Rica?
12. ¿Se podría utilizar una periodización distinta a la del historiador Molina? ¿Por qué?
13. ¿Cuáles podrían ser las fuentes primarias utilizadas por el autor en su estudio?
14. Escriba en el siguiente espacio un cambio y una continuidad a los que hace referencia el historiador Molina

Cambio:

Continuidad:

Actividad 3. En el siguiente ejercicio conteste lo que se le solicita. Si no sabe la respuesta puede escribir “No lo sé”.

15. Menciona tres habilidades que has desarrollado o adquirido en los cursos de Historia.

Piensa en el mejor curso que has recibido en la **Escuela de Historia** y contesta las siguientes preguntas:

16. El nombre del curso:
17. Tres habilidades que desarrollaste en el curso:
18. En ese curso: ¿Cuáles fueron los principales problemas para desarrollar un pensamiento histórico?
19. ¿Cuál de las siguientes razones te hacen elegir ese curso como el mejor que has llevado en la Escuela de Historia? Marque solo una opción
 - El docente es muy divertido y eso hizo las clases amenas
 - El docente es especialista en la materia
 - Se utilizaron metodologías que hicieron la materia más interesante
 - Se incentivó el aprendizaje de las habilidades para pensar históricamente
 - Aprendí a enseñar historia para secundaria
 - Otra. Indique la razón:

20. ¿Consideras que en los cursos de Historia se desarrolla el pensamiento histórico de los futuros docentes de Estudios Sociales?

- Sí
- No

Justifique su respuesta

21. Durante la carrera de Estudios Sociales ¿Cuáles son las principales habilidades que has adquirido para enseñar Estudios Sociales y Educación Cívica?

22. ¿Considera que se le ha preparado de forma suficiente para dar clases de Estudios Sociales en la secundaria? Justifique su respuesta.

- Si
- No

Justifique su respuesta

II. Sobre los Estudios Sociales

23. ¿Por qué eligió la carrera bachillerato en la enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica? Marque solo una opción:

- Me encanta la Geografía
- Me inspiró un profesor o profesora
- Para transformar la realidad
- Por la pasión hacia la Historia
- Tengo la vocación para ser docente

24. ¿Cuál debe ser la finalidad de los Estudios Sociales en este siglo XXI? Marque solo una opción

- Desarrollar el pensamiento crítico a través de la historia y la geografía
- Fomentar la comprensión social a partir de la interdisciplinariedad
- Fomentar un aprendizaje del pasado basado en el razonamiento de la Historia y la Geografía
- Promover la comprensión de la sociedad actual
- Promover una ciudadanía crítica

25. En el colegio sus aprendizajes sobre los Estudios Sociales le permitieron:

- Analizar los procesos históricos, políticos y económicos para comprender la sociedad actual
- Comprender la historia patria

- Desarrollar el pensamiento crítico
 - Ejercer una ciudadanía crítica y proactiva
 - Ninguna de las opciones anteriores
26. ¿Cuál debería ser la **principal** característica de un profesor o profesora de Estudios Sociales?
- Comprensión de la realidad social y política de las sociedades
 - El dominio de los contenidos históricos y geográficos
 - Manejo de las teorías pedagógicas
 - Reflexionar e investigar sus prácticas de aula
 - Saber cómo dar una clase
27. ¿Cuáles son los principales problemas que enfrentas para aprender Historia en la carrera de Estudios Sociales? Marque solo una opción:
- La materia se enseña a partir del contenido
 - Las metodologías son positivistas
 - Los cursos están diseñados para repetir lo que el docente dice
 - No se desarrollan las habilidades para pensar históricamente
 - No lo sé
28. ¿Cómo considera que ha sido su preparación como futuro o futura docente para desarrollar una clase de Estudios Sociales y Educación Cívica en la secundaria? Marque una opción
- Excelente
 - Muy buena
 - Buena
 - Regular
 - Mala

Justifique su respuesta:

III. Sobre los aprendizajes obtenidos en la Escuela de Historia

29. Con los cursos de la Escuela de Historia ha logrado: (Marque solo una opción)
- Aprender a enseñar Historia de forma analítica
 - Conocer a profundidad los contenidos de cada curso de Historia
 - Construir debates que permiten comprender el presente a través del pasado

- Establecer las características de un proceso histórico
- Pensar la sociedad a través de la interdisciplinariedad

30. De las siguientes opciones ¿Cuáles caracterizan los aprendizajes que ha obtenido en los cursos de Historia? Elija tres opciones y escriba el código respectivo en la prioridad que considere las opciones:

01- Comprender causas y consecuencias de los procesos históricos

02- Identificar los cambios y continuidades en el aprendizaje de la Historia

03- Aprender a utilizar la fuente primaria para comprender un hecho histórico

04- Interpretar el pasado a partir de los debates teóricos y epistemológicos de la Historia

05- Reconocer los elementos de la ética a la hora de comprender el pasado

06- Identificar el significado de lo que implica la Historia desde sus componentes metodológicos

07- Identificar procesos históricos y políticos

08- Asimilar datos como hechos históricos para explicar el pasado

09- Comprender la dinámica social a partir de sus componentes interdisciplinarios

10- Desarrollar el pensamiento y la conciencia histórica

Prioridad	1	2	3
Código			

31. ¿Cuál es la técnica de enseñanza más empleada en los cursos de Historia? Marque solo una opción:

- Análisis de documentales
- Clases magistrales
- Lecturas previas y comentarios en la clase
- Trabajos grupales
- Trabajos individuales

32. ¿En cuál de las siguientes Escuelas Historiográficas se ubica usted para comprender la Historia?

- Annales
- Humanismo
- Marxismo
- Positivismo
- Postmodernismo
- No lo sé
- Otra _____

IV. Sobre los aprendizajes obtenidos en la División de Educología

33. Los aprendizajes en el área pedagógica me permiten: (Marque solo una opción)

- Aprender a enseñar Estudios Sociales a partir del diálogo y la interdisciplinariedad que caracterizan a la materia
- Comprender el carácter pedagógico de los Estudios Sociales
- Proponer alternativas para fomentar una enseñanza crítica e innovadora en los Estudios Sociales
- Tener claridad para enseñar Estudios Sociales
- Ninguna de las opciones anteriores

34. ¿Cuál de los siguientes enunciados caracteriza los aprendizajes obtenidos en el componente pedagógico? Marque solo una opción

- Establecen el debate, reflexión y análisis de las teorías pedagógicas y sus componentes epistemológicos
- Generan el debate necesario para posicionar la Historia, Geografía y Educación Cívica desde el pensamiento crítico
- Permiten comprender los desafíos de enseñar Estudios Sociales
- Promueven el conocimiento de los Estudios Sociales a partir de prácticas y observaciones de aula en los colegios
- Ninguna de las opciones anteriores

35. ¿Cuál es la técnica de aprendizaje más empleada en los cursos de pedagogía? Marque solo una opción:

- Análisis de documentales

- Clases magistrales
- Lecturas previas y comentarios en la clase
- Trabajos grupales
- Trabajos individuales

V. Sobre los aprendizajes obtenidos en Geografía

36. ¿Cuál es la técnica de aprendizaje más empleada en los cursos de Geografía? Marque solo una opción:

- Análisis de documentales
- Clases magistrales
- Lecturas previas y comentarios en la clase
- Trabajos grupales
- Trabajos individuales

37. ¿Los aprendizajes obtenidos Geografía le permiten explicar los problemas de las sociedades actuales?

- Sí
- No

38. ¿Los aprendizajes obtenidos en Geografía permiten ubicar a los Estudios Sociales como una materia interdisciplinaria que comprenden los problemas socio-ambientales de la sociedad actual?

- Sí
- No

VI. Sobre el uso de las tecnologías de la información

39. ¿Los aprendizajes sobre los Estudios Sociales han integrado el componente tecnológico (uso de plataformas virtuales, apps, herramientas de la Web, entre otros)?

- Sí
- No

Justifique su respuesta _____

Apéndice G: Grupo de Discusión: el desarrollo del pensamiento histórico en la Escuela de Historia

Fecha y hora: martes 11 de junio de 2019, de 5:30 pm a 6:30 pm

Guión del grupo de discusión

- Bienvenida y explicación de la dinámica
- Análisis de las respuestas del cuestionario de Pensamiento Histórico (presentación power point).

Preguntas generadoras:

- ¿Cómo decidimos que es lo importante aprender del pasado?
 - ¿Cómo sabemos lo que sabemos del pasado?
 - ¿Cómo podemos dar sentido a los complejos cursos de la historia?
 - ¿Por qué suceden los procesos históricos y cuáles son sus impactos?
 - ¿Por qué suceden los procesos históricos y cuáles son sus impactos?
 - ¿Cómo puede la historia ayudarnos a vivir en el presente?
-
- Escribir en un párrafo: El aprendizaje del pensamiento histórico en la universidad: Mi experiencia como estudiantes para profesora o profesor.

Apéndice H: Entrevista semiestructurada a docentes de la carrera de Estudios Sociales sobre la Formación Inicial Docente

La siguiente entrevista tiene la finalidad de recolectar información para fines investigativos. Su nombre no aparecerá en ninguna parte de la publicación de los resultados. De igual forma sus comentarios serán completamente anónimos y se utilizarán para comprender cómo se forma al futuro profesorado de Estudios Sociales de la Escuela de Historia de la Universidad Nacional.

I. Datos

Nombre:

Correo Electrónico:

Cantidad de años trabajados en la carrera de Estudios Sociales:

Cantidad de años trabajando como docente en la universidad:

Título obtenidos y universidad donde se graduó:

Guía de preguntas:

Sobre la formación en pensamiento histórico

1. ¿Qué significa para usted pensar históricamente? ¿Y cuáles son las habilidades de tal pensamiento?
2. ¿Considera que en sus cursos el estudiantado piensa de forma histórica? Podría darnos un ejemplo.
3. ¿En sus clases cómo plantea la formación del pensamiento histórico por parte de su alumnado? ¿Qué hace y qué han de hacer sus estudiantes para desarrollar el pensamiento histórico?, ¿Nos podría dar algún ejemplo?
4. Con respecto a los conocimientos previos de sus estudiantes, es decir el punto de partida con los que inicia sus cursos: ¿Cree usted que sus estudiantes llegan con una base suficiente para iniciar sus clases? ¿Por qué? ¿Considera que han desarrollado ya su pensamiento histórico como resultado de los estudios anteriores?
5. Sobre los problemas de aprendizaje detectados en su alumnado durante el curso y al finalizarlo: ¿Cree que sus estudiantes han alcanzado los objetivos previstos al finalizar sus cursos? ¿Qué problemas de aprendizaje ha observado en ellos? ¿Cómo cree que deberían solucionarse? ¿Está satisfecha con los resultados alcanzados por sus estudiantes? ¿Por qué?

Apéndice I: Observación a docentes universitarias

Observación #

Código:

Docente:

Nivel:

Curso:

Fecha y hora:

Total de estudiantes:

Tiempo de exposición magistral (protagonismo docente):

Tiempo de otras actividades (especifique):

Tópicos de observación	Comentarios
<p>El contenido (¿Cómo introduce los contenidos, cómo los desarrolla y cómo concluye la clase?)</p>	
<p>Actividades de enseñanza (¿Cuál es su metodología y su protagonismo? Materiales en los que se apoya: PowerPoint, textos, vídeos, internet, recuerdos, memoria histórica, anécdotas, prensa, medios de comunicación en general...)</p>	
<p>Actividades de aprendizaje (actitud del estudiantado): en especial si las clases son transmisivas, es decir, si están centradas en el discurso del profesorado. ¿Cuánto tiempo dura la atención del alumnado a la exposición del docente? ¿Cómo se inicia el proceso de desengancharse de la clase?, ¿Cuántos alumnos siguen con atención la exposición? ¿Cuándo empiezan a mirar el celular, etc...?) Participación del estudiantado: reflexiones, preguntas, tipo de participación</p>	

Pensamiento Histórico (Cuándo y cómo introduce estrategias para el desarrollo del pensamiento histórico del alumnado: Qué estrategias, Qué habilidades, si les plantea o las hace trabajar, etc...)	
Uso social del conocimiento histórico (la relación entre el saber histórico que se enseña y se aprende y el presente: si se establecen relaciones, de qué tipo, cómo se establecen)	
Otros	

Apéndice J: Observación a estudiantes de prácticas docentes

Observación #

Estudiante:

Colegio

Nivel impartido

Tema abordado:

Fecha y hora:

Tiempo de exposición magistral (protagonismo docente):

Tiempo de otras actividades (especifique):

Tópicos de observación	Comentarios
<p>El contexto (¿Qué sucede cuando se enseña y se aprende y por qué sucede lo que sucede?) Número de estudiantes, hora de la observación. Actividades que han realizado antes y las que realizarán después. Incidencias relacionadas con la convivencia y la comunicación en el aula. Organización del espacio.</p>	
<p>El contenido (¿Cómo introduce los contenidos, cómo los desarrolla y cómo concluye la clase?)</p>	
<p>Actividades de enseñanza (¿Cuál es su metodología y su protagonismo? Materiales en los que se apoya: PowerPoint, textos, vídeos, internet, recuerdos, memoria histórica, anécdotas, prensa, medios de comunicación en general...)</p>	
<p>Actividades de aprendizaje (actitud del estudiantado: en especial si las clases son transmisivas, es decir, si están centradas en el discurso del profesorado. ¿Cuánto tiempo dura la atención del alumnado a la exposición del docente? ¿Cómo se inicia el proceso de desengancharse de la clase?, ¿Cuántos alumnos siguen con atención la exposición? ¿Cuándo empiezan a mirar el celular, etc...?) Participación del estudiantado: reflexiones, preguntas, tipo de participación.</p>	
<p>Pensamiento Histórico (Cuándo y cómo introduce estrategias para el desarrollo del pensamiento histórico del alumnado: Qué estrategias, Qué habilidades, si les plantea o las hace trabajar, etc...)</p>	
<p>Uso social del conocimiento histórico (la relación entre el saber histórico que se enseña y se aprende y el presente: si se establecen relaciones, de qué tipo, cómo se establecen)</p>	
<p>Narrativas: ¿Cómo se narra la historia?, ¿Cómo la presenta la historia?</p>	
<p>Observaciones varias (todo aquello que suceda durante la clase pero que no tiene relación ni con la enseñanza ni con el aprendizaje, aunque pueda llegar a condicionarlos)</p>	

Apéndice K: Grupo de discusión con estudiantes de prácticas docentes

Guión

- Bienvenida y explicación de la dinámica
 - El tema general y el enfoque
 - Temas y preguntas de trabajo:
1. ¿En una línea podrían describir la experiencia de la práctica docente? ¿Qué significó para ustedes?
 2. ¿Cuál fue el principal objetivo que siguieron en sus prácticas docentes?
 3. ¿Cuál es el papel del contenido en sus clases?
 4. Qué opinan de la siguiente frase: *Es interesante el manejo del contenido de Ana, tiene tanto que decir que acapara la clase. Pareciera que para Ana la concientización sobre el tema depende de la calidad del contenido que ella pueda explicarles*
 5. ¿Qué es la historia? ¿Ustedes se ubican dentro de alguna escuela historiográfica para comprender y enseñar la historia? ¿Cuál y por qué?
 6. ¿La historia debe enseñarse de forma lineal y cronológica?
 7. ¿Qué es pensar críticamente?
 8. ¿Cómo les enseñaron a pensar la historia en la universidad?
 9. ¿Cómo enseñan a pensar la historia?
 10. ¿Qué es pensar históricamente? ¿Les enseñaron a pensar históricamente en las clases de Historia?

Apéndice L: Publicaciones y ponencias

Con nuestro tema de investigación, hemos obtenido los siguientes artículos:

- Ramírez, J. (2019). Aprender a enseñar ciencias sociales: reflexiones en torno a la investigación. En: Funes, G. y Jara, M (comp.). *Investigación y prácticas en didácticas de las ciencias sociales. Tramas y vínculos* (97-106). Argentina: Editorial Universitaria.
- Ramírez Achoy, J. y Pagès, J. (2019). Pensar históricamente en la universidad: ¿Cómo aprende historia el futuro profesorado de Estudios Sociales en Costa Rica? En: Hortas, M.J; Días, A. y De Alba, N (eds). *Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: La formación del profesorado desde una perspectiva socio-crítica* (768- 777). Ediciones Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa y AUPDCS.
- Ramírez Achoy, J. y Pagès, J. (2018). “Concepciones de la Historia y de su enseñanza en estudiantes graduados del bachillerato en enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica de Costa Rica”. En: Jara, M., Funes, G., Ertola, F. y Nin, M.C. (Coord.). *Los aportes de la Didáctica de las Ciencias Sociales, de la Historia y de la Geografía a la formación de la ciudadanía en contextos iberoamericanos* (367-379). Argentina: Asociación de profesores y Profesoras de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales.

En prensa se encuentran los siguientes artículos:

- Ramírez Achoy, J. y Pagès, J. “Los desafíos de enseñar historia en la formación inicial en Estudios Sociales. Un estudio de caso en el contexto costarricense. Revista Sophia Austral, 2020 (en prensa).

- Ramírez Achoy, J. y Pagès, J. “Prácticas docentes en la formación inicial para la enseñanza de la historia. Un estudio de caso en Costa Rica. *Revista Colombiana de Educación*, 2020 (en prensa).
- Ramírez Achoy, J. La formación inicial y las prácticas docentes como categorías de investigación en los Estudios Sociales. *Revista Perspectivas*, 2020 (en prensa)
- Ramírez Achoy, J. “El pensamiento social en las aulas: Reflexiones sobre la Didáctica de las Ciencias Sociales y sus finalidades”

Participamos en **encuentros, congresos y simposios en didáctica de las ciencias**

sociales con las siguientes ponencias:

- Ramírez Achoy, J. y Pagès, J (2019, (10 de abril de 2019). *Pensar históricamente en la universidad: ¿Cómo aprende historia el futuro profesorado de Estudios Sociales en Costa Rica?* [ponencia]. XXX Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales, Portugal.
- Ramírez Achoy, J. y Granados, R (15 de agosto de 2019). *Aprender a pensar históricamente en la Universidad: discursos sobre la historia y su enseñanza en un grupo de graduados de Estudios Sociales* [ponencia]. XIX Congreso Internacional de Educación Histórica, Universidad del Valle.
- Ramírez Achoy, J. y Pagès, J. (4 de octubre de 2018). *Concepciones de la Historia y de su enseñanza en estudiantes graduados del bachillerato en enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica de Costa Rica* [ponencia]. IV Encuentro de la Red Iberoamericana de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad del Comahué, Argentina.
- Ramírez Achoy, J. (4 de octubre de 2018) *Aprender a enseñar Ciencias Sociales: ¿Qué nos dice la investigación?* [ponencia] IV Encuentro de la Red Iberoamericana de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad del Comahué, Argentina.

- Ramírez Achoy, J. (19 de octubre de 2017) *Las políticas curriculares y los programas de Estudios Sociales de la secundaria costarricense: una breve reflexión desde el currículum* [ponencia]. VIII Encuentro de la Red Colombiana de Grupos de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de Córdoba. Montería.

Ponencias aceptadas en congresos suspendidos por la situación de la pandemia del Covid-19:

- Ramírez Achoy, J. y Pagès, J. (2020). *Prácticas docentes universitarias. La enseñanza de la historia en la formación inicial docente* [ponencia]. XXXI Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales, Valencia.
- Ramírez Achoy, J. y Pagès, J. (2020). *Las prácticas docentes y la formación del futuro profesorado de Estudios Sociales. Un estudio de caso en la Universidad Nacional en Costa Rica* [ponencia]. V Encuentro Iberoamericano de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, Lima.

Apéndice M: Cursos del componente de pedagogía en la carrera de Estudios Sociales

	<i>I nivel</i>	<i>II nivel</i>	<i>III nivel</i>	<i>IV nivel</i>
<i>I ciclo</i>	-Introducción a la pedagogía para la enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica	-Educación para la diversidad, la inclusión y la cohesión social -Identidad profesional y ejercicio de la docencia	-Mediación pedagógica en la enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica	-Desafíos didácticos de la Práctica Docente para la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica
<i>II ciclo</i>	-Desarrollo humano y teorías del aprendizaje para la enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica -Innovaciones didácticas en Estudios Sociales (colegiado)	-Currículum y planeamiento para la mediación pedagógica en la Enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica -Evaluación de los aprendizajes para la enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica	-Investigación educativa en el contexto de la enseñanza y aprendizaje de los Estudios Sociales y la Educación Cívica	-Seminario debates educativos para la construcción de ciudadanía (colegiado)

Nota. Tomado de Universidad Nacional, 2017, pp.60-61.

Apéndice N: Perfil de trabajo en las prácticas docentes

<i>Estudiante</i>	<i>Tipo de colegio</i>	<i>Nivel impartido</i>	<i>Edad del alumnado de secundaria</i>	<i>Temas enseñados en cada asignatura</i>		
				<i>Estudios Sociales</i>		<i>Educ. Cívica</i>
				<i>Historia</i>	<i>Geografía</i>	
Ricardo	Público	Séptimo (21 estudiantes)	13 años		Gestión de riesgo	
Milagro	Privado	Séptimo (12 estudiantes)	13 años	Sociedades antiguas: Mesopotamia, Grecia, Roma, Aztecas, Mayas e Incas		
Vera	Público	Noveno (21 estudiantes)	15 años	Edad Media		
Rocío	Privado	Décimo (18 estudiantes)	16 años			Derechos Humanos

Nota. Elaboración propia, 2019.

Apéndice Ñ: Planeamiento de una estudiante de práctica docente para el nivel de noveno

año

<i>Criterios de Evaluación</i>	<i>Estrategias de Mediación</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Tiempo estimado</i>
Expansión y consolidación del cristianismo en la Europa Medieval			
<p>Explicar las causas y características del proceso de difusión espacial del cristianismo católico en el continente europeo, así como su papel en la construcción de la unidad europea.</p> <p>Desglose de contenidos</p> <p>Causas:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Meta última: La meta última ya no es la vida, sino la santidad. -Edicto Constantino (Edicto de Milán) -Evitar guerras (Derecho de asilo, Paz de Dios, Tregua de Dios) <p>Características:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Organización de la Iglesia 	<p>Inicio: Los estudiantes observan un video sobre la historia de la Iglesia cristiana (https://www.youtube.com/watch?v=kLp-wxGvq03U), en el cual se aborda causas, características, difusión espacial, así como el papel de la Iglesia en la construcción de la unidad europea. Posterior al video, la docente dará una explicación de dicho tema.</p> <p>Desarrollo: El grupo es dividido en tres subgrupos. Seguidamente cada uno de los grupos tiene un tema (causas, consecuencias y papel de la Iglesia en la construcción de la unidad europea), del cual debe realizar una síntesis del tema visto, para esto la docente a cargo entrega un papelógrafo a cada grupo.</p>	<p>Identifica las causas, características, difusión espacial, así como el papel de la Iglesia en la construcción de la unidad europea, con ayuda del video y la presentación proporcionada por la docente.</p> <p>Describe de forma correcta el tema dado por la profesora, en la actividad ejecutada en los papelógrafos.</p>	<p>2 lecciones</p>

-Los monasterios:
centros culturales
-Problemas del
clero (Derecho a
investidura)

**Papel en la
construcción de la
unidad europea:**
-Papel de la Iglesia
-Contextualización
histórica
-Expresiones de
fervor religioso

Final: Los estudiantes poseen cinco minutos para exponer las principales ideas que recabaron a sus compañeros. A su vez, los estudiantes deben tomar nota en su cuaderno por medio de un esquema, como evidencia de la actividad ejecutada.

Fuente: planeamiento de práctica docente de Vera, 2019.