

**UNIVERSIDAD NACIONAL
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE HISTORIA**

Informe Final de Trabajo de Graduación

Formación de las narrativas históricas en la educación superior privada: Un estudio de caso en la Universidad Internacional San Isidro Labrador, 2023-2024.

Sometido a consideración del Tribunal Evaluador para optar por grado de
Licenciatura en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica

Sustentantes:

Luis Alejandro Arce Bolaños

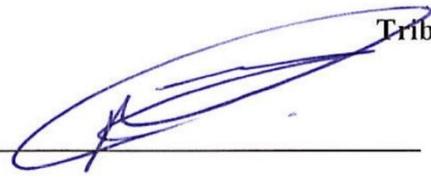
Karol Granados Gamboa

Kendal Gómez Chaves

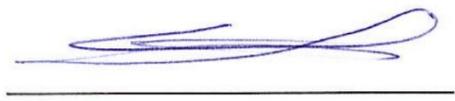
Yuriana Umaña Azofeifa

Heredia, 2024

Tribunal Evaluador



Dr. Raúl Fonseca Hernández
Representante del Decanato



Dr. Rafael Ángel Ledezma Díaz
Director de la Escuela de Historia

Dra. Jéssica Ramírez Achoy
Responsable académica
Escuela de Historia

M.Ed. Jonathan Fonseca Carballo
Responsable académico
División de Educología

Dra. Carolina Chávez Preisler
Asesora

Dra. Yanina Pizarro Méndez
Asesora

Luis Alejandro Arce Bolaños
Sustentante

Karol Granados Gamboa
Sustentante

Kendal Gómez Chaves
Sustentante

Yuriana Umaña Azofeifa
Sustentante

Dedicatoria

Luis Alejandro Arce Bolaños: a mamá y papá, por inspirarme a soñar.

Karol Granados Gamboa: a Carlos Miguel Granados Valverde, siempre juntos.

*Kendal Gómez Chaves: A Doña Patricia y Don Minor, quienes han nutrido incansablemente el
aprecio por la educación de este país.*

Yuriana Umaña Azofeifa: a mi madre, Maribel, por ser mi pilar.

Agradecimientos

Luis Alejandro Arce Bolaños

A la Universidad Nacional por formarme como profesional y ser humano, a mi maestra Jéssica Ramírez y el profesor Jonathan por su esfuerzo y dedicación en la formación de un profesorado comprometido con la investigación. A Fiorella, mi motor de mejora, por creer en mí cuando yo menos lo hacía, a mamá y papá compañeros entrañables y de sueños, a don Alonso y don Juan por abrirnos las puertas para la investigación, a la Dra. Carolina Chávez Preisler por la pericia y humildad de sus recomendaciones, a mis compañeros y docentes de formación por permitirme crecer a su lado.

Karol Granados Gamboa

A mis pilares de vida Lucrecia y Karla, gracias, por ser mi motivo e inspiración, a Vico y Vera, por guiarme desde lo eterno en cada paso. A mis lectoras la Dra. Carolina Chávez Preisler y la Dra. Yanina Pizarro Méndez, a mis tutores Jonathan Fonseca Carballo y Jéssica Ramírez Achoy por su apoyo y dedicación. En especial por afirmar con su guía el valor de las mujeres en la investigación, a mi compañera Yuriana por su compañía en este camino y finalmente a Karol por cumplir este sueño.

Kendal Gómez Chaves

Un sincero agradecimiento a la institucionalidad pública, la cual ha incentivado un camino de nuevas posibilidades, debates y discusiones en mi formación académica y profesional. Asimismo, un valioso reconocimiento a todo el equipo de la Vicerrectoría de Extensión, quienes han confiado en mi trabajo a lo largo de este proceso, y han aportado miradas críticas y reflexivas sobre la realidad nacional tan convulsa que nos acontece.

Además, un preciado agradecimiento a mi familia, quienes han sido uno de los pilares esenciales para llevar a cabo este proceso de formación. A mis sobrinas y sobrinos quienes en su fortalecedor resplandor han nutrido la motivación por emprender en este viaje de la educación. Sin duda alguna no puedo dejar de distinguir de manera específica a Natt y Marco, quienes con sus posturas críticas sobre la educación han contribuido a repensar los problemas socialmente relevantes que aquejan en la actualidad.

Yuriana Umaña Azofeifa

A mi madre, Maribel, por criarme para lograr grandes cosas.

A mi compañera Karol, definitivamente no lo habría logrado sin tu apoyo cada día, infinitas gracias. A mis tutores, Jéssica Ramírez y Jonathan Fonseca y a nuestras lectoras, por compartir todo su conocimiento. A Majo, Joha y Amelia, por todo el apoyo que me dan, por ser mis amigas y mi segundo hogar. A Ibi y Fravs, gracias por cada palabra de aliento cuando más lo necesito.

Tabla de contenido

Índice de abreviaturas	6
Resumen	8
Capítulo I: El proyecto de investigación, debates sobre las Narrativas Históricas y la Formación Inicial Docente	10
Problema y Justificación	11
Pregunta de investigación	16
Antecedentes	16
Objetivos	21
<i>Objetivo general</i>	21
<i>Objetivos específicos</i>	21
Marco conceptual	22
<i>Narrativas históricas: lo que hay detrás del discurso</i>	22
<i>Finalidades de la enseñanza de la historia: el profesorado con acción sustantiva en la educación</i>	32
<i>Formación inicial docente: construcción de conocimientos profesionales en la toma de decisiones y posicionamientos para la práctica transformadora</i>	35
<i>Conocimiento epistemológico</i>	37
<i>Conocimiento teórico/disciplinar</i>	37
<i>Conocimiento metodológico</i>	38
<i>Conocimiento curricular</i>	38
<i>Conocimiento práctico</i>	39
<i>Currículo: una conversación compleja, eje de la legitimación y problematización de las narrativas históricas</i>	39
Marco metodológico	45
<i>El paradigma</i>	45
<i>Enfoque de investigación</i>	46
<i>Método de investigación</i>	46
<i>Alcance de la investigación</i>	47
<i>Sujetos de estudio</i>	48
<i>Estrategia de recolección de datos</i>	50
<i>Resultados de la validación de datos y pilotaje</i>	53
<i>Estrategia de análisis de datos</i>	54

Capítulo II: la experiencia curricular: ¿una forma “correcta” de enseñar?	58
El currículo y sus categorías en la formación inicial:	59
<i>El propósito de formación</i>	62
Capítulo III: transmisión de contenidos y docencia técnica: la formación inicial docente en el contexto de la educación superior privada	68
Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales, UISIL	71
<i>Componentes disciplinares del BEES en la UISIL</i>	75
<i>Reproducción eficiente y efectiva de contenidos: finalidades de la FID</i>	79
Capítulo IV: narrativas históricas para el “buen ciudadano” costarricense	87
Historia como algo importante: ¿qué se debe enseñar?	89
¿Para qué enseñamos historia?	92
Historia como medio de progreso social: formar “ciudadanos de bien”	96
Narrativas históricas en la UISIL: una formación inicial de orientación curricular técnica	102
Conclusiones	106
Líneas abiertas de la investigación	109
Referencias	111
Apéndices	1211

Índice de abreviaturas

Abreviatura	Significado
BEES	Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales
FID	Formación Inicial Docente
MEP	Ministerio de Educación Pública
UISIL	Universidad Internacional San Isidro Labrador

Resumen

El Trabajo Final de Graduación tiene como objeto de estudio las narrativas históricas de estudiantes en formación inicial docente en la UISIL, esto aplicado desde un estudio de caso sociocrítico con un enfoque cualitativo, durante el 2023 y 2024. La referencia teórica parte de tres categorías: el currículo, formación inicial docente y a la vez, la categoría central de este trabajo, las narrativas históricas.

Se propone una metodología cualitativa con enfoque sociocrítico y un alcance descriptivo, con la intención de profundizar el significado que se le otorga al pasado y cómo se manifiesta en la enseñanza de los Estudios Sociales. El estudio de caso se centra en la Universidad Internacional San Isidro Labrador (UISIL), sede de Pérez Zeledón, específicamente en la carrera de Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales. Los sujetos del estudio son cinco estudiantes del último nivel de la carrera y tres docentes del componente de historia.

Para la recolección de datos se aplica la técnica del cuestionario, la matriz de análisis en formato de diario de doble entrada y dos grupos de discusión, cada uno dirigido a estudiantes y docentes de la UISIL. El análisis de la información se hace a partir de la codificación teórica y la triangulación de datos y de teorías.

La principal conclusión de este trabajo se reúne desde los sujetos de estudio, pues se evidencia una reproducción de contenidos históricos que se traducen en narrativas orientadas al aprendizaje de hechos y acontecimientos, con un alto sentido nacionalista. Lo anterior, está en relación directa con el enfoque tradicional en el currículo y una formación inicial docente, los cuales se caracterizan por formar profesionales cuya tarea se centra en la reproducción de los valores nacionales hegemónicos de los programas de estudio del Ministerio de Educación Pública.

Palabras clave: Narrativas históricas, Formación Inicial Docente, Currículo, Estudios Sociales, Universidad Privada.

**Capítulo I: El proyecto de investigación, debates
sobre las Narrativas Históricas y la Formación Inicial**

Docente

Capítulo I: El proyecto de investigación, debates sobre las Narrativas Históricas y la Formación Inicial Docente

La presente investigación tiene como tema: “Narrativas históricas: Estudio de caso de estudiantes en formación inicial de la Enseñanza de los Estudios Sociales en la Universidad Internacional San Isidro Labrador (UISIL), 2023-2024”. Parte del objetivo de abordar las narrativas históricas de estudiantes en formación inicial docente en la UISIL, desde un estudio de caso sociocrítico con enfoque cualitativo durante el 2023-2024. El capítulo se divide por apartados y se presenta la justificación del estudio, los antecedentes y, por último, el marco conceptual y metodológico.

Problema y justificación

Esta investigación se centra en el estudio de los desafíos de la formación inicial docente en los Estudios Sociales y, en específico, sobre la línea de investigación abocada al análisis del currículo, en la carrera de Estudios Sociales en una universidad privada. De esa manera, se enmarca en la didáctica de la historia, una disciplina que basa su conocimiento en la integración de la formación disciplinar y la pedagogía, con el fin de desarrollar una práctica docente autónoma, crítica, reflexiva y creativa (Andelique, 2011). Además, se concibe como un campo el cual:

[...] ha aglutinado conceptos afines, concatenados y complementarios y ha articulado tradiciones epistemológicas diferenciadas [...]. Así, estos conceptos, cada uno con sus énfasis, han enmarcado los sentidos de la enseñanza de la historia como ámbito de investigación, de formación inicial docente y escolar, permitiendo debates entre ellas e impactando en diversas regiones del globo. (Sáez-Rosenkranz y Gámez-Ceruelo, 2024, p. 3)

En los últimos años la investigación didáctica renueva los debates planteados desde el campo de la enseñanza de la historia. Por lo tanto, responder hoy a cuestionamientos tales como: ¿para qué sirve enseñar la historia? y ¿cuáles son los nuevos sentidos del pasado por construir?, son base para las personas investigadoras quienes trabajan en el campo científico de la didáctica de la historia (Coudannes, 2022).

En Costa Rica, la investigación sobre el desarrollo de la didáctica de la historia se limita al ámbito de la universidad pública. Por tanto, la innovación presente en esta investigación es el contexto de la universidad privada, acerca de la cual no se cuenta con datos en áreas como la formación inicial docente (Mathiew, 2023). De esa manera, la investigación tiene un alcance sociocrítico y descriptivo, donde se plantea como objetivo posibilitar la generación de nuevas ideas (Artavia y Gurdíán, 2023) sobre el desarrollo de las narrativas históricas de estudiantes en formación inicial docente en la UISIL.

En la actualidad en Costa Rica, ocho instituciones brindan la carrera de la Enseñanza de los Estudios Sociales en el país, de ellas, cinco son universidades privadas y tres corresponden a instituciones públicas. La apertura de la carrera en instituciones privadas responde a una demanda educativa con necesidades muy específicas. Por ejemplo, las pocas opciones de estudio en zonas rurales, como la Zona Sur del país, en la cual la UISIL tiene dos sedes, en Pérez Zeledón y en Buenos Aires, donde se imparte el bachillerato y la licenciatura en enseñanza de los Estudios Sociales.

Por ello, se evidencia una necesidad de ahondar en la FID que poseen las instituciones privadas, pues responden a una necesidad educativa y, aportan un gran número de profesionales en el campo de la educación. El evidenciar cuales son las narrativas que poseen los futuros

docentes, permite identificar el modelo de enseñanza que se implementará en las aulas costarricenses a través del rol que el docente desarrolla.

Además, se enmarca en el campo de investigación de los Estudios Sociales, el cual aporta una postura reflexiva acerca de las finalidades de la enseñanza de la historia y la realidad social en donde se desenvuelven los docentes en formación. Estos debates se centran en la transformación de la enseñanza para la comprensión de la realidad social y la formación del pensamiento crítico y creativo para la intervención y mejora en la vida democrática (Santisteban, 2011).

Por tanto, es importante investigar la formación inicial docente (FID) desde la interpretación de la historia, así como del componente histórico que forma parte del currículo universitario. Esto con el propósito de profundizar en el rol del profesorado frente a los aprendizajes sociales e indagar si sus narrativas buscan legitimar identidades nacionales (Sher y Sáez-Rosenkranz, 2023) o, por el contrario, si se inclinan por tomar la cultura vivida para la reconstrucción del conocimiento social (Santisteban, 2011). Por lo tanto, analizar las competencias profesionales de docentes en formación, es fundamental para el desenvolvimiento de la profesión como una práctica reflexiva (Añahual y Jara, 2021).

De esa manera, en el presente proyecto las personas investigadoras se proponen indagar cuáles narrativas históricas desarrolla el profesorado en formación de la UISIL, sede Pérez Zeledón. Lo anterior, con el objetivo de generar datos sobre cómo se enseña historia y qué están aprendiendo las y los estudiantes del centro universitario privado en estudio.

Con el fin de comprender la profesión docente como una práctica reflexiva se aborda la categoría central de las narrativas históricas, pensadas como herramientas culturales que se internalizan y dan significado al pasado (Epstein, 2016). Así la historia obtiene funcionalidad,

mediante las dimensiones temporales (pasado, presente y futuro), estas permiten problematizar e identificar los cambios y las continuidades de los procesos históricos (Rubio y González, 2023). Por consiguiente, es importante profundizar en las narrativas porque movilizan la memoria de la experiencia temporal (Rüsen, 1992), al desarrollar una perspectiva en busca de la transformación social.

Incidir en la formación inicial de las y los docentes es clave para producir un impacto en las aulas. Esta línea de investigación en Costa Rica es un área emergente, permite evaluar los discursos y metodologías en los espacios universitarios (Ramírez y Pagès, 2019). En ese sentido, Pagès (2004) identifica que la clave de las transformaciones, innovaciones y cambios en la enseñanza del conocimiento social se encuentra en la formación inicial del profesorado:

[...] preparar a un profesor o una profesora de historia, enseñar a enseñar historia, consiste en educar a un profesional para que tome decisiones, sepa organizarlas y llevarlas a la práctica, sobre los conocimientos históricos que debe enseñar en un aula de un centro determinado. Aprenda qué enseñar historia en secundaria consiste en preparar a los jóvenes para que se sitúen en su mundo, sepan interpretarlo desde su historicidad y quieran intervenir en él con conocimiento de causa, quieran ser protagonistas del devenir histórico. (Pagès, 2004, p. 157)

Al adentrarse en el estudio de caso de la formación del profesor en Costa Rica, es importante comprender aspectos claves para tener un preámbulo investigativo, tales como:

[...] la formación de docentes está en buena medida, en manos de las universidades públicas y privadas, por lo cual se podría decir que existe una suerte de descentralización en los procesos formativos formales, e institucionales de los

docentes, y hay que resaltar que existen muy pocos controles que regulen la oferta de programas de formación docente. (Morales, 2011, p. 2)

Además, el Séptimo Informe del Estado de la Educación (2019) afirma que en los últimos veinte años se da un desarrollo acelerado de la oferta universitaria privada, en especial en las áreas de Educación, Ciencias Sociales, Ciencias Económicas y Salud. Pero esa oferta no presenta mayor calidad en las oportunidades de estudio y acentúa las dificultades del acceso a las zonas periféricas (Programa Estado de la Nación, 2019). Estos datos se confirman con el Octavo Informe del Estado de la Educación (2021), donde se revela que el país mantiene una de las matrículas más grandes de América Latina, en torno a la educación superior privada, alcanza un registro del 55% para el año 2020. Cifras rectificadas en el Noveno Informe del Estado de la Educación (2023) donde se afirma que la tendencia se mantiene, pues existe un aumento en la oferta de las universidades privadas, sobre todo en el año 2022.

Por tanto, se propone un estudio de caso sociocrítico situado en el contexto de la Universidad Internacional San Isidro Labrador, sede Pérez Zeledón, al ser un centro universitario que cuenta con altos niveles de promoción en los grados de bachillerato y licenciatura en la enseñanza de los Estudios Sociales y, por consiguiente, con un alto índice de incidencia en la educación del país. Por ejemplo, para la primera graduación del año 2023 se reporta la entrega de 190 títulos de Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales (Castro, comunicación personal, 27 de marzo de 2023).

Para realizar este proyecto, desde el año 2022 este grupo investigador establece contacto con las autoridades del Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales de la Universidad San Isidro Labrador, sede Pérez Zeledón. Ese contacto se efectúa a través de un intercambio inicial de correspondencia con el director de la carrera a nivel nacional, de agosto a diciembre del

2022, una gira al Campus Central en Pérez Zeledón en diciembre de 2022 y dos reuniones virtuales en marzo y setiembre del 2023 para la presentación formal del proyecto a las autoridades de la carrera. Lo anterior, garantiza el acceso al campo para la etapa de recolección de datos, la cual para el mes de marzo se lleva a cabo de una manera enriquecedora para el proceso de trabajo investigativo.

La elección de un centro universitario privado permite identificar las narrativas históricas desde las cuales se posicionan las y los docentes en formación. En ese sentido, es pertinente comprender el posicionamiento con el cual la universidad privada propone la formación inicial en el campo de los Estudios Sociales, para entender cuál es la finalidad de la enseñanza de la historia con la que se forma desde distintos espacios al profesional en docencia en Costa Rica.

Pregunta de Investigación

Al plantear los debates de la Didáctica de los Estudios Sociales, como eje de esta investigación interesa llevar a la discusión ¿Cuáles son las narrativas históricas que desarrolla el estudiantado de bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales de la Universidad Internacional San Isidro Labrador?

Antecedentes

En Costa Rica, las investigaciones ubicadas en el área de la didáctica de la historia son pocas y, aun así, se encuentra una escasa producción de aportes que sustenten la falta de apertura por investigar las formas en las cuales se lleva a cabo la enseñanza de la historia. Algunos motivos son considerar la enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica como una profesión, condicionada por el mercado que tiene un rol fundamental en el cumplimiento de los objetivos sociopolíticos e ideológicos de los gobiernos en turno (Agüero, et al., 2011).

Al respecto, González (2020) conduce debates donde se reflexiona sobre la poca elaboración investigativa en el campo. El autor resalta que la falta de producción se recarga desde las academias, pues priorizan investigaciones de tipo histórico y relegan investigar sobre las formas de razonar acerca de cómo se enseña esa historia desde la enseñanza de los Estudios Sociales. Así, González (2020) menciona desde el caso costarricense “los espacios de confrontación y producción se vieron neutralizados por lo que parece ser la aceptación del valor educativo de la historia para la formación de la ciudadanía” (p. 5). Por lo tanto, esa escasa producción investigativa resalta en la consecuencia de centrarse y subordinarse en el saber histórico por sobre la didáctica.

León (2011) trabaja con niños y niñas, un problema de investigación que analiza cómo se aprende y se construye los conceptos de tiempo e historia, mediante entrevistas a profundidad y una categorización de la historia en tres niveles de dominio: 1) la historia como una noción de tiempo pasado. 2) La historia y sus periodos. 3) La historia como concepto dinámico. La autora concluye el nivel de dominio se queda entre el estamento uno y dos y, además, los docentes en su práctica curricular no saben cómo desarrollar el concepto de tiempo histórico, porque no aparece en el programa de estudios.

Ramírez (2023) aborda desde el campo de la didáctica de la historia, la construcción de las narrativas históricas en la formación inicial de primaria en el contexto costarricense. El estudio contempla el papel de las narrativas históricas sobre el pasado y cómo se vinculan con la enseñanza de la historia. La investigación plantea una tipología de las narrativas históricas, construida a partir de los datos y experiencias con las sujetas del estudio, a saber, a) Narrativa tradicional, b) Narrativa sociocrítica y c) Narrativa interpretativa. El estudio concluye, en la formación inicial para primaria conviven distintos tipos de narrativas, aunque el énfasis se

encuentra en las tradicionales donde sobresalen los discursos sobre hechos, fechas y personajes heroicos que construyeron el estado-nación.

Calvo y González (2022) identifican las narrativas históricas de docentes de Estudios Sociales costarricenses a través de recursos audiovisuales como el cine. La investigación se realiza en el Liceo Ingeniero Manuel Benavides Rodríguez, se emplean técnicas de recolección de datos como grupos focales, entrevistas semiestructuradas y cuestionarios. El estudio concluye que los docentes construyen sus narrativas basadas en los propósitos de transmisión tradicional de información, por lo cual no se rompe con las lógicas de la enseñanza tradicionalista.

Para el caso iberoamericano, Castañeda (2013) indaga el proceso formativo en didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad de Playa Ancha, en Chile, a través de los conceptos sociales y la reflexión de las prácticas de enseñanza y formación docente. La autora aplica entrevistas, observación no participante, análisis documental y estudios específicos de caso. Las conclusiones muestran que los procesos formativos priorizan la adquisición de contenidos sobre la formación didáctica. Y de esa manera, en la práctica docente no se desarrollan juicios críticos los cuales permitan priorizar contenidos y proponer formas críticas y creativas de organización de estos.

En Argentina y Brasil, Cuesta (2016) analiza la formación inicial de profesores en la enseñanza de la historia desde la perspectiva de los docentes formadores. El objetivo es analizar las formas, grados y características asumidas por el conocimiento disciplinar en las propuestas programáticas de las carreras del profesorado en historia. Se concluye: la formación está centrada en metodologías y técnicas para la planificación de clases de historia y deja de lado los contenidos referentes a las problemáticas teórico-epistemológicas de la Enseñanza de la historia.

Chávez (2020) desde la didáctica de la historia realiza un estudio de casos múltiples, acerca de la formación del pensamiento histórico dentro de la formación inicial en el contexto de seis universidades chilenas. La autora incorpora las dimensiones y componentes del pensamiento histórico según la propuesta de los siguientes autores: Seixas y Peck (2004), Seixas (2006; 2008), Seixas y Morton (2013), Duquette (2011), Santisteban (2010), Santisteban et al. (2010), para la elaboración de un modelo de pensamiento histórico. El estudio concluye: las oportunidades de aprendizaje del pensamiento histórico en la formación inicial chilena son limitadas, producto de un modelo de enseñanza orientado en las corrientes tradicionales de transmisión de conocimientos.

También, en Chile, Gómez (2020) identifica la formación inicial en Ciencias Sociales a partir del tema de la libertad de expresión en el contexto de una universidad privada, a través de un dossier de actividades, la narrativa biográfica, grupo focal y entrevistas. Se concluye que el profesorado en formación no tiene claridad sobre los límites de la libertad de expresión y eso repercute en la coherencia entre la planificación, las metodologías, los recursos, las acciones realizadas y la reflexión acerca de la práctica docente, en un contexto donde interesa formar en problemas sociales relevantes.

Con respecto de la categoría de narrativas históricas en Iberoamérica, Plá (2019) elabora una tipología basada en los currículos latinoamericanos, a saber: a) la narración nacionalista monocultural, b) historia universal o multiculturalismo erudito, c) historia liberal multicultural, d) la consciencia histórica y e) las narrativas históricas críticas o decoloniales. Este modelo se plantea desde el campo de la didáctica de la historia y el enfoque de la multiculturalidad, de esa manera contempla las narrativas como la base de la enseñanza y comunicación, así como un elemento clave en el establecimiento de significados e interpretaciones históricas desde el currículo oficial.

Ibagón (2022) realiza un estudio sobre la construcción de narrativas históricas, se centra en estudiantes de secundaria y primaria de dos países: Colombia y España. Dicha investigación tiene como objeto de estudio identificar los modelos tradicionales de la enseñanza de la historia y sus efectos en el aprendizaje histórico en estudiantes, mediante cuestionarios cerrados y producción escrita. Se concluye: la construcción de narrativas obedece en la medida que perviven los métodos y objetivos tradicionales, para este, es imposible superar la naturalización del mundo en el cual se les inscribe y crear rupturas cognitivas, políticas, éticas y estéticas.

Finalmente, es importante hacer mención de que los trabajos aquí citados tienen relación con el objeto de estudio de esta investigación, mediante categorías como las narrativas históricas o la formación inicial docente. Sin embargo, a nivel de similitud o debate con un trabajo como este, aplicado en un contexto de universidad privada, no existe en el repertorio costarricense. Sin embargo, en el campo internacional el ejercicio se realiza en centros educativos privados y aunque la lógica cambia, también los sujetos divergen. Por ello, las investigaciones aquí analizadas se fundamentan en conceptualización y aplicación, pero con consideraciones importantes en metodología.

Objetivos

Objetivo General

Analizar las narrativas históricas en la formación inicial docente del estudiantado del bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales, a través de un estudio de caso socio crítico en la Universidad Internacional San Isidro Labrador, para la comprensión de las finalidades de la enseñanza de la historia en el futuro profesorado.

Objetivos Específicos

1. Identificar el componente de historia de la carrera desde las experiencias curriculares y de aprendizaje en el bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales.
2. Describir las características de la formación inicial docente en el bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales, a partir de los componentes curriculares de la carrera.
3. Caracterizar las narrativas históricas presentes en el estudiantado del bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales.

Marco Conceptual

En el siguiente apartado se analiza los fundamentos conceptuales de la investigación: las narrativas históricas y la formación inicial docente. El escrito se divide en tres apartados, en el primero se expone el currículo y la vinculación con el proceso de la práctica y de la teoría como respuesta al proceso de formación docente. El currículo es relevante para esta investigación porque permite valorar las influencias de los espacios políticos en los procesos de educación y la forma en la cual las narrativas históricas responden ante los modelos actuales de enseñanza y aprendizaje de la historia.

En el segundo apartado se analiza la formación inicial como categoría de análisis dentro de la didáctica de la historia y los conocimientos que la conforman para el desarrollo de un docente sociocrítico, posicionado en la toma de decisiones curriculares. Por último, en el tercer apartado se aborda las narrativas históricas desde las tipologías propuestas por Plá (2019) y Rüsen (1992), así como la subcategoría de finalidades de la enseñanza de la historia por parte del marco teórico que proponen González-Valencia et al (2020); el cual permite comprender cómo se construye las narrativas históricas y por qué son necesarias para pensar en la interrelación entre la memoria, el pensamiento y la conciencia histórica en la enseñanza.

Narrativas históricas: lo que hay detrás del discurso

El estudio de las narrativas históricas es un proceso complejo por su naturaleza conceptual, pues es transversal al pensamiento, la memoria y la conciencia histórica para representar los eventos del pasado y su relación con el presente y el futuro. Sin embargo, construir una explicación de un proceso histórico no implica necesariamente el desarrollo de una conciencia histórica, por lo tanto, es esencial estudiar los procesos y métodos por los cuales se significa los procesos históricos. Comprender las narrativas históricas donde se abarca el

pensamiento, la conciencia y la memoria histórica, permite poner en práctica las experiencias de vida y dar sentido a la experiencia del tiempo mediante la expresión oral y escrita.

Las narrativas históricas son debatidas desde distintas vertientes epistemológicas, por ejemplo, en el cognitivism se considera la forma de evaluar y crear narraciones históricas por medio de conceptos y procedimientos. Carretero (2005) brinda aproximaciones a narraciones de este tipo, para ello menciona que estas se forman “por agentes y acciones que se estructuran en un tiempo y un espacio determinado” (p. 101). Por otro lado, desde un enfoque sociocultural, se comprende las narrativas históricas como herramientas culturales que circulan dentro de los contextos sociales donde las personas interiorizan su realidad para dar sentido al pasado (Epstein, 2016).

Esta investigación, se decanta por un enfoque sociocultural donde se pueda interpretar los procesos por los cuales los estudiantes de la UISIL le dan sentido al pasado. Incluyendo su proceso de formación y experiencias de vida para generar prácticas de aprendizaje en el futuro. Sin dejar de lado que las narrativas también comprenden las producciones escritas y discursivas donde se reproduce las visiones de los docentes formadores sobre cómo significar el pasado e interpretarlo con el objetivo de formar un profesorado comprometido con su papel político social, en la construcción de ciudadanías crítica ante las explicaciones del pasado (Ricoeur, 2003; Chávez, 2021; Pagès, 2022). De modo tal, sean capaces de problematizar su realidad social a través de la vinculación del tiempo histórico.

En ese sentido, Bermúdez (2012) profundiza y hace una distinción entre narrativas de continuidad y discontinuidad, el autor enfatiza en la perspectiva sociocultural y en la idea de que las narrativas del conocimiento histórico son una construcción social que conectan con el conocimiento del pasado y las identidades del presente.

This connection between historical narrative and identity has important implications as it recognizes that a) narratives usually have an ideological and political subtext, b) because they are meant to build identity, they have deep personal meaning for individuals, and c) historical accounts are cultural artifacts that communicate diverse and often controversial views of the past. Altogether, this explains why the role of values and emotions is highly visible in this body of work. More importantly, these studies point to important ways in which values and emotions are mobilized in the process of teaching and learning history. (p. 205)

Para profundizar en las cualidades de las narrativas históricas, distintos autores y autoras como Rubio y González (2023) proponen que estas constituyen una moral de la historia, para justificar o guiar las acciones de los sujetos. Para estas autoras, las características de las narrativas históricas son: “a) está ligada a la memoria, la que moviliza la experiencia del tiempo pasado; b) organiza las tres dimensiones del tiempo (pasado, presente, futuro) por medio del concepto de continuidad; y, c) sirve para establecer la identidad de sus autores” (p. 6).

Epstein (2016) propone tres etapas de las narrativas en donde el individuo desarrolla el aprendizaje y existe una apropiación de los conocimientos a partir: a) de las explicaciones que reciben las personas de sus maestros sobre actores o hechos históricos y se replica; b) de información que encaja en los marcos interpretativos de las personas, replicando narraciones preexistentes que ignoran aquellas que desafían los puntos de vista que cada una tiene y, c) narrativas menos equilibradas e influenciadas por la posición y por la identidad, dando como resultado narrativas negociadas a partir de la interacción intergrupal de la persona.

Sobre lo anterior, Plá (2019) parte de pensar estas narrativas según se expone: “un cuento, un formato, una herramienta cognitiva, una forma cultural, una forma de explicación, un mecanismo para producir conocimiento y una manera de interpretar y dar sentido al pasado” (p. 964). Y para ello, el autor trabaja cinco narrativas, se expresan de la siguiente manera:

Tabla 1*Tipología de las narrativas históricas del currículo latinoamericano*

Tipología	Definición
La narración nacionalista monocultural	Centra el interés por resaltar la figura del Estado-Nación, de una manera lineal y épica, con el fin de formar una identidad nacional y se fundamenta en historia profesional y política.
La historia universal o el multiculturalismo erudito	Estudia la humanidad y su proceso civilizatorio, de una manera lineal y totalizante, con el fin de formar una cultura general, pero sin interrelacionar culturas, mediante el respaldo de la historia profesional.
La historia liberal multicultural	Problematiza en busca de consensos la democracia, la ciencia y la tecnología y el capitalismo, pero narra de manera fragmentada, porque visualiza las narraciones como una habilidad cognitiva. Tienen como finalidad el pensamiento crítico basado en fuentes de la ciencia histórica y de la ciudadanía liberal, reconoce el multiculturalismo, pero no lo investiga.
La conciencia histórica intercultural	Problematiza en busca de consensos la democracia, la ciencia y la tecnología y el capitalismo. De esa manera narra cómo se organiza el tiempo y la orientación temporal de los sujetos, basándose en el pensamiento crítico con fundamento en la ciencia histórica. Además, promueve la interculturalidad, y el reconocimiento de diferentes tipos de historia.
Las narrativas históricas críticas y decoloniales	Estudia las estructuras de dominación basadas en clase social, etnia o raza, género y diferencia cultural, donde plasma diferentes narraciones culturales, con la finalidad de darle espacio a la búsqueda de la justicia social y descolonización de la sociedad, mediante múltiples formas culturales de producción del conocimiento histórico.

Nota. La tabla muestra las tipologías de narrativas históricas a partir de los currículos latinoamericanos de 2019. **Fuente:** Plá (2019, p. 979).

En función de este objeto de estudio, se comprende las narrativas históricas como producciones lingüísticas las cuales dan sentido y representan el pasado. (Rüsen, 2004; Chávez, 2021). Estas han sido utilizadas desde la didáctica de la historia como un medio de recolección de datos que permite indagar la formación del pensamiento y la conciencia histórica a través de la representación de la historia (Santisteban, 2010; Santisteban, et al., 2010), así como desde las lógicas del quehacer investigativo de la dimensión metodológica (Chávez, 2021).

Además, es pertinente aclarar, que desde esta investigación no se profundiza en las narrativas históricas en función de indagar la formación del pensamiento histórico del profesorado, en el contexto de la educación superior privada en Costa Rica. Si no, por el contrario, esta investigación se centra en responder cómo las experiencias curriculares de la formación impactan en la configuración de las narrativas históricas del profesorado en formación.

Este estudio posiciona las narrativas históricas como un eje transversal entre las categorías de la didáctica de la historia como memoria, pensamiento y conciencia histórica. Lo anterior en función de comprender la manera en la cual los docentes en formación aprenden a significar la finalidad con la que enseñan.

Por ello, se inicia con el aporte que brinda la memoria como recurso reflexivo que potencia el recuerdo ante experiencias y a través de recursos textuales como las narraciones (Rubio y González, 2023). Ricoeur (2010) establece a la memoria como el principal recurso para significar algo lo cual tuvo lugar o sucedió incluso antes de declarar recordarlo. Además, para Le Goff (1991), la memoria constituye la “capacidad de conservar determinadas informaciones, remite ante todo a un complejo de funciones psíquicas, con el auxilio de las cuales el hombre [y la mujer] está en condiciones de actualizar impresiones o informaciones pasadas, que él se imagina como pasadas” (p. 131).

Un acercamiento al desarrollo de la memoria histórica, como parte complementaria de las narrativas que posee el profesorado en formación, es el análisis de los espacios públicos donde se concreta la existencia de conmemoraciones, monumentos y todo tipo de representaciones sociales con capacidad de incidir en la configuración narrativa. Revilla y Sánchez (2018) justifican el ligamen de la memoria de la siguiente manera: a) las concepciones del pasado son difíciles de desligar de la conciencia social, por ende, forman parte de las narrativas del presente; b) existen procesos de ruptura cognitiva que crean otros tipos de narrativas, que siguen un orden preexistente a partir de eventos donde se lidia con la imposibilidad de acceder al pasado y a las experiencias de los otros de una forma directa y, c) existe un proceso de presentación de narrativas donde de una forma dialéctica e interrelacionada, se provoca diálogos inter narrativos, que afectan la memoria histórica.

Para Rüsen (2007) la memoria se caracteriza por la representación histórica y los procedimientos del pensamiento histórico, esto permite dialogar con lo expuesto por Revilla y Sánchez (2018) acerca de la memoria como parte de las narrativas del presente:

In an abbreviated form one could say that memory presents the past as a moving force of the human mind guided by principles of practical use, whereas historical consciousness represents the past in a more explicit interrelationship with the present, guided by concepts of temporal change and by truth claims; it stresses the temporal distinctiveness of the past as a condition for its relevance for the presence. Memory is an immediate relationship between past and present whereas historical consciousness is a mediated one. Memory is more related to the realm of imagination, historical consciousness closer to cognition. Memory is stuck to the past; historical consciousness opens this relation to the future. (p. 172)

En esa línea, Rösen (2007) propone tres dimensiones de la memoria:

Tabla 2

Dimensiones de la memoria

Dimensiones de la memoria	Definición	Ejemplo
Comunicativa	Cuando en la memoria repercute únicamente la importancia de la experiencia histórica de eventos específicos y de símbolos especiales para la representación de un sistema político.	Educadores concentrados en la transmisión de información enfocada en fechas, eventos y sucesos agrupados en lo establecido por el sistema del gobierno actual. Un proceso donde el currículo del docente responde a las necesidades establecidas en los programas gubernamentales.
Colectiva	Cuando se obtiene un mayor grado de selectividad del pasado representado, son personas que adoptan el sentido de pertenencia en un mundo cambiante.	Se da una comprensión de la memoria colectiva desarrollada por la comunidad-país- grupo, para establecer una relación directa con los acontecimientos históricos desarrollados en clase. Estableciendo procesos de análisis individual y colectivos en los estudiantes. Dimensión de la historia donde se puede apreciar las narrativas históricas establecidas por los docentes.
Cultural	Cuando se representa el núcleo de la identidad histórica porque permanece en el flujo temporal del sistema político, adoptando criterio ante este.	Concentrados en la enseñanza donde se desarrolle un proceso de interrelación entre los procesos históricos desarrollados en clase y el contexto cultural en el que se encuentran los estudiantes, estableciendo conexiones entre los análisis construidos en clase y los procesos actuales de la sociedad.

Nota. Dimensiones de la memoria. **Fuente:** Rösen (2007).

Sumado a la memoria histórica y, como parte del desarrollo de las narrativas históricas se encuentra el pensamiento histórico. Este se entiende como la habilidad de comprensión del

pasado y su vinculación con el presente. Heimberg (2002) menciona que el desarrollo del pensamiento histórico tiene como finalidad comprender el presente mediante el análisis del pasado. Esta comprensión se realiza por medio de la interpretación de la historia, estableciendo relaciones y periodizaciones de los hechos y eventos históricos de las sociedades.

Gómez y Miralles (2015) plantean: el pensar históricamente comprende el desarrollo de una conciencia temporal, con el fin de que el pasado se convierta en una herramienta para entender la sociedad actual, con los cambios, continuidades y transformaciones a través de la historia. Por lo tanto, el pensamiento histórico implica un proceso cognitivo más complejo que la memorización de los hechos históricos.

Para Chávez (2021) la problematización es el componente clave que articula las diferentes categorías del pensamiento histórico. La autora posiciona las narrativas dentro de la dimensión metodológica de su modelo y establece que ponen en contacto al estudiantado con la historia y los procedimientos de investigación científica. Por tanto, en esta investigación la representación de la historia a través de la narrativa, debe trascender las explicaciones discursivas y dar paso a explicaciones problematizadoras que permitan la discusión (Ricoeur, 2003).

La formación del pensamiento histórico debe ser promotora de la naturaleza del quehacer histórico, la cual implica reconocer la disputa, configuración y reconfiguración constante entre las versiones que componen el relato, los testimonios hechos narraciones y la memoria que significan el pasado. De modo tal, la principal competencia de la ciudadanía es la capacidad de establecer lecturas e interpretaciones de su realidad histórica (Pagès, 2022).

Para Pagès (2009) el pensamiento histórico es parte del proceso de la transformación social, pues el desarrollo de una interpretación crítica de la historia rompe con la educación tradicionalista que responde a las necesidades burocráticas plasmadas en los programas de

estudio. Lo anterior conlleva a una transformación de las prácticas históricas en cualquier ámbito aplicable, esto porque comprende que la historia no se limita a la transmisión del conocimiento, sino a una construcción de este a través de la interpretación de las realidades de la mano con una interpretación crítica de parte de los individuos.

El análisis del desarrollo del pensamiento histórico, como parte de las narrativas que poseen los sujetos de estudio de la investigación, tiene como finalidad caracterizar cuál es el tipo de enseñanza desarrollado en la UISIL. Con el objetivo de identificar si responde a las necesidades burocráticas según lo menciona Pagès (2009), o si se da un desarrollo de interpretación propia del pasado tomando conciencia de la historia.

El pensamiento histórico comprende también la elaboración de procesos mentales sobre la importancia de concebir el pasado, para relacionar el impacto de la historia en el presente y en el futuro, elementos propios de la conciencia histórica. Pues de acuerdo con Rüsen (2007): “the mental process of historical consciousness can be shortly described as making sense of the experience of time by interpreting the past in order to understand the present and to expect the future” (p. 175).

Rubio y González (2023), abordan la conciencia histórica como un proceso, el cual permite interpretar la experiencia de la evolución del mundo mediada por cada realidad individual. Por esto, la conciencia histórica es parte del desarrollo del pensamiento histórico como competencia intelectual, articula el pensamiento crítico con la creación de conocimiento individual, según lo menciona Santisteban (2017), el desarrollo de la conciencia histórica, “es paralelo con las habilidades necesarias para la interpretación, imaginación y narración histórica” (p. 94), es el pensamiento histórico y la conciencia histórica donde se tiene como fin el aprendizaje de la historia (Plá, 2005).

Por lo tanto, para el presente objeto de investigación, desde el análisis de las narrativas históricas, se pretende utilizar los recursos de la conciencia histórica en los estudiantes de la UISIL, en conjunto con su memoria y el pensamiento histórico. Con el fin de comprender cuál es la interpretación de ellos y ellas sobre el pasado y cómo desde su aprendizaje se transmite, entiende y analiza la historia, con el fin de interpretar los fines de la enseñanza de la historia desde la formación inicial docente.

Finalidades de la enseñanza de la historia: el profesorado con acción sustantiva en la educación

Como se señala en este apartado teórico, se entiende las narrativas son representaciones que significan el pasado, el presente y el futuro. Estas dentro de la enseñanza son declaraciones de intención y sintetizan los ideales y objetivos de aprendizaje (Abellán, 2016) con base en posicionamientos políticos e ideológicos. Ricoeur (2003) menciona, además, no existe epistemología de la historia que no llegue a alinearse con los debates establecidos en la sociedad, de este modo, la pregunta planteada por González-Valencia et al. (2020) ¿para qué se enseña historia? abre el debate social, político y académico con miras a una mejora de la enseñanza de la historia.

Abellán (2016) establece una tipología sobre las tradiciones y tendencias de la enseñanza y aprendizaje de la historia: positivista y técnica; humanista y práctica y, crítica y emancipatoria, dichas categorías se encuentran mediadas por tendencias culturales, políticas, científicas, intelectuales, prácticos y, para el desarrollo personal. Según el autor: “cualquier práctica educativa nunca resulta neutral, no importa si las intenciones se declaran de forma explícita o son encubiertas, olvidadas o incomprendidas por los sujetos que participan en el proceso” (p. 36) de tal forma, las finalidades de los docentes se evidencian en sus narrativas y fijan la ruta de acción sobre cómo enseñar y aprender historia.

González-Valencia et al. (2020) proponen desde el caso colombiano, una tipología sobre las finalidades de la enseñanza de la historia, esto permite obtener una base para comprender y construir tipologías que se adapten al contexto nacional, como se observa a continuación:

Tabla 3*Finalidades de la enseñanza de la historia*

Dominio	Tipología	Fundamentación
Técnico	La historia factual, de la nación y la patria.	Visualiza la historia como el medio para conocer hechos relevantes, personas, lugares, fechas y tradiciones, asimismo el pasado se presenta como verdad absoluta.
	La historia factual y el conocimiento de la realidad objetiva.	Plantea el conocimiento objetivo de los hechos históricos para que las personas estudiantes aprendan a valorar su realidad cercana, para que así configuren su identidad personal, regional y nacional. Tiene como fin el aprendizaje de los hechos históricos para vivir en sociedad.
Práctico	La historia como conocimiento de la diversidad y la convivencia.	Ahí la historia se reconoce como dinámica y construida por las personas, se da una comprensión de conceptos de primer y segundo orden. La finalidad persigue aprender Historia para entender las sociedades donde viven y hacia dónde se dirigen.
	La historia social y la comprensión de la realidad.	Se orienta a que la enseñanza de la historia busque el conocimiento y la comprensión del contexto social cercano, es decir de la interpretación histórica. Desarrolla la percepción de cambio y continuidad, así como la de explicación causal.
Emancipatorio	La historia social y política para la transformación social.	Tiene como finalidad ir más allá de lo evidente de los hechos históricos, se asocia con desarrollar una interpretación histórica que dé sentido a la transformación social, por medio de la comprensión del poder, la estructura social, cultural, el sistema económico y el territorio.

Nota. En la tabla se sistematizan las finalidades de la historia en el contexto de la formación inicial colombiana. **Fuente:** González-Valencia et al (2020, pp. 11-12).

Desde esta investigación se pretende integrar los debates anteriores, con el fin de indagar la perspectiva de las narrativas históricas del profesorado en formación. Con el objetivo de permitir pensar desde cuáles finalidades de la enseñanza se están posicionando. Y así comprender cómo las van a llevar a sus prácticas docentes.

Formación inicial docente: construcción de conocimientos profesionales en la toma de decisiones y posicionamientos para la práctica transformadora

La formación del profesorado o la Formación Inicial Docente, es una línea de investigación en la didáctica de la historia para la toma de decisiones y reflexión en la práctica (Añahual y Jara, 2021). La formación docente da sentido a la transformación de cómo y para qué se forma el profesorado, con el objetivo de repensar el oficio de la enseñanza de la historia (Pagès, 2012). Además, se centra en el proceso de enseñanza y el aprendizaje de las capacidades y razonamientos de la disciplina histórica por encima de los contenidos (Pagès, 1994; Ramírez, 2020).

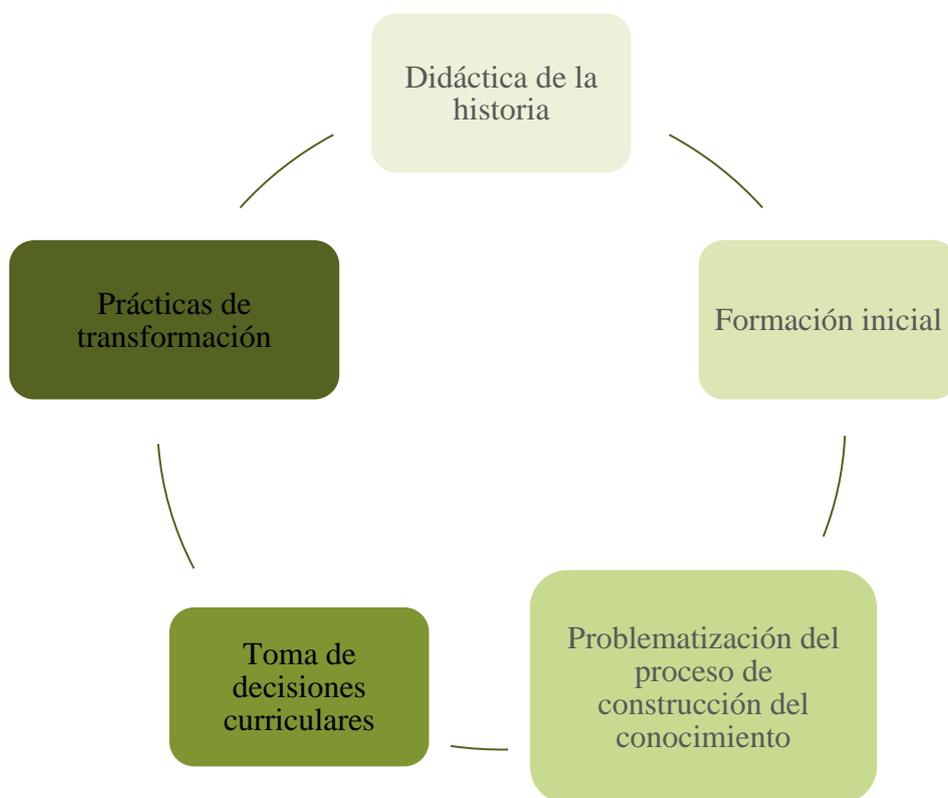
Desde el posicionamiento de la formación inicial y de la corriente sociocrítica, el o la docente es protagonista del proceso educativo y ejerce un rol como actor social comprometido, que contribuye a la transformación (Valencia, 2012; Chávez, 2020). Por lo tanto, el resultado de su formación y la manera en la cual este aprende a enseñar, influye de manera directa en las aulas (Ramírez, 2020).

Desde esta línea, Ramírez (2020) establece “todo lo que pasa en el aula es político e ideológico” (p. 3) y posiciona a la FID como una categoría de análisis dentro de la didáctica de la historia. Esta categoría se enmarca en un contexto sociohistórico y cultural, comprende tres actores centrales: a) los docentes formadores, b) los docentes en formación y c) el currículo (Ramírez, 2020). Por ende, la formación inicial es un ciclo problematizador sobre la construcción

del conocimiento del profesorado, para el desarrollo de capacidades problematizadoras y de toma de decisiones curriculares para llevar a cabo la transformación.

Figura 1

Ciclo de la formación inicial docente



Nota. Ciclo de la Formación Inicial Docente por el cual se comprende este trabajo. **Fuente:** Elaboración propia.

En este sentido, se considera que la formación inicial se relaciona con el desarrollo de las prácticas docentes reflexivas, (Pagès, 2012; Ramírez, 2020; Añahual y Jara, 2021) las cuales, implican aprender posicionamientos críticos sobre el saber disciplinario y el saber enseñar. Añahual y Jara (2021) lo definen como una tríada entre la práctica, la reflexión y la investigación con el objetivo de innovar la propuesta formativa, pues la transformación se da desde la problematización de la práctica. Sobre el tema, Pagès (1994) propone romper con las

concepciones tradicionales de la enseñanza para convertir el conocimiento social y disciplinario en un conocimiento útil y vinculante hacia los estudiantes.

El proceso de formación de profesionales en docencia, desde la didáctica de la historia, plantea la necesidad de categorizar los componentes que la conforman. Para autores como Benejam (2002), Pagès (2008) y Ramírez (2020), la FID se constituye por una serie de subcategorías o saberes necesarios dentro del proceso formador. Estos saberes se comprenden como a) Conocimiento epistemológico, b) Conocimiento teórico/ disciplinar, c) Conocimiento metodológico, d) Conocimiento curricular y e) Conocimiento práctico. Lo anterior permite profundizar desde el campo de la didáctica qué pasa en las aulas y así replantear el perfil curricular del docente de historia.

Conocimiento epistemológico

Corresponde al posicionamiento sobre el rol como docente, la FID y de las narrativas históricas e influye dentro de los elementos disciplinares como la historia y la pedagogía. Con base en esto, dentro de los componentes de la estructura curricular en la investigación se contempla elementos como: finalidades de la enseñanza de la historia y de la disciplina histórica, corrientes teóricas y aprendizajes esperados. Debido a ello, el estudio se posiciona desde la teoría sociocrítica y, por ende, se entiende al docente como un actor social, crítico comprometido, intelectual transformativo y reflexivo enfocado en generar la cura, reparación y transformación del entorno (Chávez, 2020).

Conocimiento teórico/disciplinar

Corresponde a los elementos específicos de las disciplinas de la enseñanza de los Estudios Sociales como la Historia, la Geografía y la Pedagogía. El componente teórico/disciplinar representa un debate dentro de los modelos de la FID con respecto del peso que tiene dentro del

diseño curricular, pues, dentro de los modelos técnicos y academicistas, se le tiende a dar el papel de factor determinante a los contenidos, por encima de las habilidades y razonamientos del pensamiento histórico (Pagès, 1994; Chávez, 2020).

Conocimiento metodológico

Se encuentra relacionado con la capacidad para diseñar estrategias para la puesta en práctica de los elementos teórico-epistemológicos dentro del salón de clase (Pagès, 2008). Se diferencia de estrategias de presentación de contenidos lúdicas o dirigidas para los estudiantes, meramente propias de los didactismos (Esquivel, 2023; Mathiew, 2023), por el contrario, se enfoca en el planteamiento de estrategias comunicativas y activas que supongan una profundización de los espacios de reflexión desde la didáctica específica (Benejam, 2002). En este sentido, la FID legitima la posición de las didácticas específicas, por ejemplo, la didáctica de la historia, al ser estas las que establecen puentes de diálogo entre los conocimientos disciplinarios y la enseñanza, al enfocarse en los elementos de fondo y no de forma.

Conocimiento curricular

El currículo son las experiencias producto de las relaciones sociales cotidianas en el aula, hasta las políticas de las instituciones y el poder, que condicionan la enseñanza y el conocimiento. Emerge de los elementos históricos relevantes de cada sociedad y su contexto, de modo tal, está cargado de intencionalidades políticas, sociales, culturales e ideológicas (Ramírez, 2020), así como promueve y legitima las narrativas históricas. Implica la habilidad de reconocimiento de las racionalidades inmersas en los elementos englobantes del currículo (Pagès, 2008; Ramírez, 2020), de este modo, el conocimiento curricular implica discernir e interpretar las intencionalidades y narrativas curriculares (Plá, 2012; 2016; 2019) de manera que integra los

conocimientos epistemológicos, teórico/disciplinar y metodológico para la toma de decisiones curriculares y el ejercicio de prácticas transformadoras del ciclo de la formación inicial.

Conocimiento práctico

Componente que engloba la FID y comprende la finalidad de esta y la transformación, posiciona al docente como autónomo del currículo (Thorton, 1992; Pagès, 1994) y, por tanto, tiene la capacidad de tomar decisiones intelectuales sustentadas desde la corriente investigativa de la didáctica de la historia; como un profesional que decide cómo enseñar desde sus propios posicionamientos teóricos y epistemológicos (Ramírez, 2020). Desde el conocimiento práctico se entiende la formación docente como la necesidad de problematizar el conocimiento para formar profesionales con posicionamientos epistemológicos, curriculares, metodológicos, prácticos y sociales, así como para la transformación desde las aulas en las cuales se forman y posteriormente ejercerán.

Currículo: Una conversación compleja, eje de la legitimación y problematización de las narrativas históricas

El currículo como categoría teórica plantea una conversación compleja dentro de la didáctica específica de la historia, invita a los docentes en formación a reflexionar y replantear los propósitos de la enseñanza de la historia (Pinar, 2012; Pagès 2000). Este se aborda como un constructo social que refleja la influencia del poder de las estructuras políticas tradicionales y la finalidad sobre el qué se aprende (Pagès, 2002), así como de las representaciones del profesorado en formación a partir de sus experiencias como estudiantes, su formación docente y la manera en la cual dotan de significado el conocimiento (Armento, 2000; Pinar, 2012; Plá, 2020). De manera tal, corresponde a un planteamiento más complejo respecto de la visión tradicional del plan o manual de estudio como sinónimo del currículo.

Es decir, se entiende el concepto de currículo como el proceso de socialización del conocimiento y experiencias en la formación de enfoques teóricos, pedagógicos y metodológicos como docentes en formación. En ese sentido, Bajo (2000), plantea al currículo como:

[...] una representación de la cultura, como un discurso construido a través de un proceso selectivo de inclusiones y exclusiones que legitima formas de lenguaje, relaciones sociales, experiencias vitales o formas de razonamiento que, bajo una aparente idea de consenso y neutralidad, transmiten una determinada visión de la sociedad. (p. 269)

El currículo, cumple la función de ser el principal referente de los aprendizajes de los docentes en formación (Pagès, 2002). Esto entra en diálogo directo con el compromiso económico, político y social sobre la manera en la cual se interpreta, representa y significa el pasado (Plá, 2012; 2016). Por tanto, dentro del currículo, las narrativas históricas juegan un papel preponderante al posicionar la enseñanza de la historia para la construcción de un modelo a futuro de ciudadanía y sociedad en específico.

De este modo, los diversos modelos teórico-prácticos del currículo en Ciencias Sociales están cargados de valores políticos e ideológicos que influyen los programas de estudio de la FID y responden a la forma en la cual se narra y enseña la historia. Desde esta visión Armento (2000) plantea la necesidad de problematizar la formación de docentes en Ciencias Sociales y responder a las incógnitas con respecto de la conformación y ejecución del currículo debido a lo siguiente: “sabemos muy poco sobre quienes preparan a los profesores de ES y aún menos sobre el contenido y la forma de los programas de formación” (p. 22).

La problematización de las propuestas curriculares responde a la tradición emanada de los posicionamientos de las teorías críticas del currículo, dentro de esta visión se toma como

referente autores conceptualistas como William Pinar (2012), la crítica neo marxista de Apple (1979), así como autores quienes se enmarcan en la producción en el campo y objeto de investigación de la enseñanza y didáctica de la historia, entre ellos Joan Pagès (1994; 2000; 2002), Beverly Armento (2000) y Sebastián Plá (2012; 2016; 2019; 2020).

Pagès (1994) propone tres modelos curriculares a saber: práctico, crítico y técnico. Este último destaca como dominante en las Ciencias Sociales “tanto en el diseño del currículo como en la práctica educativa” (p. 3). Eso se debe a su modelo tradicional hegemónico, que superpone al conocimiento que se construye dentro de las visiones conservadoras del currículum técnico. Por su parte, Apple (1979) hace referencia a estas concepciones tradicionales dominantes de los saberes científicos e ideológicos, así como de las presiones político-económicas que le destacan, para el autor el modo usual de evaluar el éxito de los currículos consiste en el empleo de un procedimiento técnico.

Lo anterior se relaciona con los posicionamientos de Pinar (2012), crítico de la visión tradicional de la educación, la cual atribuye el éxito del docente en la búsqueda de los resultados más elevados posibles dentro de pruebas estandarizadas. Por el contrario, el autor plantea la preparación profesional de los docentes a partir de una comprensión interdisciplinaria del currículo transversalizada por su propia experiencia y el momento histórico en el cual se desempeñan. Eso con el objetivo de desmonopolizar las propuestas curriculares academicistas y romper con el papel secundario de los docentes en su construcción.

Las construcciones del currículo técnico en las Ciencias Sociales se interrelacionan con la selectividad y los requerimientos socioculturales para enseñar. Por lo tanto, el accionar de cada docente se encuentra limitado por las instituciones, el modelo de formación inicial y las narrativas históricas de las propuestas curriculares y sus posicionamientos político-sociales por legitimar

(Plá, 2016). Esto conlleva a examinar el programa de estudio universitario desde lo que se incluye y omite para ser enseñado, de modo tal que interviene en la concepción de conocimiento actual y específico del área influyente en los planes del profesor al enseñar historia, de manera tal que plantea la interrelación entre el aula y las propias orientaciones sobre la asignatura.

Ello lleva a plantear el currículo desde una visión socio cultural, para Pinar (2012) las concepciones de las tradiciones académicas se dan en torno a la utilización de las experiencias educativas propias y los conocimientos humanos. Corresponde desde las vivencias de los estudiantes y, la necesidad de conocer y trabajar el para qué y por qué de la enseñanza. Lo expuesto se relaciona con Ramírez (2020) quien posiciona que aprender a enseñar es una tarea la cual trasciende la explicación de contenidos, pues el profesorado en formación no recibe el mismo aprendizaje ni la misma experiencia. Por tanto, las narraciones presentes en el currículo impactan de manera distinta en cada docente en formación, según su subjetividad y experiencia.

Desde el enfoque curricular donde se posiciona este estudio, se desarrolla con base en las preocupaciones por el saber teórico y el saber enseñar, propios de la enseñanza para generar un cambio conceptual sobre la historia enseñada y sus narraciones (Pagès, 2000; Plá, 2016). Con el objetivo de entender la FID. como algo más que el aprendizaje del plan de estudios disciplinar, por cuanto: “el currículum es transformador porque es producido y gestionado por los agentes que lo realizan y le atribuyen una acción liberadora al considerar sus dimensiones intelectuales, afectivas y de acción” (Bajo, 2000, p. 269). De este modo, se caracteriza al currículo como una herramienta del docente para construir narrativas transformadoras al reflexionar, controlar y tomar decisiones con el currículo con el cual se trabaja.

Ramírez (2020) ejemplifica el peso del currículo en los aprendizajes obtenidos durante la carrera universitaria. Es decir, las vivencias y experiencias que forman parte de la construcción

de las narrativas aplicadas por los docentes en la práctica, llevan a una transformación del currículo del docente en formación, son mediadas por las estructuras políticas evidenciadas en los programas de estudio y en el enfoque pedagógico que desarrolla el docente universitario, al tener influencia en los fines de la enseñanza de la historia por desarrollar eventualmente en los procesos educativos.

Por consiguiente, cada uno de los elementos desarrollados en las aulas de las universidades del país, entiéndase narrativas históricas, formación inicial y currículo, proporcionan una interrelación en los futuros docentes como resultado de la influencia de la institución formadora.

De esta forma, la investigación integra la interrelación del enfoque sociocultural del currículo al reconocer que el objeto de estudio se centra en la búsqueda de la identidad curricular construida en el proceso de aprendizaje en las universidades. Lo anterior implica reconocer el aprendizaje desde la formación inicial desarrollada por los estudiantes de la UISIL como institución formadora y la forma en la cual éstas influyen en sus narrativas históricas desde la teorización de las prácticas curriculares.

En consecuencia, se busca reconocer si el docente distingue cómo interpreta el currículo y cómo lo lleva en la práctica y si eso resulta en una ruptura con el currículo técnico tradicional de las Ciencias Sociales. Por tanto, el currículo legitima las narrativas históricas hegemónicas y emanadas desde la institucionalidad y sus políticas, pero también, es transformado como espacio de resistencia desde la acción crítica del docente quien se empodera en su puesta en práctica y toma decisiones sobre su enseñanza. Para ello, no sólo se establece como un espacio que refleja la interrelación entre las intencionalidades de sociedad y ciudadanos a futuro del poder sobre la

sociedad y la educación, sino corresponde a un espacio de lucha y transformación ante la desigualdad social (Plá, 2016).

Pagès (2002) plantea la necesidad de repensar y reflexionar el currículo de Ciencias Sociales e Historia y, en consecuencia, la manera en cómo se forma el profesorado (p. 257). De modo tal, pensar la Formación Inicial Docente en historia, involucra las narrativas históricas presentes en las propuestas curriculares de sus modelos y experiencias de formación, las cuales están condicionadas por el propio contexto de la sociedad en donde se desempeñan, su modelo de educación, así como la manera de representar y narrar la historia (Plá 2016; 2019). En conclusión, las narrativas presentes en los currículos de formación inicial son un reflejo del contexto sociocultural de los docentes, así como una guía directa, en cuanto permiten comprender la historia por enseñar en los procesos propios de la acción educativa.

Marco Metodológico

Esta investigación parte de un proceso centrado en el marco del paradigma sociocrítico, al entender el propósito de comprender la realidad de la Formación Inicial Docente y de la transformación de las relaciones sociales. Por lo tanto, se enfoca en el análisis de la formación de las narrativas históricas en la FID del profesorado y el currículo de la carrera del Bachillerato en Estudios Sociales de la UISIL.

La investigación se desarrolla por medio de un estudio de caso de enfoque cualitativo, como parte del análisis cuyo objetivo es comprender la realidad del aprendizaje y la enseñanza de los futuros docentes. Todo esto, se pretende analizar con una triangulación de teorías y datos que permitan su análisis objetivo.

La investigación tiene como sujetos de estudio un grupo de cinco estudiantes avanzados de la carrera de Enseñanza de los Estudios Sociales de la UISIL, quienes para el momento de recolección de datos se encuentran asistiendo al curso de Seminario Taller de Enseñanza de Estudios Sociales V, correspondiente al VIII cuatrimestre de la carrera. La selección del curso obedece a la lógica de que las y los sujetos de investigación para ese nivel de la carrera poseen un bagaje avanzado en el componente de historia para la construcción de sus narrativas históricas. Así como de tres docentes quienes imparten cursos relacionados con el componente histórico y poseen al menos cinco años de laborar en la institución de educación superior.

El paradigma

La presente investigación se enmarca en el paradigma sociocrítico definido por Ocaña (2010) como aquel cuya finalidad es la transformación de la estructura de las relaciones sociales. Lo anterior, con el propósito de comprender la realidad desde la teoría, la práctica, el

conocimiento y un proceso de autorreflexión crítica como medio emancipador para la persona docente. Además, se parte del análisis de los sujetos de estudio desde su contexto, para esto se indaga en su proceso de formación inicial docente, con el objetivo de generar debates que contribuyan al mejoramiento continuo de los procesos de desarrollo profesional.

Por otro lado, partiendo del paradigma sociocrítico y el objeto de estudio desarrollado en esta investigación, se analiza la construcción de las narrativas históricas para comprender el sustento teórico en el cual se basa y quiénes influyen en esa percepción de la historia. Sin dejar de lado cómo estas narrativas son parte de un desarrollo más crítico de la historia, al analizar quiénes las construyen y si viene desde planteamientos emancipatorios de los docentes o desde un proceso de acoplamiento con la historia necesaria por los gobiernos.

Enfoque de investigación

El enfoque de la presente investigación es cualitativo, entendido como una investigación que “estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas” (Ballester, 2004, p. 234). Lo anterior, implica el constante contacto con los sujetos de estudio, con el fin de desarrollar una comprensión de las narrativas históricas desarrolladas por estos a través del análisis de datos y una descripción del fenómeno.

Método de investigación

El método de investigación es el estudio de caso, entendido como “la comprensión de un fenómeno social o educativo sea este individual, organizativo o de otra dimensión más amplia” (Ballester, 2004, p. 234). Según lo describen Neiman y Quaranta (2006), la investigación

entonces posee una mirada focalizada al caso del contexto universitario privado y de una zona periférica del país.

El estudio pretende investigar a los sujetos en el contexto propio y, de acuerdo con lo mencionado por Martínez (2006), a través del estudio de caso se procura brindar evidencia, la cual permita contrarrestar con las bases teóricas expuestas en la investigación. Desde el estudio de caso, la investigación se concentra en analizar por medio de la interpretación de la crítica social, la correspondencia entre las narrativas históricas, la formación inicial docente y el currículo. (Neiman y Quaranta, 2006).

Alcance de la investigación

Este estudio posee un alcance descriptivo, de acuerdo con Hernández (2018), “pretenden especificar las propiedades, características y perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p. 108). Desde el alcance descriptivo, según el paradigma sociocrítico, se pretende generar autorreflexión que pueda servir como base a otros estudios. Además, producir análisis a partir de los sujetos de estudio, en relación con las narrativas como objeto de estudio de la investigación.

Por lo tanto, la investigación pretende brindar información acerca de las narrativas históricas desarrolladas por los y las estudiantes desde su FID en la UISIL, con el propósito de describir y presentar la realidad específica de los sujetos de estudio, documentando y exponiendo las narrativas. Así como las características de la FID y del currículo de la carrera, con el fin de ampliar los debates de la didáctica de la historia en el contexto universitario privado y así abrir nuevos espacios de investigación y diálogo.

Sujetos de estudio

Las y los sujetos de estudio aportan al trabajo el conocimiento que permite desarrollar un intercambio socio crítico durante el trabajo de campo. De esa forma las experiencias en relación con currículo y la construcción de las narrativas históricas como parte de su formación inicial, permiten que él o la sujeto sea parte del proceso investigativo. En este caso, la elección de las y los sujetos de estudio resulta en el componente fundamental para la investigación, porque sus experiencias se vinculan con los objetivos teóricos del trabajo, al interpretar las narrativas desarrolladas en los cursos de historia.

Para Gurdíán (2010) el sujeto está influido por una cultura y unas relaciones sociales específicas. Por consiguiente, la realidad epistémica del conocimiento y de las formas de percibir, pensar, sentir y actuar, propias de las y los sujetos cognoscentes. Por tanto, los sujetos de estudio de la investigación representan la población de cinco estudiantes del último año de carrera, de Enseñanza de los Estudios Sociales de la UISIL, impartida en el campus Pérez Zeledón, sede de San Isidro. Durante el análisis de datos e interpretación de los resultados se procede al uso de nombres ficticios con el fin de mantener la confidencialidad de los sujetos de estudio.

El perfil de las y los sujetos es el siguiente: a) estar matriculados en el VIII cuatrimestre de la carrera de Enseñanza de los Estudios Sociales en el campus Pérez Zeledón, sede de San Isidro Labrador durante el año 2024; b) Estar cursando “Seminario Taller Enseñanza de Estudios Sociales y, c) haber completado los componentes de las materias correspondientes a historia: Historia de Costa Rica I, II Y III, Historia de América Latina I, e Historia universal I, II y III. Así como el Seminario Taller Enseñanza de Estudios Sociales V.

En la siguiente tabla, se presenta las características de los sujetos de investigación:

Tabla 4*Perfil de sujetos de investigación por seleccionar*

Componente del perfil	Características
Sujetos	Estudiantes avanzados de la carrera Bachillerato en enseñanza de los Estudios Sociales, Universidad Internacional San Isidro Labrador, en el campus Pérez Zeledón, sede de San Isidro Labrador.
Matrícula 2024	VIII cuatrimestre, correspondiente al penúltimo año de carrera
Componente del programa	Componente de historia
Cursos aprobados	Historia de Costa Rica I, II y III, Historia de América Latina I, II y III e Historia universal I, II y III.
Curso en el que deben estar activos	Seminario Taller Enseñanza de Estudios Sociales V, código EES74

Nota: Características del perfil de las personas sujetos de investigación. **Fuente:** Elaboración propia.

El perfil anterior obedece a la necesidad de que las personas seleccionadas cuenten con un bagaje disciplinar de los cursos de historia. Por ello, al encontrarse en el VIII cuatrimestre, correspondiente al penúltimo año de carrera, ya han completado los cursos mencionados en la tabla anterior: Historia de Costa Rica I, II y III, Historia de América Latina I, II y III e Historia universal I, II y III, lo cual permite vincular las experiencias de construcción de las narrativas históricas, formación inicial y currículo, desarrollados en el transcurso de la carrera universitaria.

Así, para complementar los datos de la investigación, se toma como sujetos secundarios de la investigación a tres docentes de la carrera, quienes imparten cursos del componente de historia. Además, deben poseer mínimo cinco años de experiencia en la universidad, lo anterior para obtener una visión integral de docentes quienes hayan pasado inclusive por los cambios sufridos por la malla curricular. También, se cuenta como sujetos de investigación al coordinador nacional de la carrera y al director nacional de la Escuela de Educación de la UISIL. Lo anterior

por ser las personas encargadas de las decisiones curriculares y prácticas en torno al desarrollo de la carrera y con la variante de encontrarse su recinto de trabajo directo en la sede de Pérez Zeledón y de ahí sus decisiones se expanden al resto de las sedes en el país.

Estrategia de recolección de datos

El primer objetivo de investigación se vincula con la categoría de análisis del currículo, un concepto polisémico, que abre la posibilidad de generar debates y escuchar la experiencia de quienes están a cargo de la carrera en la UISIL y de quienes reciben esa formación. En ese sentido, la técnica implementada para lograr el espacio de análisis, son los grupos de discusión. Estos, como lo menciona Barbour (2013), se ven como espacios desligados de la idea de ser una simple entrevista grupal a personas quienes comparten una experiencia académica similar. Sino por el contrario, buscan la interacción en una discusión de grupo con estudiantes en formación de los Estudios Sociales.

Esta técnica se lleva a cabo en dos momentos, en el primero se realiza con tres estudiantes de la carrera y en el segundo con tres docentes de historia de la UISIL. Esta división se genera con la pretensión de crear espacios de interacción horizontal, donde la jerarquía y distinción académica no fungen como un sesgo. El instrumento para conducir el espacio de discusión es una guía temática de cinco preguntas, orientadas en dos subcategorías: a) currículo sociocrítico y b) la experiencia de formación.

Para el segundo objetivo se contempla una matriz de análisis de texto, entendida como una representación diagramática de un conjunto de ideas, las cuales permiten a la persona investigadora interpretar los datos de manera organizada (Strauss & Corbin, 2002). De ese modo, funciona como una guía conceptual para establecer estrategias de análisis textual en función de las categorías teóricas de la investigación, para efectos de este trabajo, se construye una matriz

de análisis de textos en función de la Formación Inicial Docente y la descripción de los conocimientos expuestos en el marco teórico. Por tanto, como estrategia metodológica para el análisis documental se utiliza la matriz como herramienta estructuradora de alcance descriptivo, el formato utilizado en esa matriz es un diario de doble entrada.

Para esta estrategia se considera al diario de doble entrada como un instrumento para la realización de la matriz, con el objetivo de establecer una guía para cuestionar los documentos curriculares. Este consta de dos columnas, en la primera se coloca los conocimientos de la formación docente (epistemológico, teórico disciplinar, curricular y metodológico), mientras en la segunda se ubica las definiciones interpretadas de los documentos que forman parte de la propuesta curricular de la UISIL. Cabe mencionar, esta propuesta metodológica analiza únicamente el componente escrito del currículo, pues el componente de la experiencia se analiza en el capítulo III.

Tabla 5

Lógica de la estrategia de recolección de datos del objetivo dos

Categoría	Subcategorías	Fuentes de la formación inicial
Formación Inicial Docente	Los conocimientos: -Epistemológicos -Teórico/disciplinar -Curricular -Metodológico	-Cinco personas estudiantes -Tres docentes formadores -Documentos curriculares: Plan de estudios y programas de los cursos de historia

Nota: Cuadro de elaboración propia, con base en la fundamentación teórica sobre la Formación Inicial Docente. **Fuente:** Elaboración propia con base en Ramírez (2020).

En este sentido, la estrategia contempla la recolección de datos en función de documentos de orden oficial y personal (McMillan & Schumacher, 2005). Entendiéndose como *documentos*

oficiales todos aquellos emanados desde la institución, entre ellos: el diseño curricular, el plan de estudios y programas de los cursos de historia. En cuanto a *documentos personales* se consideran los textos de producción propia de los sujetos de estudio, como exámenes resueltos y trabajos de investigación.

En el tercer objetivo de investigación, la categoría planteada para el análisis son las narrativas históricas y, la subcategoría las finalidades de la enseñanza de la historia. Esas finalidades resultan clave en la elaboración de instrumentos por aplicar al estudiantado en formación, pues se busca identificar los patrones de enseñanza que posee el futuro profesorado y cómo estos se identifican a través de su narrativa. La técnica utilizada es un cuestionario en línea.

Además, al ser un recurso en línea, es un instrumento altamente valioso para el contexto universitario en donde se aplica, pues el manejo de la virtualidad es alto para el desarrollo de los cursos. Sumado a esto, para el objetivo tres también se considera la aplicación de los grupos de discusión a los sujetos de estudio, por cuanto contribuye a la identificación de patrones observables en su discurso, los cuales brindan información acerca de las narrativas históricas presentes en los estudiantes.

El cuestionario se realiza a partir de una guía de preguntas abiertas y cerradas. Se justifica su combinación, en tanto las respuestas obtenidas de las preguntas abiertas brindan los elementos necesarios para ubicar las narrativas históricas dentro de una tipología de construcción, por parte de las personas investigadoras. Las preguntas cerradas se construyen a través de la Escala de Likert, para medir la intensidad y dirección hacia donde se ubica las finalidades de la enseñanza de la historia de las personas estudiantes. Este tipo de ítem cerrado se pretende complementar con la variación de la escala de Likert del diferencial semántico, como un apoyo para profundizar en

el análisis cualitativo de los datos, con el fin de evaluar afirmaciones hipotéticas por realizar, acerca de contenidos históricos.

El objetivo consiste en que las personas estudiantes se ubicaran en una decisión desde donde se posicionan como docentes en formación, entre dos puntos diametralmente opuestos entre sí. Por lo tanto, en esta fase se ejecuta las preguntas por medio de la plataforma digital “Microsoft Forms”, esto permite acceder de manera factible a las cinco personas estudiantes de la carrera, quienes fungen como sujetos de esta investigación.

Resultados de la validación de datos y pilotaje

Los instrumentos utilizados se someten a un proceso de validación por profesionales expertos en investigación de los Estudios Sociales, previo a la aplicación. Lo anterior con el propósito de obtener una retroalimentación que permite mejorar la calidad de los instrumentos y obtener mejores resultados. En este caso los expertos examinan los instrumentos en la segunda semana de noviembre del 2023.

Las principales recomendaciones se refieren a mejorar la claridad de las preguntas, adecuar el uso del lenguaje en las indicaciones, así como la redacción de las preguntas en la estrategia del grupo de discusión, con el fin de no formular preguntas que induzcan a respuestas previas.

Además, el instrumento del cuestionario se somete a una prueba de pilotaje, con un grupo de estudiantes universitarios de un perfil similar al de los sujetos de estudio quienes participaron de la investigación. A través de las respuestas brindadas, es posible caracterizar las narrativas históricas que poseen los estudiantes a través de su discurso, lo cual da resultados favorables que permiten ahondar en el objeto de estudio.

Estrategia de análisis de datos

Para el análisis de datos es importante señalar esta investigación sólo utiliza los métodos de codificación provenientes de la teoría fundamentada, con el fin de generar teorías a partir del dato empírico, al respecto. Flick (2015) argumenta “la codificación y la categorización son formas de análisis que se pueden aplicar a todo tipo de datos y que no se centran en un método específico de recogida de datos” (p. 137). Esto permite desarrollar una conexión entre los resultados de la investigación brindados por los sujetos de estudio y los elementos teóricos de narrativas históricas, formación inicial docente y currículo.

La codificación involucra dos pasos esenciales: el primero es la creación de códigos a partir del conocimiento teórico/conceptual, en este caso es la puesta en práctica que se viene desarrollando a lo largo del marco teórico y a partir de eso, se da paso con la segunda parte, esta involucra crear categorías para codificar. Flick (2007) profundiza en la importancia de ese paso porque argumenta que la codificación permite repensar las operaciones donde la información obtenida se conceptualiza y desglosa. Para codificar existen tres pasos fundamentales con el propósito de llegar a un buen resultado: “[...] el proceso de interpretación comienza con la codificación abierta, mientras que, hacia el final de todo el proceso analítico, la codificación selectiva pasa más a primer plano” (p. 193).

Tabla 6

Estrategia de análisis de datos para el objetivo uno y tres

Codificación abierta	Codificación axial	Codificación selectiva
Los datos y los fenómenos se expresan en forma de conceptos. En el caso de los objetivos propuestos se busca datos referentes a las tipologías de narrativas históricas y sobre las subcategorías de currículo.	Surge de la depuración de la abierta y el resultado se debe vincular estrechamente con las categorías de narrativas históricas y currículo. Sin dejar de lado las subcategorías.	El objetivo “es elaborar la categoría central en torno a la cual las otras categorías desarrolladas se puedan agrupar y por lo cual se integren.” (p. 198)

Nota: Cuadro de síntesis de las definiciones de codificación. **Fuente:** Flick (2007).

Con el fin de complementar las estrategias de análisis de datos, para efectos del primer y segundo objetivo se utiliza una triangulación de fuentes, esa triangulación lleva a crear una obligatoriedad con una revisión constante y paralela al trabajo realizado (Berardi, 2015). Este método se selecciona porque permite la legitimación de las interpretaciones analíticas y la objetividad del dato en la investigación cualitativa, “ya que otorga la posibilidad de contrastar los datos provenientes de distintas fuentes de información” (Gurdián, 2007 p.).

Además, la triangulación de fuentes permite a los investigadores adoptar diferentes perspectivas acerca del problema, lo que legitima de manera sólida la creación de teorías (Flick, 2014). De esa manera, se utiliza dos tipos de triangulación, la primera correspondiente al objetivo dos, partiendo de datos. Según Gurdián (2007), es de gran utilidad cuando la investigación utiliza datos provenientes de diversas fuentes de información. Para este caso, la triangulación de datos permite seleccionar e integrar intencionalmente los datos por analizar (Flick, 2014) y, para efectos de segundo objetivo la triangulación se basa en seleccionar documentos académico-personales que proporcionan las personas sujetas de investigación y la documentación oficial dispuesta por las autoridades de la carrera.

Además, para el primer objetivo se utiliza la triangulación de teorías, la cual “[...] consiste en utilizar varias perspectivas para estructurar, analizar e interpretar un mismo conjunto de datos” (Gurdián, 2007, p. 242). En ese sentido, la selección de este tipo de triangulación obedece a brindarle mayor legitimidad a este estudio ya que una de las ventajas es que su utilización “[...] impide que las personas investigadoras se aferren a sus supuestos preliminares e ignoren una explicación alternativa.”, y así se integren todas las teorías y supuestos que permitan comprender el fenómeno. Para este caso, el uso de distintas visiones sobre currículo y los debates alrededor de este, brinda los insumos necesarios para comprender las experiencias curriculares de las personas sujetos de investigación al respecto de la carrera.

Tabla 7

La triangulación para el análisis de datos de los objetivos 1 y 2

Objetivo	Tipo de triangulación	Insumos a triangular	Categorías/Subcategorías vinculantes
Primero	Datos	Transcripciones de los dos grupos de discusión a realizar (autoridades y personas estudiantes)	Experiencia de formación
Segundo	Datos	Producción académica de personas estudiantes de la carrera. Programas de cursos. Diseño curricular de la carrera.	Tipos de conocimiento

Nota: Detalle de las categorías y subcategorías utilizadas para triangular. **Fuente:** (Gurdián, 2007).

Finalmente, a partir de las estrategias propuestas anteriormente, se pretende objetivar y legitimar los datos brindados por las personas de la carrera. En ese sentido, esta investigación se compromete en:

[...] entender el significado que las personas han construido, es decir, cómo las personas dan sentido a su mundo y a las experiencias que tienen en él; por tanto, se muestra sensible ante determinados temas que tienen un carácter marcadamente subjetivo, como son las emociones, los contextos y las interacciones sociales (Castellví, Marolla, Escribano, 2023, p. 12).

Lo anterior, partiendo de una metodología de la investigación, la cual se concentra en indagar para la transformación y reflexión crítica de la Formación Inicial Docente, con un enfoque en el análisis de la construcción de las narrativas históricas.

Capítulo II: La experiencia curricular: ¿Una forma “correcta” de enseñar?

Capítulo II: La experiencia curricular: ¿Una forma “correcta” de enseñar?

En este apartado se expone el primer objetivo de investigación, interpretar el componente de historia de la carrera desde las experiencias curriculares y de aprendizaje en el Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales. Los datos se recopilan a través de dos grupos de discusión dirigidos a tres estudiantes y tres docentes del componente de historia de la universidad y se aplican cinco preguntas generadoras sobre la experiencia curricular (Apéndice C).

A partir de los datos recopilados, se procede al análisis de las vivencias curriculares por medio de la codificación abierta, axial y selectiva, con el objetivo de identificar tendencias en las respuestas de los participantes.

Se evidencia que los docentes y estudiantes de la UISIL entienden al currículo como un instrumento académico y de extensión profesional, diseñado para cumplir con las normativas del perfil laboral del MEP y a una enseñanza técnica tradicional en las Ciencias Sociales.

El currículo y sus categorías en la formación inicial:

Los datos obtenidos de los grupos de discusión permiten analizar el currículo a partir de los tres modelos curriculares propuestos por Pagès (1994): práctico, crítico y técnico. Para lograrlo se recopilan las percepciones de los estudiantes y docentes de la UISIL, con respecto de qué se entiende por currículo, cuál es su papel en la enseñanza y de qué manera su proceso de formación influye en el desarrollo del componente curricular de historia. En la siguiente tabla se presenta los datos:

Tabla 8

Principales categorías de la codificación: el currículo en docentes y estudiantes.

	Estudiantes	Docentes
¿Qué se entiende por currículo?	Resumen académico laboral Herramienta de trabajo	Plan de estudios Actualización en formación de historia, geografía y educación cívica
¿Cuál es el papel del currículo?	Prácticas laborales Portafolio de evidencias Innovación	Herramientas pedagógicas y tecnológicas Mercado laboral del MEP

Nota: La tabla recopila del grupo de discusión las principales categorías de la codificación del currículo en docentes y estudiantes de la UISIL. **Fuente:** Elaboración propia, 2024.

En la tabla anterior se observa los docentes interpretan al currículo como una herramienta la cual permite adaptarse a las exigencias del mercado laboral del MEP. Además, lo consideran como un plan de estudios que recopila la formación del docente en áreas de historia, geografía y educación cívica, como lo afirma uno de los participantes:

El currículo es lo que nos va a decir la formación que yo tengo en mi área, como lo es la historia, la geografía, la parte de la educación cívica, y ahí podríamos también enmarcar algunas otras ramas que son parte del currículum para también hacer que mi carrera tenga más peso y mi currículum profesional también. (Claudia, comunicación personal, 7 de marzo, 2024)

Por su parte, según la Tabla 8, los estudiantes de la UISIL comprenden al currículo como un resumen de sus perfiles académicos y laborales enfocados en la preparación profesional docente, según lo expone Marcel en el grupo de discusión:

Para mí es, un breve resumen donde se describe toda la preparación que tiene una persona. Vamos a ver, es una herramienta que le va a funcionar tanto a uno como a las otras personas, a las empresas, etcétera, para que detallen y vean resumidamente la presentación personal de uno. (Marcel, comunicación personal, 5 de marzo, 2024).

Mientras Angélica, aborda el currículo como una herramienta para guardar y controlar los recursos educativos, entendiéndolo como un instrumento para dar seguimiento a la planificación y evaluación, esto se evidencia con claridad enseguida:

El papel del currículo lo veo en los recursos educativos, la metodología, los programas, los fundamentos que tenemos en la enseñanza. Entonces, lo veo más como ese pequeño sobrecito, por decirlo de una manera, en el cual tenemos que llevar un control de lo que hemos hecho y hemos aprendido. (Angélica, comunicación personal, 5 de marzo, 2024)

Con base en lo mencionado por los participantes, el currículo se adapta a las principales categorías de la codificación curricular de la Tabla 8: académico laboral, herramienta de trabajo, práctica laboral y portafolio de evidencias. Por lo tanto, se entiende como un documento que recopila su historial laboral y académico.

Se evidencia la falta de conocimiento de las teorías y conceptos propios del currículo en las respuestas de los participantes al vincular la palabra “currículo” con el mercado laboral y no con el área educativa donde se toma las principales decisiones sobre las prácticas docentes. Esta postura modifica el para qué y por qué enseñan, caso evidenciado en la siguiente tabla:

Tabla 9

Categorías del proceso de formación en estudiantes y docentes

	Estudiantes	Docentes
¿De qué manera el proceso de formación y su historia de vida influyen en la visión y propósito de ser docente?	Formar buenos estudiantes y ciudadanos	Ser agentes de cambio
	Enseñar historia de nuestro pasado y presente	Enamorarse de la carrera

Nota: La tabla recopila del grupo de discusión las categorías del proceso de formación en estudiantes y docentes de la UISIL. **Fuente:** Elaboración propia, 2024.

Con la tabla anterior se observa las categorías del proceso de formación que muestran un desarrollo del currículo como el aprendizaje de acontecimientos históricos, enfocados en la historia del pasado y presente, excluyendo al futuro. Además, ilustra en los estudiantes un énfasis en la formación ciudadana al vincular el presente con el pasado, mientras que los docentes se orientan en el desarrollo de las capacidades y destrezas profesionales.

De acuerdo con lo anterior, se sugiere que los docentes y estudiantes de la UISIL, se centran en una inclinación ciudadana y técnica del currículo, que para Pagès (1994) se da al replicar la finalidad reproductora del nacionalismo, el conocimiento de naturaleza positivista y el aprendizaje conductual de la memorización repetitiva.

El propósito de formación

A partir de los datos obtenidos sobre la aproximación al modelo curricular técnico y la relación con el currículo en la formación inicial de los docentes y estudiantes de la UISIL, se da

el desarrollo del propósito de formación a partir de dos preguntas realizadas en el grupo de discusión: 1. ¿Considera que los profesores de Estudios Sociales influyen en los procesos de transformación social? y 2. ¿Cuál es el propósito de la enseñanza de la historia?

Con base en la primera pregunta, los docentes dirigen su interpretación hacia el proceso de transformación social, al apoyarse en el plan de estudios con el que trabajan y considerar que el currículo histórico opera como una herramienta social, económica y política, según se muestra a continuación:

Considero que todos los profesores de estudios sociales tenemos el poder de transformarnos socialmente. Tenemos el poder de hacer que la gente vea la visión clara de lo que es el reflejo de la historia, tenemos el poder de transformar que las personas de una sociedad, de una estructura, entiendan cómo es el marco político, social y económico de un país. (Julio, comunicación personal, 7 de marzo, 2024).

De igual forma, los docentes mencionan que parte esencial de la transformación social, radica en la búsqueda de la objetividad y neutralidad ante los hechos históricos, como se puede observar en el siguiente aporte:

Y el propósito de este es que el estudiante sea objetivo ante los hechos históricos, al menos yo siempre le digo a mis estudiantes que no podemos quedarnos solamente con el lado occidente o el lado oriente, tenemos que buscar una neutralidad para poder ofrecerle al estudiante un panorama real (Emilio, comunicación personal, 7 de marzo, 2024).

Por su parte, los estudiantes consideran que los profesores de Estudios Sociales influyen en los procesos de transformación social al transmitir valores a través del enfoque de formación ciudadana que posee el currículo oficial de secundaria, al contemplar la educación ciudadana dentro de la enseñanza de la historia. Se refleja en la siguiente opinión:

Yo creo que el proceso se debe hacer con honestidad y con transparencia, yo creo que, para hacer esa transformación social, tenemos que hacer que nuestros estudiantes pongan en práctica eso que van a aprender, especialmente desde la parte de la formación ciudadana. (Angélica, comunicación personal, 5 de marzo, 2024).

Para Ross (2020) la relación del currículo y el enfoque de la transmisión de hechos y valores ciudadanos se definen porque “There is widespread agreement that the aim of social studies is “citizenship education,” or the preparation of young people to be active and engaged democratic citizens. (Ross, 2020, p. 6)

Con lo anterior, la posición de transformación social de los estudiantes se orienta a la formación ciudadana como parte de los Estudios Sociales y como medio de preparación de los jóvenes para ser ciudadanos, a lo cual hace mención Ross(2020) en referencia a la enseñanza como un bien de labor social, mientras los docentes se acoplan a un modelo neutral de los episodios de la historia vinculado al statu quo, ello conduce a la segunda pregunta ¿Cuál es el propósito de la enseñanza de la historia? de la siguiente tabla:

Tabla 10

Propósitos de la enseñanza de la historia, docentes en formación y docentes historia UISIL, 2024

	Estudiantes	Docentes
¿Cuál es el propósito de la enseñanza de la historia?	Excelencia docente	El propósito de no cometer errores del pasado
	Formas correctas de enseñar	El estudiante sea objetivo ante los hechos históricos
	Ser un profesor que da calidad a su estudiante, no un profesor mediocre	Panorama real del desarrollo de la historia
	No es lo mismo ser un profesor bueno que ser un buen profesor	El programa en secundaria no está ligado a la historia real
	Apegarse a la legalidad/Normativa del Ministerio de Educación Pública	Enseñanza de la historia imparcial, sin libertad

Nota: La tabla recopila del grupo de discusión los propósitos de la enseñanza de la historia y categorías de los docentes en formación y docentes de historia de la universidad UISIL, Elaboración propia, 2024

En este caso los estudiantes dirigen sus respuestas en torno a la excelencia docente, la definen como la forma correcta de enseñar para cumplir con la normativa del Ministerio de Educación Pública. Esto también se evidenció en la tabla 9, al vincular las categorías del proceso de formación del presente con el pasado y el desarrollo de las capacidades y destrezas profesionales con los propósitos de la enseñanza de la historia de la tabla anterior.

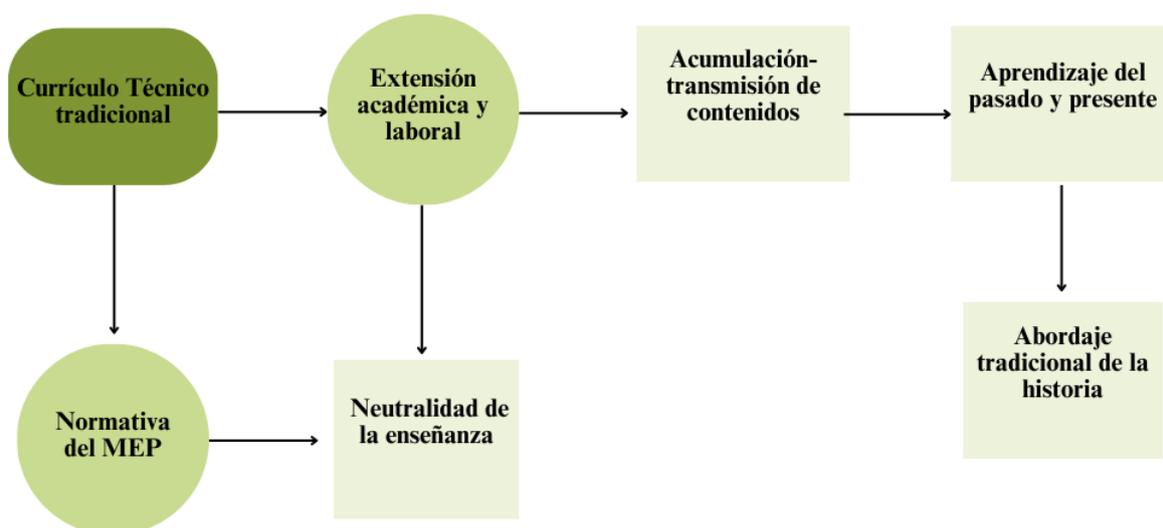
Además, en la vinculación presente-pasado, los docentes presentan una postura moralizante considerando que el propósito de la enseñanza es evitar los errores del pasado, según se evidencia en el siguiente aporte:

Es la búsqueda de ese sentido de identidad y de transformación que queremos ver, un cambio real, que no se vuelvan a cometer los mismos errores que se hicieron o que han sucedido en el pasado. (Claudia, comunicación personal, 7 de marzo, 2024).

Por tanto, las categorías de ambos participantes en cuanto al propósito de la historia, no problematizan el currículo con los cambios y continuidades de los procesos históricos y, en cuanto a los procesos de transformación social demuestran una reproducción de responsabilidades orientadas a la transmisión de hechos y valores ciudadanos, por lo tanto, ambos se logran vincular en la siguiente figura:

Figura 2

Relación entre las categorías de currículo y el propósito de formación percibidas por los estudiantes y docentes de la UISIL.



Nota: En la figura se muestran las categorías de currículo y el propósito de formación percibidas por los estudiantes y docentes de la UISIL. Donde el círculo corresponde a las categorías principales del currículo y los rectángulos a las categorías de propósitos de formación que acompañan al proceso curricular. **Fuente:** Datos extraídos del grupo de discusión aplicado a los sujetos de estudio. Elaboración propia, 2024

Los resultados de los datos presentes en la figura anterior, enlazan el desarrollo del componente de historia y las experiencias curriculares de la carrera en enseñanza de los Estudios Sociales de la UISIL, con las categorías del currículo en la formación inicial y el propósito de formación de los participantes. Se hace evidente que los estudiantes reconocen la realidad laboral y están preparados para responder a las necesidades actuales de las instituciones educativas.

Los datos presentan vacíos en el conocimiento de las teorías curriculares, pues según ejemplifica (Pagès, 1994) se centran en una preparación de tipo cultural y técnica, con algunos métodos propios de la geografía y la historia, lo cual se justifica por la ausencia de categorías que les acerquen con los modelos prácticos o críticos.

No obstante, el currículo de la carrera en la UISIL, también se entiende como una herramienta pedagógica y tecnológica, como se menciona en la tabla 8, lo cual hace referencia a la innovación de la práctica docente al desarrollar competencias en tecnología e innovación para la labor docente. Así, los hallazgos no únicamente muestran los vacíos en el conocimiento de las teorías curriculares, también exhiben el compromiso de la identidad docente desde la preparación de tipo cultural.

Lo anterior, de igual manera sugiere explorar y fortalecer el desarrollo de las posiciones de transformación social orientadas a la formación ciudadana que demuestran los docentes y estudiantes, a pesar de que no se categoricen en el conocimiento de las teorías curriculares con

los cambios y continuidades, los datos establecen diálogos importantes en referencia a la enseñanza como un bien de labor social.

**Capítulo III: Transmisión de contenidos y docencia
técnica: la formación inicial docente en el contexto de
la educación superior privada**

Capítulo III: Transmisión de contenidos y docencia técnica: la formación inicial docente en el contexto de la educación superior privada

En el capítulo se analiza la formación inicial docente del Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales de la UISIL, los resultados corresponden al objetivo de investigación: describir la Formación Inicial Docente en el BEES de la UISIL a partir de los componentes curriculares de la carrera.

El análisis se realiza a partir de una matriz de análisis de textos para la interpretación de los componentes disciplinares del currículo oficial. Se utiliza la codificación abierta y su triangulación con documentos curriculares, entre ellos, trabajos de final de curso y las estrategias de evaluación propuestas por los docentes en los cursos de historia.

Para la elaboración de la codificación abierta se utiliza la división de los cursos en cuatro componentes disciplinares: a) historia, b) pedagogía, c) geografía y d) estudios sociales, de los cuales se extrae los códigos o unidades de significado. A partir del proceso de codificación se crearon las categorías de análisis.

La principal conclusión de este análisis es: la propuesta curricular de la UISIL consiste en un modelo técnico instrumental para la transmisión de los contenidos correspondientes al plan de estudios de la asignatura de Estudios Sociales del MEP.

Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales, UISIL

La FID en el contexto de la educación superior privada en Costa Rica data de la década de 1990, en la actualidad son varias las instituciones privadas que ofertan el título de grado en la enseñanza de los Estudios Sociales.¹

Según los datos recopilados, la propuesta de la UISIL inicia en 1998 sustentada en la necesidad de cubrir la demanda de docentes, así como de su profesionalización a finales del milenio (UISIL, 1998). Esta necesidad, en el caso de la UISIL, se orienta tentativamente en las zonas rurales y territorios fuera de la Gran Área Metropolitana de Costa Rica.

De modo que, el enfoque territorial de la UISIL se direcciona al acceso de las comunidades rurales a la educación superior, lo que representa la contribución de formación docente en territorios que se encuentran fuera de la Gran Área Metropolitana del país.

El plan de estudios del bachillerato consiste en ocho cuatrimestres, es decir, una duración de dos años y ocho meses para el bachillerato y dos cuatrimestres más para la licenciatura. Cada cuatrimestre se compone por bloques de cinco a seis materias. En total, el bachillerato cuenta con 41 cursos, divididos en 126 créditos destinados a horas de formación en teoría y práctica como se muestra en la siguiente tabla:

¹ Actualmente la Universidad Americana ofrece el bachillerato y licenciatura en ciencias de la educación con énfasis de los Estudios Sociales, la Universidad Internacional San Isidro Labrador ofrece el bachillerato y licenciatura en la enseñanza de los Estudios Sociales, la Universidad Adventista de Centro América bachillerato y licenciatura en Educación en Estudios Sociales, la Universidad Católica bachillerato en la enseñanza de los Estudios Sociales y la Universidad San José el bachillerato en enseñanza primaria con énfasis en Estudios Sociales.

Tabla 11*Malla curricular del bachillerato en la enseñanza de los Estudios Sociales*

Año	Cuatrimestre	Cursos
Primer año	Primer Cuatrimestre	Historia de la filosofía (EES)
		Teoría Social (EES)
		Métodos y técnicas de investigación (EES)
		Introducción a la historia (EES)
		Introducción a la educación (EDU)
	Segundo cuatrimestre	Culturas de América Precolombina (EES)
		Ciencias instrumentales del documento (EES)
		Historiografía (EES)
		Filosofía de la educación (EDU)
		Psicología de la educación (EDU)
	Tercer cuatrimestre	Desarrollo humano (EDU)
		Historia de Costa Rica I (EES)
		Historia de América Latina I (EES)
		Historia Universal I (EES)
		Didáctica general (EDU)
Segundo año	Cuarto cuatrimestre	Seminario taller Enseñanza de los Estudios Sociales I (EES)
		Historia de Costa Rica II (EES)
		Historia de América Latina II (EES)
		Historia Universal II (EES)
		Medición y evaluación de los aprendizajes (EDU)
	Quinto Cuatrimestre	Planeamiento didáctico (EDU)
		Historia de Costa Rica III (EES)
		Historia de América Latina III (EES)
		Historia Universal III (EES)
		Psicología social de la educación (EDU)
	Sexto Cuatrimestre	Seminario taller Enseñanza de los Estudios Sociales II (EES)
		Historia contemporánea de Costa Rica (EES)
		Historia contemporánea de Centroamérica (EES)
		Introducción a la geografía (EES)
		Impostación de la voz (EDU)
Tercer año	Sétimo cuatrimestre	Seminario taller Enseñanza de los Estudios Sociales III (EES)
		Historia de Estados Unidos de América (EES)
		Geografía de Eurasia (EES)
		Computación e informática educativa (COM)
		Seminario taller Enseñanza de los Estudios Sociales IV (EES)
		Ética profesional (EDU)

	Octavo cuatrimestre	Historia del arte (EES)
		Historia de la ciencia y tecnología (EES)
		Geografía de África y Oceanía (EES)
		Seminario taller Enseñanza de los Estudios Sociales V (ESS)

Nota: En la tabla se presenta la malla curricular del bachillerato en la enseñanza de los Estudios Sociales de la UISIL, consta de 41 cursos divididos en ocho cuatrimestres con una duración de dos años y ocho meses. La abreviatura (EES) corresponde a Enseñanza de los Estudios Sociales, (EDU) a Educación y (COM) a computación. **Fuente:** Universidad Internacional San Isidro Labrador (1998).

En la tabla anterior se muestra la malla curricular del BEES en la UISIL se divide en tres años de formación y se aprecia que el primer año de carrera se divide en tres cuatrimestres, de los cuales los primeros dos corresponden a cursos introductorios de historia y educación, mientras durante el tercero se inicia con los contenidos históricos del currículo prescrito, divididos en historia de Costa Rica, América Latina y Universal.

El segundo año mantiene la tendencia de la formación en Historia de Costa Rica, América Latina y Universal, acompañado de cursos en educación destinados al planeamiento, evaluación, psicología social de la educación e impostación de la voz, así como los Seminarios-Taller en la Enseñanza de los Estudios Sociales. Se destaca, que hasta el sexto cuatrimestre (último del segundo año) se presenta el curso de introducción a la geografía.

Finalmente, el tercer año de formación se encuentra dedicado a la formación en geografía dividida por criterios regionales y a cursos de Historia en áreas específicas como: Arte, Ciencia y Tecnología e Historia de los Estados Unidos. Además, se incluye los dos seminarios finales de Enseñanza de los Estudios Sociales y cursos en educación destinados a informática educativa y ética profesional.

Los datos sobre la malla curricular demuestran una estructuración del plan de estudios con base en los contenidos del programa del currículo prescrito de Estudios Sociales del Ministerio de Educación Pública, así como en el aprendizaje de técnicas para el ejercicio de la docencia, pues la organización de los cursos se da en función de formar al docente en tres momentos:

- 1) primer y segundo cuatrimestre: introducción teórica a la Historia y a la Educación,
- 2) tercer a sexto cuatrimestre: aprendizaje de los contenidos históricos del currículo prescrito y técnicas para la práctica docente y,
- 3) séptimo y octavo cuatrimestre: desarrollo de los contenidos en geografía, historia de áreas específicas y finalización de los seminarios-taller.

Por otro lado, el plan de estudios no especifica los componentes disciplinares de la carrera más allá de los códigos EES (Enseñanza de los Estudios Sociales), EDU (Educación) y COM (Computación) que clasifican los distintos cursos de la malla curricular.

En cuanto al componente de Enseñanza de los Estudios Sociales (EES) se refiere a todos los cursos de contenidos en Historia y Geografía, así como los seminarios-taller de los Estudios Sociales. El componente Educación (EDU) se refiere a todos los cursos relacionados con educación y pedagogía. Por último, (COM) corresponde a un curso de Computación e Informática Educativa.

En consecuencia, la lógica del componente de Enseñanza de los Estudios Sociales gira en torno a los contenidos del currículo prescrito del Ministerio de Educación Pública y en cuanto a Educación, los cursos se relacionan con técnicas e instrumentos para la mediación de contenidos en Estudios Sociales.

Componentes disciplinares del BEES en la UISIL

A partir de los datos obtenidos del plan de estudios y en relación con el conocimiento disciplinar en el BEES de la UISIL, se divide los cursos de la malla curricular en cuatro componentes disciplinares.

Los datos correspondientes a los programas de los cursos se agrupan a partir de la relación con los descriptores, objetivos y contenidos. Posteriormente, se aplica la codificación abierta con el objetivo de establecer las incidencias en los diferentes componentes disciplinares. Los resultados de la clasificación se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 12

Componentes disciplinares del Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales, de la Universidad Internacional San Isidro Labrador

Componente	Descripción
Historia	Cursos teóricos relacionados a contenidos históricos de Costa Rica, Centroamérica, América Latina, Estados Unidos, historia universal y de áreas específicas como filosofía, arte y ciencia y tecnología. Se incluyen otros cursos como Ciencias Instrumentales del Documento y Teoría Social.
Geografía	Refieren al estudio de la interrelación sociedad ambiente a través de conceptos teóricos y descriptivos sobre el espacio físico. Se estructura en base a criterios de regionalización que se dividen en a) América, b) Eurasia y c) África y Oceanía.
Pedagogía	Contenidos teórico- prácticos, relacionados con las finalidades de la educación, técnicas para el trabajo de aula y el rol docente. Contempla el uso de herramientas instrumentales para la labor docente en colegios como: Evaluación, planeamiento, didáctica general y computación.
Estudios sociales	Seminarios-taller enfocados a la inducción laboral y práctica profesional de los docentes de Estudios Sociales en los colegios. Así como técnicas de investigación en Educación e Historia.

Nota: En la tabla se describe los componentes disciplinares que conforman el plan de estudios del BEES, UISIL. **Fuente:** Elaboración propia con base al plan de estudios del Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales de la Universidad Internacional San Isidro Labrador (UISIL, 1998).

En la tabla anterior se muestra los cuatro componentes disciplinares correspondientes a: Historia, Pedagogía, Geografía y Estudios Sociales. Estos se dividen en cursos de orden teórico, teórico-práctico y seminarios taller.

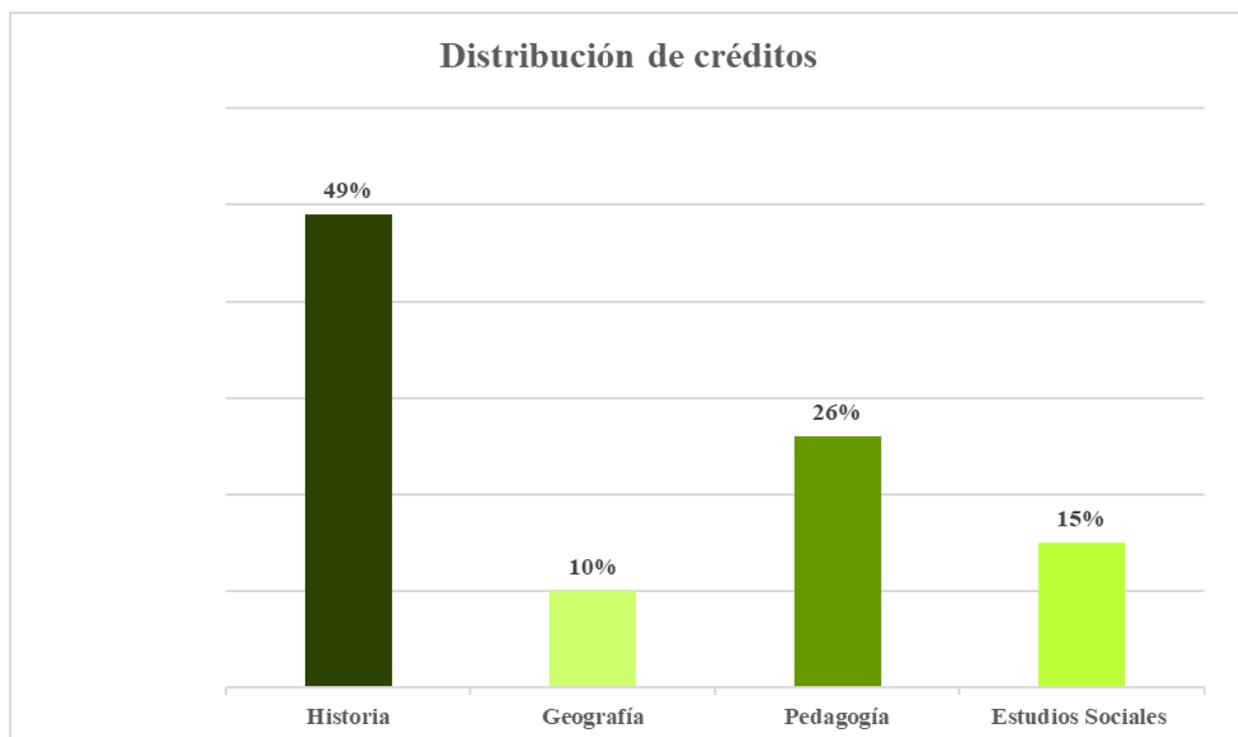
Estos componentes curriculares evidencian tres tendencias con relación con la finalidad que cumplen dentro del plan de estudios, primero los componentes de historia y geografía

corresponden a los contenidos del currículo prescrito del Ministerio de Educación Pública, segundo, el componente de pedagogía se relaciona con el aprendizaje de técnicas para la mediación docente y tercero el componente de Estudios Sociales constituye una serie de seminarios de práctica profesional.

A la vez, esta categorización permite evidenciar la existencia de un desbalance en la distribución de los componentes disciplinares. Cerca de la mitad de los créditos corresponden al componente de historia, en cuanto a los otros componentes, se dividen el porcentaje como se muestra en la siguiente figura:

Figura 3

Distribución de créditos en del BEES en la UISIL



Nota: En el gráfico se presenta la distribución de los créditos del BEES en la UISIL en formato de porcentajes. **Fuente:** Elaboración propia en base al plan de estudios del Bachillerato en la

Enseñanza de los Estudios Sociales de la Universidad Internacional San Isidro Labrador (UISIL, 1998).

Como se aprecia en la Figura 3, la mayoría de los cursos corresponden al componente de historia, con un 49% de los créditos que conforman el plan de estudios. Pedagogía es el segundo componente con un 26% de los cursos, mientras el componente de Estudios Sociales corresponde al 15%. Por último, el componente geográfico abarca únicamente el 10%.

En cuanto a lo anterior, se evidencia que en la formación inicial no articulan los conocimientos disciplinares, pues, se concentra el aprendizaje en contenidos históricos y se deja de lado los componentes de geografía y pedagogía. Al respecto, trabajos anteriores evidencian que la formación del profesorado en Estudios Sociales en Costa Rica se encuentra bajo la subordinación de la disciplina histórica (González, 2020).

Por ejemplo, la geografía no figura hasta el sexto cuatrimestre, este corresponde a una etapa avanzada en la cual se debe haber aprobado todos los cursos de Historia de Costa Rica, América Latina y Universal. Esa desproporción sesga la formación, en el sentido de que le impide al estudiante interrelacionar tiempo y espacio que suponen la base para interpretar el tiempo narrado y el espacio construido.

Lo anterior se vincula con los datos del capítulo II, en donde se evidencia que la formación se orienta en función del conocimiento factual de hechos y valores del currículo prescrito, a partir de la acumulación-transmisión de contenidos. Por tanto, carecen de las herramientas que les permitan articular conocimientos y métodos propios de la geografía e historia.

Reproducción eficiente y efectiva de contenidos: finalidades de la FID

A partir del acercamiento inicial con los datos sobre las experiencias curriculares de los estudiantes del BEES en la UISIL se determina: el currículo de la FID en la UISIL se encuentra dentro de la lógica del currículo técnico. Al respecto, Pagès (1994) menciona lo siguiente: “La finalidad que este currículo otorga a la enseñanza de la historia [...] es la transmisión de los valores tradicionales, hegemónicos. [...] basada en la necesidad de formar buenos ciudadanos y ciudadanas” (p. 4)

Por ende, se entiende el currículo técnico como el modelo tradicional de enseñanza, el cual basa sus finalidades en la legitimación del estatus quo y el desarrollo de representaciones nacionalistas sobre la historia. Esto se relaciona con la propuesta del BEES en la UISIL, al establecer en su plan de estudios las finalidades del perfil profesional lo siguiente:

i) (...)que promueva un diálogo creador y la crítica responsable, de manera que contribuya a construir una cultura nacional al servicio de la verdad y de la solidaridad, de la moral, del trabajo, ii) Formar a un profesional en la enseñanza de los estudios sociales que pueda enseñar con efectividad y eficiencia los conocimientos propios de los programas de estudios sociales (...) iii) Formar docentes en la enseñanza de los Estudios Sociales capaces y dispuestos a conservar, defender, acrecentar y difundir el desarrollo de una cultura nacional cimentada en la libertad, en la democracia, en la verdad, en la justicia, en la paz, en la solidaridad, en la fe religiosa, en la belleza y la moral, en el trabajo (UISIL., 1998. p. 6)

La cita anterior evidencia que el perfil profesional de la FID en la UISIL consiste en: a) transmisión de los contenidos del currículo prescrito del Ministerio de Educación Pública y b) fomento de los valores de la cultura nacional. Al respecto, Granados e Ibagón (2023) establecen

que los Estudios Sociales en contextos escolares poseen una carga histórica orientada al cumplimiento de valores cívicos y una historia patria oficialista de carácter romántico.

Desde esta posición se visualiza que las finalidades de la formación inicial en la UISIL son variadas, ya que transitan entre las categorías del currículo técnico y práctico (González-Valencia, Santisteban y Pagès, 2020). Sin embargo, los datos evidencian que el plan de estudios es mayoritariamente técnico, en cuanto predomina un modelo sobre la enseñanza de los Estudios Sociales orientado en la consolidación de los valores de la cultura nacional.

Dado que, el modelo de formación inicial en la UISIL sí contempla la formación ciudadanía democrática dentro de las finalidades de la enseñanza de la historia, pero no logra transgredir los objetivos ni la carga nacionalista del currículo prescrito.

Lo anterior se evidencia desde la producción escrita de los estudiantes de la carrera, quienes, a través de un trabajo de corte bibliográfico sobre la Guerra Civil de Costa Rica en 1949, transmiten que sus narraciones legitiman el statu quo con la historia oficial, como se muestra enseguida:

“Luego de la acertada victoria de Liberación Nacional se da el desfile de la Victoria en la cual una cantidad de 1.200 hombres armados desfilaban por las calles de San José y eran aplaudidos por la multitud que veía a Figueres como el salvador de la patria” (Marcel y Angélica, 17 de marzo 2023, p. 6).

En la cita anterior Marcel y Angélica representan uno de los procesos más relevantes de la historia reciente de Costa Rica, en donde se refleja una narración tradicional sobre el pasado a través de personajes históricos y organizaciones políticas, se legitima la victoria de la Guerra Civil de 1949 en favor de los sectores políticos hegemónicos como el Partido Liberación Nacional.

Esto, expone un desafío con respecto a la formación del profesorado, pues no se problematizan las narraciones tradicionales, y se idealiza el papel de un partido político en la cultura nacional. De este modo, a través de representaciones que legitiman las figuras hegemónicas de la política nacional, se promueve una enseñanza de la historia la cual no transgrede el currículo prescrito ni las narrativas tradicionales sobre la enseñanza de la historia en Costa Rica.

En consecuencia, desde este posicionamiento tradicional acerca de la enseñanza de la historia, las explicaciones sobre el pasado se vuelven estáticas, atemporales y episódicas. Eso se evidencia en la periodización de los cursos de Historia de Costa Rica, como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 13

Periodización de la historia de Costa Rica

Curso	Descripción
Historia de Costa Rica I	Curso teórico que presenta una visión de los procesos históricos de Costa Rica desde la conquista y colonización por parte de España hasta los inicios de la expansión cafetalera (década de 1840) (p. 42).
Historia de Costa Rica II	Curso teórico que analiza las transformaciones sociales del país a partir de la expansión cafetalera hasta la década de 1930, incluso, se enfatiza el proceso de integración de Costa Rica al mercado mundial, las estructuras productivas internas, el sustento ideológico y el proceso de cambio político (p. 57).
Historia de Costa Rica III	Curso teórico que analiza la evolución histórica del país durante el periodo comprendido entre 1930 y 1960. Profundiza en las transformaciones del modelo económico y político y su impacto en la sociedad (p. 69).
Historia contemporánea de Costa Rica	Curso teórico que se concentra en el análisis de la evolución histórica de Costa Rica a partir de 1960, de manera fundamental se enfocan las transformaciones económicas, políticas y sociales, contextualizándonos en el escenario centroamericano (p. 83).

Nota: En la columna izquierda se detallan los cursos correspondientes a la historia de Costa Rica, en la columna derecha se muestra la descripción suministrada por el plan de estudios. **Fuente:** Plan de estudios del bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales, Universidad Internacional San Isidro Labrador (UISIL, 1998).

En lo ejemplificado con la tabla anterior se muestra la periodización de la Historia de Costa Rica, a través de los cursos que conforman el BEES, se aprecia que la división del tiempo histórico no está hecha en función de explicar los procesos de la historia costarricense, sino se basan en una división cronológica a partir de décadas.

Por ejemplo, en los cursos de Historia de Costa Rica II y III de la tabla anterior, se muestra en concreto la división cronológica a la que se hace mención, en ambos casos las divisiones se establecen en la década de 1930 y los dos corresponden al periodo liberal costarricense (1870-1949). No obstante, el currículo fragmenta dicha periodización al tomar como criterio fechas cronológicas y no los procesos históricos.

Lo anterior crea representaciones del pasado anacrónicas, se evidencia en la siguiente propuesta de evaluación de Historia de Costa Rica III en torno a la producción de un ensayo bibliográfico acerca la conformación del Partido Comunista se expone enseguida:

Tabla 14

Propuesta evaluativa para el curso de historia de Costa Rica III

Curso: Historia de Costa Rica III	Propuesta evaluativa
Tema del ensayo: Conformación del Partido Comunista	<ol style="list-style-type: none">1. Planificación del escrito (el escrito debe conservar un orden lógico) mínimo 6 hojas de extensión.2. El ensayo debe contener (Párrafo introductorio, desarrollo coherencia, conclusiones).3. Expresa ordenadamente las ideas.4. Manifiesta lo que aprendió del tema.5. Explica la conformación del partido comunista.6. Explica la influencia del partido comunista en nuestro país en el campo económico y político de 1931 a 1948.7. Explica la influencia del partido comunista en la huelga bananera de 19348. Explica las consecuencias del gobierno de los Tinoco en nuestro país.

Nota: En la tabla se detalla la rúbrica de evaluación de un ensayo bibliográfico correspondiente al curso de Historia de Costa Rica III elaborada por Emilio. **Fuente:** Universidad Internacional San Isidro Labrador (17 de febrero del 2023, p. 10).

En la tabla anterior se muestra una rúbrica de evaluación para el curso de Historia de Costa Rica III. En los puntos 1, 2 y 3 se establece los criterios de formato para la elaboración del ensayo, mientras en los puntos 4, 5, 6, 7 y 8 se muestra los criterios relacionados con caracterizar y explicar la importancia del Partido Comunista con base en su: a) conformación, b) influencia política y económica (1931-1949), c) influencia en la huelga bananera (1934) y d) influencia de la dictadura de Federico Tinoco (1917-1918).

Lo anterior demuestra una interpretación de la historia costarricense anacrónica, se confirma en el punto 8 relacionado con la dictadura de Federico Tinoco (1917-1918) que no

corresponde al periodo de estudio del ensayo, ni del curso de Historia de Costa Rica III. Esta confusión parte de que los sujetos de estudio relacionan el periodo de la dictadura (1918) y la presencia política del partido comunista (1931-1949) con el desarrollo de los movimientos sociales en la primera mitad del siglo XX en Costa Rica.

Por tanto, se logra evidenciar, con la producción de los estudiantes de este ensayo sobre la conformación del partido comunista, un discurso idealista del pasado:

“Se dieron muchas luchas en las cuales el pueblo costarricense se levantó y tuvieron muchas pérdidas ante el ejército de los Tinoco, muchos valientes dieron la motivación para que se diera un despertar de los ticos” (Marcel y Angélica, 17 de febrero del 2023. p. 7).

En la cita anterior se detallan las luchas sociales durante la dictadura de 1917-1918 a través de un discurso de corte nacionalista el cual evoca la defensa de la patria y la democracia ante la tiranía, en consecuencia evidencia que la historia se fragmenta en favor de la carga ideológica nacionalista, con esta visión factual sobre la historia, los distintos episodios que conforman la narrativa del currículo, tienen por objetivo representar las gestas en defensa de los valores nacionales para el progreso de la patria.

Lo anterior refleja: el currículo prescrito del BEES promueve un pasado estático al situar los hechos históricos de forma cronológica, en otras palabras, el elemento temporal de la historia está en función de una cronología que no dialoga con el espacio (como se ve en los apartados anteriores sobre la FID) y, no vincula el presente o el futuro en las narrativas históricas.

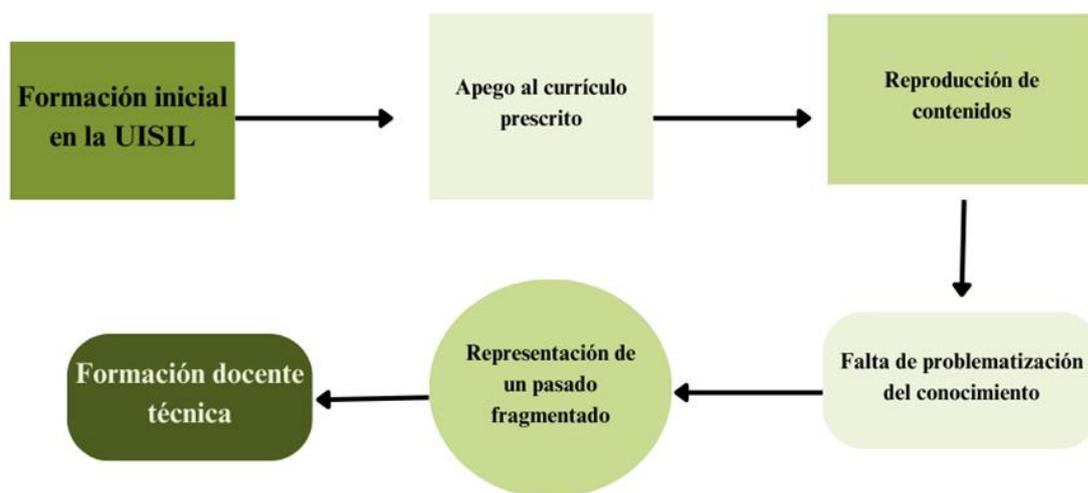
Por ello, estas narrativas no problematizan el pasado, pues el componente de historia se concibe en función de aprender los contenidos por enseñar en las aulas de colegio, por tanto, la

enseñanza tradicional promueve una historia fragmentada que representa el pasado con explicaciones generales y cargadas de valores en función del nacionalismo costarricense.

En otras palabras, la enseñanza de la historia es predominantemente técnica, en cuanto sigue una lógica de reproducción de contenidos nacionalistas. En la siguiente figura se representa la idea anterior:

Figura 4

Propósito de la FID en la Universidad Internacional San Isidro Labrador



Nota: En la figura se muestran las categorías de la FID en la UISIL. **Fuente:** Datos extraídos del plan de estudios del BEES en la UISIL (1998) y la producción escrita de los estudiantes de la carrera (2023). Elaboración propia, 2024.

En la figura anterior se muestra un diagrama el cual sintetiza la finalidad de la FID en la UISIL. Esta se caracteriza por el desarrollo de una enseñanza de los Estudios Sociales que responde a la lógica del currículo prescrito para la reproducción de contenidos. En consecuencia,

conlleva una falta de problematización del conocimiento y la representación del pasado de forma fragmentada y episódica que se traduce en un modelo de formación técnico.

Al respecto, González y Ramírez (2023) señalan en Costa Rica las posturas neoliberales obligan a la estandarización de conocimientos a través de valores centrados en la eficiencia y la calidad, así como la reproducción obligatoria de contenidos programáticos.

Desde este posicionamiento, el docente se apega a las finalidades del currículo prescrito y se entiende que la docencia cumple con el papel de promover los valores cívicos tradicionales, a partir de la enseñanza de la historia, esto se evidencia desde la manera en la que los estudiantes conciben su rol como formadores.

En el siguiente texto se muestra un extracto de un ensayo realizado por estudiantes sobre el Papel de la iglesia católica y la intervención extranjera en Centroamérica:

[...] como futuros docentes tenemos mucha responsabilidad de formar grandes profesionales académicamente, sin embargo, no podemos dejar de lado una formación de carácter obligatorio como lo son los principios y valores de una persona, sin dar un formación en ese aspectos de nada vale el proceso de educación, es por eso que es importante el agarrar un espacio de cultura social y aconsejar a los estudiantes de una manera en la cual ellos se vean incentivados a hacer unas buenas personas, somos los forjadores de una Costa Rica joven para un futuro de avance y prosperidad. (Angélica, Ramiro y Daniel, 12 de octubre del 2023, p. 13)

En la idea anterior, se aprecia los estudiantes del BEES en la UISIL visualizan la finalidad de la Enseñanza de los Estudios Sociales en la formación de valores y principios, al respecto, Pagès (1994) señala el currículo técnico se basa en una visión conservadora del statu quo y

visualiza la formación de buenos ciudadanos y ciudadanas en con base en los requerimientos del estado.

En consecuencia, dentro del panorama en la enseñanza de los Estudios Sociales se crean tensiones, pues desde el currículo técnico los docentes deben limitarse a una lectura del conocimiento seleccionado y obligatorio, por tanto, desde la docencia técnica no se visualiza la toma de decisiones curriculares para la práctica transformadora. Lo anterior coincide con lo planteado por González y Ramírez (2023) quienes caracterizan los Estudios Sociales como un campo bajo tensiones.

En el caso de la UISIL, las tensiones se reflejan en su modelo de formación inicial, dado que los docentes reciben las herramientas necesarias para insertarse en el mercado y reproducir el currículo prescrito con efectividad, elemento que es de valor para los estudiantes y su efectiva inserción en el campo laboral. No obstante, dicha lógica reproductorista entra en disputa con la escasa problematización del conocimiento antes expuesta.

Por tanto, dichas tensiones se manifiestan alrededor de la reproducción de valores cívicos y de un campo de formación ciudadana y acción social a través del encuentro entre sociedad y ciencias sociales, que proyectan una visión de la historia como herramienta de progreso a través del discurso nacionalista.

Capítulo IV: Narrativas históricas para el “buen ciudadano” costarricense

Capítulo IV: Narrativas históricas para el “buen ciudadano” costarricense

En este capítulo se desarrolla el tercer objetivo de la investigación, tiene como finalidad caracterizar a las narrativas históricas de los estudiantes del bachillerato en la enseñanza de los Estudios Sociales de la UISIL.

Los datos se obtienen mediante un cuestionario en línea con preguntas abiertas y cerradas, dirigido a cinco estudiantes de la UISIL. Además, la información se complementa con los resultados de un grupo de discusión realizado con tres de los sujetos participantes en la aplicación del cuestionario. A partir de los instrumentos de recolección de datos, se procede a un análisis a través de la codificación abierta, axial y selectiva.

El enfoque del cuestionario se centra en tres ejes: a) la concepción de historia, b) características de las narrativas históricas en la formación inicial, y c) las finalidades de la enseñanza de la historia presentes en su formación, para describir cuáles son las narrativas históricas que desarrollan los estudiantes de la UISIL en su FID.

La principal conclusión es que los estudiantes poseen una narrativa enfocada en la aplicación de conceptos, causas y consecuencias, orientados a la educación ciudadana por medio de hechos ejemplificantes de la historia.

Historia como algo importante: ¿qué se debe enseñar?

A partir de los datos obtenidos, se identifica existe una tendencia a considerar la historia como una disciplina teórica sin aporte reflexivo, es decir, se centra en la transmisión de conocimientos sin brindar al estudiante la oportunidad de generar un análisis crítico, por el contrario, incita al aprendizaje de una historia seleccionada por el docente o las instituciones del gobierno. Esto también se evidencia en los grupos de discusión, con una constante referencia a

las fechas, nombres, lugares y personajes, que eventualmente se convierten en parte de sus narrativas históricas.

Lo anterior se identifica en las respuestas a la pregunta ¿Para usted la enseñanza de la historia es...? El 80% de los sujetos de estudio considera la enseñanza de la historia como un elemento más teórico que práctico, utilizando la memorización como fundamento de la enseñanza por medio del aprendizaje de datos específicos, entre ellos, fechas y nombres. Como se presenta en un extracto del trabajo presentado por Elena referente a la Revolución Civil de 1948:

La Guerra civil de Costa Rica, un conflicto bélico interno el cual se dio entre el 12 de marzo y el 24 de abril de 1948. Dicha guerra tuvo como protagonista al presidente Rafael Ángel Calderón Guardia el cual entró a la presidencia en la década del año 1940 a 1944, bajo el partido Republicano Nacional, al cual lo llega a sustituir el presidente Teodoro Picado Michalski de 1944 a 1948, junto al mismo partido político y unido con el partido comunista. (Elena, comunicación personal, 26 de febrero 2024)

Reducir la enseñanza de la historia a la transmisión de datos, se contrapone a una narrativa histórica que sea transformadora. Para Carretero (2005), la enseñanza de la historia no debe referir solo al aprendizaje de conceptos, sino también a una reflexión acerca de ellos.

Un ejemplo de esta enseñanza se encuentra al analizar documentos de producción histórica (tareas) de los estudiantes para sus clases de historia. En el caso de Marcel, quien al abordar el impacto del Partido Comunista en el país menciona “es de suma importancia conocer por el fondo de cómo nace, cuál es su fin, en qué año se funda y quien lo fundó” (Marcel, comunicación personal, 01 de marzo, 2024). A lo largo de su trabajo se exponen datos exactos como fechas y nombres y, no se profundiza en un análisis reflexivo de causas, consecuencias,

transformaciones históricas, cambios y continuidades sobre la década de 1930, cuando se funda el Partido Comunista.

La idea anterior, se evidencia también en las narrativas de otros sujetos de investigación. Como parte del cuestionario, se les solicita la elaboración de una narración histórica relacionada con un proceso de la historia costarricense, lo cual permite caracterizar sus narrativas, como se expone en la siguiente tabla.

Tabla 15

Características presentes en las narrativas históricas relacionadas con procesos de la historia costarricense

Proceso histórico	Características de las narrativas
Campaña Nacional 1856 - 1857	<ul style="list-style-type: none"> - Mención al ejército. - Dar a conocer, años, fechas, lugares, y personajes. - Desarrollar causas y consecuencias.
Abolición del ejército	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar al país como un estado pacífico. - La abolición dicta una calma social y política. - Mención a la ausencia de influencia del ejército en la música y arte. - Marca la victoria del movimiento anticomunista. - Se dio la entrega del cuartel Bellavista al Museo Nacional.
Independencia de Costa Rica	<ul style="list-style-type: none"> - Proceso por el cual se entregó la vida para vivir en un país libre. - Es uno de los puntos más importantes de la historia costarricense. - Fue un proceso por el cual ganaron su libertad. - Cuáles son las consecuencias de la independencia.

Nota: En la tabla se presenta características de las narrativas históricas de los futuros docentes, a partir del desarrollo de narrativas de eventos de la historia costarricense. **Fuente:** Datos obtenidos del cuestionario en línea. Elaboración propia, 2024.

Las características sobre las narrativas históricas que desarrollan los sujetos de investigación se agrupan en dos ámbitos. En primer lugar, una narración tradicional y, como menciona Plá (2019), se orienta al papel de personajes, especialmente del estado y sus representantes, con el fin de validar el statu quo.

Y, en segundo lugar, se evidencia una narrativa de sentido comunicativo, según menciona Rüssen (2007) centra la importancia de la historia de momentos específicos y cómo estos funcionan como representaciones de los gobiernos para generar un sentido de pertenencia. En el grupo de discusión, Angélica hace referencia al proceso de abolición del ejército costarricense.

La abolición del ejército el 1 de diciembre de 1948 marca un punto de inflexión en la historia y sociedad costarricense, en el punto internacional se nos muestra como un país pacífico y perfecto para la vida, desde un punto de vista artístico musical no somos influenciados por el ejército en la música. La abolición dicta una calma social y política ya que nos da más libertad de expresión. (Angélica, comunicación personal, 05 de marzo 2024).

En la narrativa del estudiante de la UISIL se demuestra la legitimación de la identidad nacional, construida mediante interpretaciones de la historia que reafirman las acciones gubernamentales y no cuestionan el estado real de la sociedad costarricense al mencionar “se nos muestra como un país perfecto para la vida”, sin identificar las realidades actuales de la sociedad costarricense.

¿Para qué enseñamos historia?

En el cuestionario se pregunta a los estudiantes: ¿Cuáles finalidades debe perseguir la enseñanza de la historia? Con base en la tipología planteada por Plá (2019) sobre las narrativas del currículo latinoamericano, se brindan cinco opciones de respuestas:

- a) Buscar la justicia social y descolonización de la sociedad, mediante múltiples formas culturales de producción del conocimiento histórico;
- b) estudiar el proceso civilizatorio de manera lineal y totalizante, fundamentado en una cultura general que deriva de la historia profesional;
- c) problematizar en busca de consensos la democracia para narrar cómo se organiza el tiempo y la orientación temporal de los sujetos, con el fin de promover así la interculturalidad y el reconocimiento de diferentes tipos de historia;
- d) el pensamiento crítico basado en fuentes de la ciencia histórica y de la ciudadanía liberal;
- e) formar una identidad nacional, fundamentada en historia profesional y política.

Las opciones a, b y c son descartados por los sujetos, mientras el 60% de participantes seleccionan la opción d: "El pensamiento crítico basado en fuentes de la ciencia histórica y de la ciudadanía liberal", y el 40% se identificó con la opción e: "Formar una identidad nacional, fundamentada en historia profesional y política".

Eso lleva a afirmar que, para los sujetos, la historia tiene una relación directa con la formación de ciudadanos, sobre todo la que responde al modelo liberal, fortaleciendo el sentido de participación cívica, política y el seguimiento de derechos y deberes establecidos para conformar la sociedad.

Sumado a lo anterior, se consulta a los estudiantes en los grupos de discusión *¿cuál es el propósito de la enseñanza de la historia?*, sus respuestas se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 16

¿Cuál es el propósito de la enseñanza de la historia?

Pregunta	Estudiante	Respuesta
¿Cuál es el propósito de la enseñanza de la historia?	Marcel	El propósito es enseñar cosas buenas que tal vez no tienen que dominar al dedillo, pero que conozcan un poquito del origen, de cómo se dio el acontecimiento. El conocimiento, cómo es que hoy día tenemos un montón de recursos tecnológicos, cómo es que se dieron ciertos descubrimientos y demás, abarcando los puntos más importantes. Cuando un tema es sumamente enorme saber hacer un buen resumen y explicarlo de una buena manera, saber dar como eso primordial, eso que es como más relevante a base de cada tema.
	Victor	Que el estudiante se identifique de acuerdo a lo que se vaya a trabajar o a estudiar. Si vamos a hablar, de la Revolución del 48 ¿Qué busco yo? que el estudiante logre captar cuál fue la importancia de esa revolución y sobre todo que identifique los aspectos positivos, lo que fue la participación de las mujeres en el el sufragio.
	Angélica	Quiero que mis estudiantes aprendan, que entiendan lo que les estoy diciendo, porque de esta forma ellos van a tener una mejor comprensión de lo que es en sí la sociedad, para un buen docente de estudios, no es solo aquel que se para frente a la clase y da el tema. Para mí, un profe de estudios sociales es aquel que se esfuerza en que sus estudiantes aprendan la materia que les está dando, lo que les estoy diciendo, que entiendan las decisiones que tomamos actualmente, cuando con la presidencia con otros ámbitos políticos o legales también influyen bastante en lo que va a ser nuestra sociedad actual y como va ir eso en nuestra sociedad.

Nota: En la tabla se expone las respuestas de los estudiantes en el grupo de discusión sobre la pregunta ¿Cuál es el propósito de la enseñanza de la historia? **Fuente:** Elaborado a partir de los datos del grupo de discusión, 2024.

A partir de las respuestas brindadas por los estudiantes se identifica el sentido de la historia como medio para entender la sociedad. Sus finalidades corresponden a explicar la historia como un proceso construido por las personas, para transmitir los modelos de convivencia en sociedad. Elementos que se evidencia en el comentario brindado por Angélica:

Enseñamos historia, enseñamos estudios sociales, que sería el área de la historia, pero también enseñamos sobre el área social. Ahí nos centramos más en lo que los presidentes anteriores y los nuevos hicieron en nuestra sociedad. Nos centramos más en las leyes, en los deberes, en los derechos que tenemos como ciudadanos. (Angélica, comunicación personal, 05 de marzo 2024)

Este carácter formador de ciudadanos presente en las narrativas de los estudiantes, posee una orientación nacionalista, reconoce la historia como el medio para enseñar a estudiantes de secundaria a que valoren su realidad y configuren su identidad nacional (González-Valencia et al, 2020).

Las narrativas identificadas en esta etapa responden también a la concepción de currículo. Como se explicó en el Capítulo II de esta investigación, responde a un modelo curricular técnico que replica una reproducción de la historia oficial con un enfoque nacionalista, y que responde a los objetivos del MEP.

Historia como medio de progreso social: formar “ciudadanos de bien”

Se identifica además que las narrativas presentes en los futuros docentes responden a una búsqueda de formación ciudadana. Al continuar con lo planteado por Pagès (2019), el pensamiento histórico como parte de las narrativas históricas de los docentes, deben romper con la educación tradicional y ser transformadora. Por esto, se aborda a través de los grupos de discusión la interrogante acerca de la influencia del docente en los procesos de transformación social mediante la siguiente pregunta *¿Se considera entonces que los profesores en estudios sociales influyen en los procesos de transformación social?*

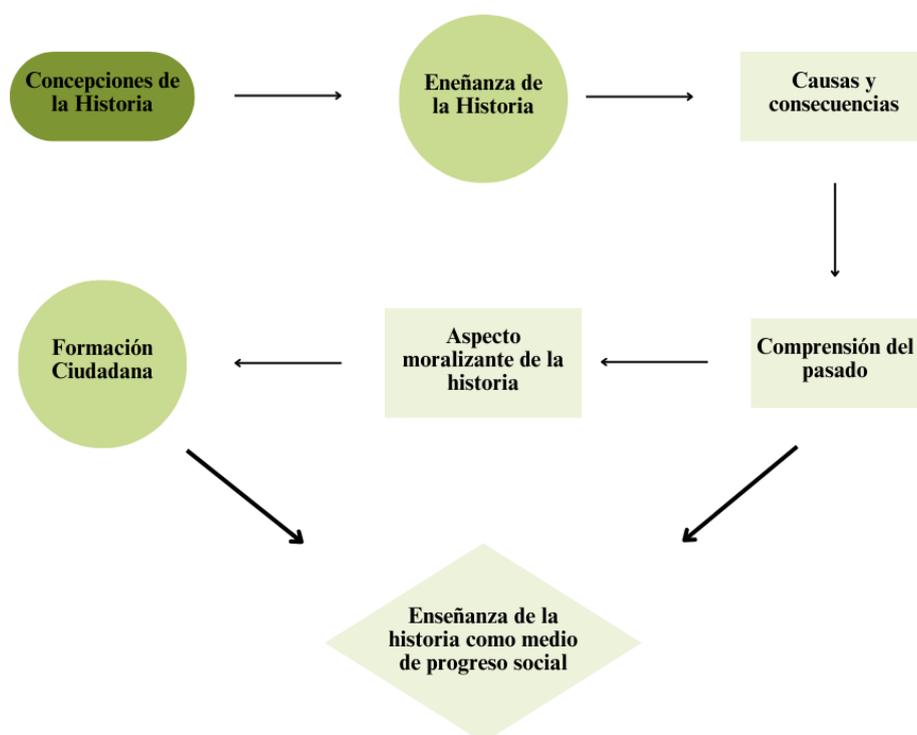
Los resultados obtenidos muestran principalmente que los estudiantes ven la historia como un proceso de enseñanza moralizante, en línea con las directrices del MEP. Los estudiantes de la UISIL consideran que los docentes son parte de la transformación social, pues deben enseñar conceptos y procesos históricos que representan los deberes, derechos, responsabilidades ciudadanas y establecer cómo la historia se forma a través de los procesos de convivencia social.

En este sentido, la transformación social es vista como el seguimiento a la norma, es decir, el ideal de ciudadanía establecido por los programas de estudio de la asignatura de Estudios Sociales. En estas lógicas, para que la sociedad se transforme, se necesita formar al “buen ciudadano”, quien tal cual afirma Angélica en párrafos anteriores, cumpla sus deberes y las leyes del país.

La relación entre la formación ciudadana y la historia se puede observar en la siguiente figura:

Figura 5

Relación entre la enseñanza de la Historia y la Formación Ciudadana de los estudiantes de la UISIL



Nota: En la figura se muestra la relación que exponen los docentes en formación entre la historia y su influencia en la formación ciudadana. Donde el círculo corresponde a categorías principales de las concepciones de la historia, los rectángulos a características de la enseñanza de la historia y el rombo a la relación entre ambas categorías. **Fuente:** Datos extraídos de preguntas abiertas expuestas a los sujetos de estudio. Elaboración propia, 2024.

En la figura se evidencia la relación que desarrollan los estudiantes de la UISIL entre la historia y la formación ciudadana. La historia, sus consecuencias y características, son utilizadas como medios para presentar el desarrollo de las sociedades y servir como modelo representativo de los procesos sociales. Para los estudiantes, la historia se basa en relatos y, enfatizan en la idea

del pasado y la búsqueda de formar ciudadanos que continúen con las normas sociales establecidas en la enseñanza tradicional diseñada por el MEP.

Al respecto de la enseñanza enfocada en una formación ciudadana a través de ejemplos de la historia, Carretero (2005) menciona: “se pensaba que, si se comprenden bien estas descripciones, las personas llegarían a comportarse bien, porque la moral social se conseguiría por medio de la reflexión producida por los hechos ejemplificantes” (p. 113). La historia desarrollada a través de la enseñanza de causas, consecuencias y ejemplos de procesos sociales pretende influir en la formación ciudadana que responde a los programas desarrollados por las instituciones gubernamentales.

Para Rubio y González (2023), existe una relación directa entre las narrativas históricas y la identidad del autor y, cómo estas justifican o guían las acciones de ellos, por esto, las narrativas históricas tienen una relación directa con las finalidades de la enseñanza de la historia desarrollada por cada docente, pues esa identidad posee una intencionalidad que fija cómo enseña la historia.

Sobre esta idea se construye una tipología fundamentada en los relatos de los estudiantes de la enseñanza de los Estudios Sociales en la UISIL, donde se presenta las características de sus narrativas de acuerdo con lo evidenciado en los instrumentos de investigación, según se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 17

Tipología de las narrativas históricas presentes en la formación inicial docente de los estudiantes de la Universidad privada UISIL

Tipología	Definición
Narrativa anecdótica	Caracterizada por una narración del pasado que presenta datos específicos sin comprender el entramado conceptual de la historia, con el objetivo de que el estudiante se identifique con la sociedad donde vive de forma conservadora y sin un desarrollo de conciencia histórica que aborde el futuro como parte de los procesos históricos.
Narrativas identitarias	Una narrativa que ve en la historia el progreso de la humanidad como medida formadora de una identidad nacional. La historia como medio de enseñanza de la ciudadanía basado en programas gubernamentales. Pretende crear en el estudiante un sentido de pertenencia. Utiliza una narración producida con el fin de desarrollar una historia ejemplificante con temas seleccionados para formar ciudadanos modelo.
Narrativa de formación ciudadana	Enfocados en la enseñanza de la historia con un sentido moralizante, donde los procesos históricos enfatizan la formación ciudadana. Formadores del buen ciudadano, que comprenda y respete las instituciones gubernamentales y que se adhiera a la concepción de deberes y derechos individuales.

Nota: En la tabla se presenta la tipología creada a partir de las características de las narrativas históricas desarrolladas por los estudiantes de la UISIL. **Fuente:** Datos obtenidos de cuestionarios en línea y grupos de discusión. Elaboración propia, 2024.

Las evidencias muestran tres tipos de narrativas en los futuros docentes, una corresponde a una *narrativa anecdótica*, como se ejemplifica en la Tabla 18 se centra en una narración de

datos del pasado sin una abstracción consciente, generando un aprendizaje de contenidos sin que medie una conciencia la cual involucre la historia como una herramienta de transformación social.

Esto se evidencia en el aporte de Víctor a través del cuestionario en línea, al desarrollar una narración relacionada a la Campaña Nacional 1856 - 1857, sugiere una serie de pasos para abordar el tema, entre estos destaca: “Dar a conocer los años, fechas y lugares en donde se llevó a cabo la campaña nacional y mencionar a los personajes más importantes en este acontecimiento”. (Víctor, comunicación personal, 23 de febrero 2024)

Para Epstein (2016), el desarrollo del aprendizaje y apropiación de conocimientos en este tipo de narrativas queda en un primer nivel, donde se limita la enseñanza a las explicaciones de los maestros sobre actos o hechos históricos y se replica. Por tanto, la narrativa histórica queda en el acontecimiento factual del pasado, sin relación con el presente o futuro.

Otro ejemplo de la narrativa anecdótica se encuentra en una descripción de la Reforma Social de la década de 1940 en Costa Rica, donde Angélica afirma:

La reforma de 1940, tenemos que entender de la importancia que en el momento que se implementa esta reforma es del doctor Rafael Ángel Calderón Guardia, éste llega a lo que sería Costa Rica qué tiene problemas tanto sociales como de pobreza, el cual buscaba una forma de resolverlos, realizó ciertas reformas sociales que serían la inauguración de la universidad de Costa Rica, la caja del seguro social, el régimen de pensiones de invalidez vejez y muerte y las garantías sociales y el código de trabajo. (Angélica, comunicación personal, 05 de marzo 2024)

La narrativa presente en el ejemplo anterior se limita a transmitir datos y, además, refiere a una explicación desarrollada por docentes en busca de que el estudiante interiorice dicha narrativa y limita la enseñanza a las explicaciones de los profesores. Además, se exalta la imagen

del presidente de la época, validando sus acciones como medios de mejora social. Por otro lado, de acuerdo con lo mencionado por Epstein (2016), no existe una relación o interpretación de estos hechos con la actualidad costarricense o el futuro esperable.

También, se identifica una *narrativa identitaria*, se caracteriza por responder a los programas desarrollados por los gobiernos locales como mencionan Agüero, et al., (2011), al abordar que en Costa Rica la enseñanza de la historia como parte de la asignatura de Estudios Sociales, es un medio para transmitir el modelo político y la reflexión creada por otras personas (docentes o historiadores) sobre los procesos históricos con un sentido ejemplificante, cuyo propósito es crear una identidad nacional homogénea.

Esto se evidencia en las narrativas de Pablo al mencionar en el cuestionario en línea “la historia de las sociedades pasadas tiene repercusiones en nuestra sociedad y en la historia actual seguimos sufriendo consecuencias de hechos históricos pasados, debemos enseñar las repercusiones del pasado en la actualidad y guiar a una mejora social” (Pablo, comunicación personal, 16 de febrero 2024). En esta cita se aprecia el sentido ejemplificante de la historia y la concepción de la enseñanza de la historia para crear un sentido de pertenencia.

Granados e Ibagón (2023) refieren a estas narrativas con el propósito de cumplir con los valores cívicos oficialistas adheridos a contenidos del programa, dichas narrativas no pretenden el estudiante de secundaria desarrolle una reflexión propia de los procesos históricos, por lo cual no problematiza sus narraciones., sino, sólo transmiten las reflexiones creadas por los docentes.

Por último, la narrativa de *formación ciudadana* se caracteriza por ver en la historia un proceso de formación centrado en “el buen ciudadano”. Para Víctor el propósito de enseñar historia se fundamenta en las buenas acciones que los estudiantes pueden aprender, en sus palabras:

Es muy importante la manera en que nosotros vamos a formar estudiantes. Porque tenemos que formar estudiantes que se direccionen al bien. Y cuando digo que se direccionen al bien, es en todo el sentido, a formar buenos ciudadanos, buenos hombres y buenas mujeres. (Víctor, comunicación personal, 05 de marzo 2024)

La narrativa anterior, replica modelos de ciudadanía enfocados en enseñar valores que estén acordes con las ideas liberales de ciudadanía y democracia. Epstein (2016) afirma este tipo de narrativas están influenciadas por la identidad nacional y las formas en las que se legitima la convivencia, a través de las instituciones y normativas que conforman un estado.

Desde la presente investigación se realiza la vinculación entre las narrativas históricas de los estudiantes de la UISIL y las finalidades de la enseñanza de la historia. Las narrativas históricas de los estudiantes permiten identificar cómo van a enseñar la historia en las aulas. Las narrativas se encuentran cargadas de intencionalidades que se transforman en los objetivos de enseñanza de los docentes. Esos objetivos de enseñanza son las finalidades de la enseñanza de la historia y se encuentran orientadas a debates establecidos en la educación costarricense.

Y partiendo de lo anterior se afirma que los estudiantes de la UISIL poseen una narrativa enfocada en la enseñanza de conceptos, causas y consecuencias las cuales permitan formar ciudadanía adecuada a las normas sociales establecidas en el país, donde no se problematiza el pasado y reproduce los modelos de enseñanza aprendidos de sus docentes.

Narrativas históricas en la UISIL: Una formación inicial de orientación curricular técnica

A partir del análisis de datos previo, se expone los resultados que entrelazan las categorías de esta investigación: currículo, formación inicial docente y narrativas históricas. Estas tres categorías posibilitan detallar los propósitos de enseñanza al categorizar y acercarse a las finalidades de la enseñanza en la UISIL.

Por tanto, se realiza una interrelación a partir de los datos obtenidos, como respuesta a los objetivos de investigación correspondientes al: a) identificar el componente de historia de la carrera a través de las experiencias curriculares y de aprendizaje, b) la descripción de las características de la formación inicial docente y c) las narrativas históricas presentes en las personas estudiantes del bachillerato en la enseñanza de los Estudios Sociales de la UISIL, lo que posibilita la comprensión de las finalidades de la enseñanza de la historia en el futuro profesorado de la universidad. Se muestra a continuación:

Tabla 18

Triangulación de las concepciones curriculares, FID y Narrativas históricas de la UISIL

Currículo	FID	Narrativas	Finalidades
El currículo se enfoca en la preparación profesional docente para el mercado laboral por sobre las características de las teorías y prácticas docentes, lo que evidencia incoherencias en torno a las teorías educativas y conceptos propios del currículo.	La historia se representa de forma fragmentada y episódica, el pasado es estático en cuanto a que no dialoga con el espacio ni se interrelaciona el pasado con el presente y el futuro.	La narrativa histórica queda en el acontecimiento factual del pasado y no se desarrolla un análisis entre la relación de dichos hechos con la actualidad o futuro esperable.	La identidad de los docentes se representa a través de sus narrativas históricas, y esto se traduce en las intencionalidades o finalidades de la enseñanza de la historia.
Se entiende como un instrumento orientado a la transmisión de hechos y valores ciudadanos	El currículo de la formación inicial es técnico, dado que se define en base a los requerimientos del programa de Estudios Sociales del MEP.	Busca formar ciudadanos que continúen con las normas sociales establecidas en la enseñanza tradicionalista.	Las intencionalidades de los estudiantes se encuentran orientadas a debates establecidos en la educación costarricense desde las instituciones gubernamentales.

El modelo curricular dominante posee una inclinación técnica, se refleja discordancia en las características curriculares con los modelos prácticos o críticos.	La finalidad de la FID gira en torno a la reproducción de contenidos del currículo prescrito. Estos corresponden a la lógica de la formación de principios y valores cívicos.	Las narrativas de los estudiantes responden a un modelo curricular técnico que reproduce la historia oficial con un enfoque nacionalista.	Se identifica una finalidad de la enseñanza técnica categorizada en la historia de los hechos, agrupada en fechas y datos, con una concepción del pasado estática, que busca crear una identidad nacional.
---	---	---	--

Nota: En la tabla se presenta los principales resultados obtenidos de cada capítulo, correspondientes a las categorías de análisis curriculares, formación inicial docente, narrativas históricas y su relación con las finalidades de la enseñanza de la historia. **Fuente:** Elaboración propia, 2024.

Como se observa en la Tabla 18, desde las concepciones curriculares, hasta las finalidades de la enseñanza de la historia que presentan los estudiantes de la UISIL, se evidencia una coherencia en lo respectivo a la formación docente y sus narrativas, se adecua a lo planteado desde el currículo técnico hasta las finalidades de la enseñanza de la historia técnica. Esta consistencia en los resultados evidencia la formación de los estudiantes y la eventual concepción de sus narrativas, buscan legitimar identidades nacionales (Sher y Sáez-Rosenkranz, 2023) a través de una enseñanza tradicional.

Lo anterior, representa un desafío para la formación inicial del profesorado en Costa Rica, consiste en abordar debates en torno a la problematización crítica y reflexiva alrededor de las narrativas históricas y el currículo en el que se basan las experiencias docentes de las carreras educativas, en particular al de la enseñanza de los Estudios Sociales. Esto conlleva a considerar los desafíos recopilados en los datos para mejorar las divisiones cronológicas y hechos

ejemplificantes de la historia, orientados a una intencionalidad y formación inicial condicionada a la acumulación- transmisión de contenidos.

Conclusiones

Desde la FID, se evidencia la necesidad de iniciar la investigación socioeducativa en el contexto de la educación superior privada en Costa Rica. Se debe caracterizar los fines de la formación de docentes en Estudios Sociales y la enseñanza de la historia en diversos contextos.

Desde las experiencias curriculares de los estudiantes y docentes de la UISIL, parte de esta investigación, se evidencia que existe un enfoque general, este responde a los modelos de enseñanza tradicionales promovidos desde las instancias del poder. Los resultados de la investigación apuntan a que los docentes visualizan la enseñanza de forma “neutral”, derivada de una postura moralizante sobre la docencia adherida a programas gubernamentales.

Los estudiantes de la UISIL visualizan la historia desde un posicionamiento estático y factual que tiene por finalidad aprender de los episodios de la historia, en especial de la historia nacional, para garantizar el desarrollo histórico. Esto evidencia un posicionamiento técnico positivista sobre el currículo que define sus modelos de enseñanza y lo concentran en un proceso de memorización.

Lo anterior tiene como consecuencia la formación de los estudiantes se oriente hacia el discurso de la formación ciudadana y la reproducción de contenidos históricos con un alto sentido nacionalista. Esto muestra las tensiones entre el propósito de la formación técnica y el currículo sociocrítico, no solo desde los vacíos del discurso, sino en la falta de propuestas metodológicas para la problematización del currículo.

Las narrativas históricas identificadas en los estudiantes de la UISIL poseen características que se agrupan en una tipología y evidencian el papel de estos como docentes quienes buscan legitimar las identidades nacionales. Las narrativas de los estudiantes se agrupan en tres categorías: 1. anecdóticas, 2. identitarias y 3. de formación ciudadana. Estas narrativas

evidencian cómo los docentes desarrollan representaciones del pasado, las cuales se caracterizan por generar un sentido de pertenencia hacia el estado, por medio de hechos ejemplificantes que legitiman el statu quo.

Las narrativas históricas de los estudiantes representan cómo se interpreta la historia. En el caso de la narrativa anecdótica, el futuro docente refleja la historia como el medio para que los estudiantes de secundaria se identifiquen con el espacio que les rodee e interioricen la historia como un conjunto de eventos del pasado. La narrativa identitaria del futuro docente se caracteriza por un apego a los programas establecidos por el MEP con un enfoque nacionalista que genere identidad nacional. Y, por último, la narrativa de formación ciudadana, posee el propósito de formar al “buen ciudadano” para el Estado, se adhiere a los lineamientos sociales y políticos establecidos.

Las narrativas históricas de los docentes establecen su propia identidad y, permiten interpretar el enfoque e intencionalidad con la que significarán la enseñanza de la historia. Estas finalidades sobre la enseñanza de la historia se entienden como una declaración de intenciones sobre los procesos de formación ciudadana y responden a la interrogante del ¿para qué enseñar historia?

En los estudiantes de la UISIL, se evidencia que sus finalidades responden a procesos que reflejan la cultura educativa costarricense, la cual se centra en una dimensión técnica y una enseñanza de la historia factual, concentrada en procesos de formación que responden a las necesidades de los grupos de poder.

Es necesario destacar que estas lógicas técnicas responden a las tendencias predominantes sobre la formación del profesorado (Pagès, 1994), por tanto, se reitera la necesidad de continuar con los debates que problematizan la construcción del conocimiento de quienes enseñan historia.

En el caso de la UISIL, la propuesta curricular, al igual en otros casos, no logra articular los saberes de las Ciencias Sociales con la enseñanza de los Estudios Sociales, a través de propuestas metodológicas que implementen las formas específicas de la construcción del conocimiento. Este sesgo se representa en una FID fragmentaria entre sus componentes y desproporcionada, la cual resulta en una enseñanza de la historia tradicional.

Los componentes como la historia y la geografía se visualizan en función de construir los conocimientos necesarios que articulen el discurso para la reproducción del currículo prescrito. Por tanto, la concepción de la historia y el espacio geográfico no se reflejan como un conjunto que se apoye entre sí. Lo anterior se evidencia con la falta de cursos suficientes para complementar al componente geográfico. En consecuencia, los docentes en formación no logran problematizar sus procesos de formación y por el contrario idealizan su profesión desde los valores cívicos promovidos desde las instancias de poder.

En conclusión, se destaca el caso de la FID en el contexto de la UISIL representa los retos de la formación del profesorado en Costa Rica. Por cuanto se debe empezar a problematizar con mayor contundencia qué es relevante enseñar y para qué enseñar historia. Esto como un debate construido por quienes se dedican a la enseñanza de la historia, no solo desde quienes enseñan a enseñar sino, desde quienes están aprendiendo a enseñar.

Líneas abiertas de la investigación

A partir de la investigación realizada se identifica líneas de investigación para ampliar el debate de la FID en la educación superior privada costarricense:

1. La presente investigación se concentra en identificar las narrativas históricas que desarrollan los futuros docentes desde su FID, lo cual brinda aportes relevantes. Por esto se plantea la necesidad de visibilizar la formación en el componente geográfico y en el área de educación cívica. Especialmente en instituciones que no incluyen en su malla curricular cursos donde se contemple la formación en la disciplina. Esto permitiría identificar cuál es el conocimiento que desarrollan los docentes, así como la finalidad de la enseñanza de la educación cívica, por lo que se plantea la interrogante, ¿Cómo se desarrolla el proceso del conocimiento geográfico en la FID? ¿Cómo se desarrollan los aprendizajes en el área de Educación Cívica fuera del plan de estudios de la carrera?
2. Se reconoce la necesidad de promover la investigación sobre la FID desde la didáctica de la historia, en los distintos contextos de la educación superior costarricense. Se considera necesario identificar ¿Qué impacto posee la estandarización y la formación técnica en la FID dentro de los contextos de educación superior en Costa Rica?
3. Se demuestra a través de la investigación que la educación superior privada aporta un alto número de profesionales en la Enseñanza de los Estudios Sociales, por esto, se plantea la interrogante sobre ¿Cuál es el perfil del docente de Estudios Sociales y Educación Cívica egresado de las instituciones de educación superior privada en Costa Rica?
4. Se muestra una necesidad de indagar en la formación del pensamiento histórico del profesorado en la educación superior privada, con el fin de evidenciar cómo comprenden el pasado y sobre todo cómo realizan vinculaciones con el presente y futuro. Es de interés

analizar cómo interpretan los cambios y continuidades y cómo periodizan los eventos de la historia. Sobre todo, considerando los resultados presentados en esta investigación y las narrativas desarrolladas por los futuros docentes, es necesario evidenciar el proceso cognitivo de aprendizaje y si este va más allá de una memorización de hechos históricos. Por lo que surge la interrogante acerca de ¿De qué manera interpretan los cambios y continuidades y cómo periodizan los eventos de la historia los estudiantes en formación inicial docente?

5. Se evidencia la necesidad de incorporar enfoques críticos los cuales problematicen el currículo, no solo desde las instancias administrativas y oficiales del currículo prescrito, sino desde la problematización de las experiencias curriculares de los docentes inscritos en el proceso de la FID. De modo tal, se pueda llegar a la toma de decisiones curriculares para la transformación de la enseñanza tradicional, por esto se plantea la necesidad de indagar en ¿Se pueden incorporar los enfoques críticos en la FID de manera que problematicen las experiencias curriculares de los docentes?
6. Esta investigación tiene un alcance descriptivo, con el objetivo de servir de base a otros estudios referentes. En esa línea, la inserción al campo que se logra tener para llevar a cabo el proceso de obtención de datos es valiosa y, se pretende sirva como precedente para profundizar en los debates de los Estudios Sociales en centros de formación superior privados. Esas discusiones son necesarias sobre todo para evidenciar si hay metodologías de formación inicial que se replican en otros espacios universitarios.

Referencias

- Abellán, C. (2016). Finalidades de la enseñanza de la historia y formación inicial del profesorado en el sistema educativo mexicano. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (15), 35-47.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6423995&orden=0&info=link>
- Abero, L. (2015). *Investigación Educativa: Abriendo Puertas Al Conocimiento*. Contexto S.R.L.
<http://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/499/Abero%2cL.Investigacion.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Agüero, J., Araya, I., Marín, J., Molina, S., y Rojas, F. (2011). La enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica: hacia una profesión interdisciplinar. *Diálogos Revista Electrónica de Historia*, 12(2), 26-48.
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/dialogos/article/view/6355>
- Andelique, C. (2011). La Didáctica de la Historia y la Formación Docente: ¿Qué profesor de historia necesitan las escuelas? *FaHCE*, 15, 256-269.
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5025/pr.5025.pdf
- Añahual, G., y Jara, M. (2021). Investigar, formar e innovar. Aportes de Joan Pagès para repensar la formación del profesorado que enseña ciencias sociales, geografía e historia. *Nuevas dimensiones*, 8, 39-56.
<https://nuevasdimensiones.uahurtado.cl/index.php/nd/article/view/41/53>
- Apple, M. (1979). *Ideología y currículo*. Ediciones Akal
- 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.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/500433.pdf>

- Artavia, A., y Gurdián, A. (2023). *Fundamentos de la investigación cuantitativa en educación*. EUNED.
- Bajo, M. (2000). Aportaciones de la didáctica de las ciencias sociales a la formación inicial de los maestros. En Pagès, J., Estepa, J. y Travé, G. (Eds.), *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales* (pp. 267-271). Universidad de Huelva <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/500433.pdf>
- Ballester, L. (2004). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Universitat de les Illes Balears
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Benejam, P. (2002). La didáctica de las ciencias sociales y formación inicial y permanente del profesorado. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1, 91-95. <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126133>
- Bermúdez, A. (2012). The Discursive Negotiation of Narratives and Identities in Learning History. En Carretero, M., Asensio, M y Rodríguez, M. (Eds.). *History Education and the Construction of National Identities*. (203-219). Information Age Publishing.
- Calvo, P., y González, D. (2022). La construcción de narrativas históricas docentes: Utilización del cine en el Departamento de Estudios Sociales del Liceo Ingeniero Manuel Benavides Rodríguez. (Seminario de licenciatura, Universidad Nacional). Repositorio Universidad Nacional de Costa Rica. <https://repositorio.una.ac.cr/handle/11056/23787>
- Carretero, M. (2005). *Constructivismo y educación*. Editorial Progreso.
- Castañeda, M. (2013). Aprender a enseñar conceptos sociales: la formación en Didáctica de las Ciencias Sociales en la carrera de Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha, estudio de casos. (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona). CORA. <https://www.tdx.cat/handle/10803/113565>

- Castellví, J., Marolla, J., y Escribano, C. (2023). La investigación cualitativa. En D. Ortega-Sánchez (Ed.), *¿Cómo investigar en Didáctica de las Ciencias Sociales? Fundamentos metodológicos, técnicas e instrumentos de investigación*, (pp. 11-120). Octaedro.
https://octaedro.com/?sdm_process_download=1&download_id=73912
- Coudannes, M. (2022). Editorial: ¿Para qué la historia? Algunas respuestas de la investigación didáctica actual. *Perspectivas*, (24), 1-4. <https://doi.org/10.15359/rp.24.1>
- Cuesta, V. (2016). Formación inicial de profesores en enseñanza de la historia. Argentina-Brasil: campo disciplinar programas de estudios y miradas docentes. (Tesis doctoral, Universidad Nacional de la Plata). SEDICI. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/57637>
- Chávez, C. (2020). Formación del pensamiento histórico en estudiantes de Formación Inicial Docente. Un estudio de casos en universidades chilenas. (Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona). CORA.
- Chávez, C. (2021). Un modelo para el desarrollo del pensamiento histórico. *Clio & Asociados*, (33), 51-71.
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.13824/pr.13824.pdf
- Epstein, T. (2016). The relationship between narrative construction and identity in History Education: implications for teaching and learning. *Scientific Electronic Library Online*, 60, 161-170. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.46024>
- Esquivel, J., Campos, G., y Jiménez, D. (2023). La didáctica de la Historia desde la fragmentación y la instrumentalización: Un estudio de caso a partir del desarrollo de la conciencia histórica en el BEESEC, Universidad Nacional, Costa Rica (2021). *Revista Perspectivas*, (26), 1-20. <https://doi.org/10.15359/rp.26.4>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

- Gómez, J., y Miralles, P. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, 1, (52), 52–68. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.04>
- Gómez, P. (2020). Formar al profesorado en educación para la ciudadanía a partir de problemas sociales relevantes: un estudio de caso con el profesorado en formación inicial de Ciencias Sociales, sobre la libertad de expresión. (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona). CORA. <https://www.tdx.cat/handle/10803/671985?locale-attribute=en#page=1>
- González, D. (2020). Los Estudios Sociales de cara a la Historia: Provocaciones para un debate urgente. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 1-18. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/40176>
- González, D. (2023). Las ciencias sociales en debate: tensiones y diálogos con la escuela. En J. Ramírez (edit.), *Miradas críticas: aportes y retos a las Ciencias Sociales en la Universidad Nacional*. (117-142). EUNA.
- González, G., Santisteban, A., y Pagès, J. (2020). *Finalidades de la enseñanza de la historia en futuros profesores*. *Magis*, 13, 01.23. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/28529#:~:text=Es%20usual%20leer%20que%20su,Pag%C3%A8s%20Blanch%2C%202004>).
- Granados, R., Cascante, L., Ibagón, N. y Mejía, B. (2023). Los Estudios Sociales en Costa Rica: retos para el profesorado al iniciar la segunda década del nuevo milenio. En R. Granados y H. Medrano. (Coords.), *Las Ciencias Sociales hoy y mañana: aportes desde las nuevas propuestas académicas latinoamericanas*. (49-84). EUNA.
- Gurdián, A. (2010). *El paradigma cualitativo en la investigación socioeducativa*. EUCR.
- Heimberg, C. (2002). *L'histoire à l'école : modes de pensée et regards sur le monde*. Laboratoire de recherche Innovation-Formation-Éducation

- Hernández, R. (2018). *Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. EUNED
- Ibagón, N. (2022). Aprendizaje histórico de estudiantes colombianos y españoles. Análisis a partir de sus concepciones sobre la Historia. (Tesis doctoral, Universidad de Murcia). DIGITUM. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/122743>
- Koselleck, R. (2010). Sobre la necesidad teórica de la ciencia histórica. *Prismas*, 14 (2), 137-148. <https://www.redalyc.org/pdf/3870/387036810002.pdf>
- Le Goff, J. (1991). *El orden de la memoria: el tiempo como imaginario*. Paidós.
- 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 en el área metropolitana, en el marco del programa de Estudios Sociales. (Tesis doctoral, Universidad Estatal a Distancia). ReUNED. <https://repositorio.uned.ac.cr/handle/120809/997>
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso: Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y gestión*, 20, 165 – 193. <https://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf>
- Mathiew, L. (2023). Los Estudios Sociales, la cultura política y la ciudadanía: Entrevista al profesor Carlos Bolaños Chaves. *Perspectivas*, 27, 1-8. <https://doi.org/10.15359/rp.27.10>
- Matozzi, I. (2015). Una epistemología y una metodología de la historia para la didáctica. *Diálogos - Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História*, 19 (1). 57-72. <https://www.redalyc.org/pdf/3055/305538472004.pdf>
- McMillan, J., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*, quinta edición. Pearson Educación.

- Morales, C. (2011). Mercado laboral, educación superior y formación docente en Costa Rica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 11(1), 1-27.
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/10165/18022>
- Neiman, G., y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis de Gialdino. (Coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. (213-237). Gedisa Editorial.
- 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.
<https://historialimagen.files.wordpress.com/2011/10/pages-la-didactica-de-las-cs-sociales-el-curriculum-de-historia-y-la-formacion-de-profesorado.pdf>
- Pagès, J. (2002). Aprender a enseñar historia y ciencias sociales: el currículo y la didáctica de las ciencias sociales. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 30(1), 255–269. <http://www.redae.uc.cl/index.php/pel/article/view/26411>
- Pagès, J. (2004). Enseñar a enseñar Historia: la formación didáctica de los futuros profesores. En J. Gómez. y M. Nicolás (coords.). *Miradas a la historia reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis* (pp. 237-242). Universidad de Murcia.
https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=4490&orden=0&info=open_link_libro
- 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 história* (pp. 45-76). Ed. Papirus.
- Pagès, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, (7),
<https://apehun.uncoma.edu.ar/index.php/revista-resenas/11-n-7-octubre-de-2009>

- Pagès, J. (2012). La formación del profesorado de historia y ciencias sociales para la práctica reflexiva. *Nuevas Dimensiones Revista Electrónica de Didáctica de las Ciencias Sociales*, (3), 02-13. <https://doi.org/10.53689/nv.v1i3.23>
- Pagès, J. (2016). Entrevista con el Dr. Joan Pagès Blanch. La Didáctica de las Ciencias Sociales y la formación del profesorado. *Revistas perspectivas: Estudios Sociales y Educación Cívica*, (13), 1-12. <https://doi.org/10.15359/rp.13.1>
- Pinar, W (Ed.). (2012). *What is curriculum theory? Second edition*. Routledge
- Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente: La escritura de la historia en el bachillerato*. Plaza y Valdés Editores.
- Plá, S. (2012). Teaching History as an Object of Research. *Secuencia*, (84), 163-184. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0186-03482012000300007&script=sci_abstract&lng=en
- Plá, S. (2016). Currículo, historia y justicia social. Estudio comparativo en América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 53-77.
- Plá, S. (2019). Cinco tipos de narrativas históricas interculturais no currículo. *Ensino Em Revista*, 26, (Especial), 958–984. <https://doi.org/10.14393/ER-v26nEa2019-1>
- Plá, S. (2020). Ciudadanía crítica y Estudios Sociales para el presente. *Perspectivas*, (20), 1-15. <https://doi.org/10.15359/rp.20.1>
- Programa Estado de la Nación (2019). *Séptimo Informe Estado de la Educación*. Masterlitho. <https://repositorio.conare.ac.cr/bitstream/handle/20.500.12337/7773/ESTADO-EDUCACION-2019-WEB.pdf?sequence=7&isAllowed=y>
- Programa Estado de la Nación (2021). *Octavo Informe Estado de la Educación*. Masterlitho. <https://repositorio.conare.ac.cr/handle/20.500.12337/8152>
- Programa Estado de la Nación (2023). *Noveno Informe Estado de la Educación*. Masterlitho. <https://estadonacion.or.cr/?informes=informe-estado-de-la-educacion-2023>

- Ramírez, J. (2020). La formación inicial y las prácticas docentes como categorías de investigación en los Estudios Sociales. *Perspectivas*, (21), 1-24. <https://doi.org/10.15359/rp.21.4>
- Ramírez, J. (2023). La construcción de narrativas históricas en la formación inicial de primaria. En M, Cambil., A, Fernández., N, De Alba. (Coord.), *La didáctica de las ciencias sociales ante el reto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. (789-798). NARCEA. https://www.researchgate.net/publication/369626987_La_Didactica_de_las_Ciencias_Sociales_ante_el_reto_de_los_Objetivos_de Desarrallo_Sostenible 7
- Ramírez, J. y Pagès, J. (2019). Pensar históricamente en la Universidad: ¿cómo aprende historia el futuro profesorado de Estudios Sociales en Costa Rica? En M. Joao, A. Días, y De Alba, N. (Eds.), *Enseñar y aprender didáctica de las Ciencias Sociales: La formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica*. (789-798). Ediciones Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa & AUPDCS.
- Revilla, D., y Sánchez-Agustí, M. (2018). Conciencia histórica y memoria colectiva: marcos de análisis para la educación histórica. *Revista de Estudios Sociales*, 65, 113-125. <https://doi.org/10.7440/res65.2018.10>
- Ricœur, P. (2003). *Tiempo y Narración: construcción del tiempo en el relato histórico*. Siglo Veintiuno Editores.
- Ricœur, P. (2010). *La memoria, la historia, el olvido*. Editorial Trotta.
- Ross, E. (2020). History and Social Studies Curriculum. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-1062>
- Rubio, G. y González, F. (2023). Narrativas históricas de jóvenes e historia reciente en Chile: aproximaciones des historización, fragmentadas y polarizadas en la escuela pública. *Tempo y Argumento*, 15 (38). <https://doi.org/10.5965/2175180315382023e0103>

- Sher, R. y Sáez-Rosenkranz, I. (2023). Propuesta Teórico-Methodológica para Descolonizar la Enseñanza de la Historia. *AAPE EPAA*, 31, (47), 1-18. <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/download/7621/3075/35668>
- 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. (1992). Lo que los profesores de materias sociales aportan a la clase. *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 67-74. <http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2019/01/5-1992.pdf>
- Valencia, L. (2012). Las Representaciones Sociales de los estudiantes de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Santiago de Chile, en su proceso de formación inicial. *Nuevas Dimensiones Revista Electrónica de Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3, 33-52. <https://doi.org/10.53689/nv.v1i3.25>

Apéndices

Apéndice A

Cuadro de operacionalización

Investigadoras(es)	Luis Arce Bolaños, Kendal Gómez Chaves, Karol Granados y Yuriana Umaña.
Tema	Narrativas históricas: Estudio de caso de estudiantes en formación inicial de la enseñanza de los Estudios Sociales en la Universidad Internacional San Isidro Labrador, 2023-2024
Objeto de estudio	Las narrativas históricas de estudiantes en formación inicial docente en la UISIL, desde un estudio de caso sociocrítico con enfoque cualitativo durante el 2023-2024
Problemática de investigación	Los desafíos de la formación inicial docente en los Estudios Sociales y la Educación Cívica.
Línea de investigación	El currículo en las carreras de Estudios Sociales y Educación Cívica en universidades públicas o privadas.
Pregunta de investigación	¿Cuáles son las narrativas históricas que desarrollan las personas estudiantes del bachillerato de la enseñanza de los Estudios Sociales de la Universidad Internacional San Isidro Labrador en su formación inicial docente?

Objetivo general	Analizar las narrativas históricas en la formación inicial docente de las personas estudiantes del Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales, a través de un estudio de caso socio crítico en la Universidad Internacional San Isidro Labrador, para la comprensión de las finalidades de la enseñanza de la historia en el futuro profesorado.		
Paradigma	Sociocrítico con alcance descriptivo	Método	Estudio de caso, desde un enfoque cualitativo
Contexto	Universidad Internacional San Isidro Labrador	Sujetos de estudio	Estudiantes y docentes de la carrera

Objetivos	Categorías	Subcategorías	Fuentes de información	Estrategias de recolección	Instrumentos	Análisis de datos	Procedimientos
Caracterizar los tipos de narrativas históricas sobre las finalidades de la enseñanza de la historia presentes en las personas estudiantes del Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales.	Narrativas Históricas	-Finalidades de la enseñanza de la Historia	- Estudiantes del bachillerato	- Cuestionario	- Cuestionario de preguntas abiertas y cerradas a partir de una guía de preguntas	- Codificación teórica	-Abierta, Axial y Selectiva.

<p>Describir las características de la formación inicial docente en el Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales, a partir de los componentes curriculares de la carrera.</p>	<p>Formación inicial docente</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Conocimiento epistemológico -Conocimiento teórico/disciplinar -Conocimiento curricular -Conocimiento metodológico -Conocimiento práctico 	<ul style="list-style-type: none"> -Documentos académico-personales -Documentos oficiales 	<ul style="list-style-type: none"> -Diálogo con las y los sujetos de información. -Indagación documental en instancias superiores (CONESUP) 	<ul style="list-style-type: none"> -Matriz de análisis de textos, con formato de diario de doble entrada 	<ul style="list-style-type: none"> - Triangulación 	<ul style="list-style-type: none"> -Triangulación de datos.
<p>Analizar el componente de historia de la carrera desde las experiencias curriculares de aprendizaje en el Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales.</p>	<p>Currículo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Currículo sociocrítico -Experiencia de formación 	<ul style="list-style-type: none"> - Autoridades académicas - Personas estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> -Grupos de discusión 	<ul style="list-style-type: none"> -Guía de preguntas 	<ul style="list-style-type: none"> - Codificación teórica - Triangulación 	<ul style="list-style-type: none"> -Abierta, Axial y Selectiva -Triangulación de teorías.

Apéndice B

Cronograma de actividades

Actividad	Fecha
Elaboración del proyecto de investigación y defensa ante la Comisión de TFG.	Marzo-septiembre 2023
Elaboración de instrumentos	Agosto-septiembre 2023
Pilotaje de instrumentos con sujetos de estudio y pares expertos (consiste en poner a prueba los instrumentos para validarlos)	Octubre 2023
Trabajo de campo	Noviembre 2023 -marzo 2024
Redacción del informe final	Marzo-mayo 2024
Mayo 2024	Entrega del TFG
Julio 2024	Defensa de TFG

Año	Actividad	E	F	M	A	M	Jn	Jl	A	S	O	N	D
2023	Proyecto de investigación			X	X	X		X	X				
2023	Elaboración de instrumentos								X	X	X		
2024	Trabajo de campo	X	X	X	X								

Apéndice C

Instrumentos de investigación

Título: “Narrativas históricas: Estudio de caso de estudiantes en formación inicial de la Enseñanza de los Estudios Sociales en la Universidad Internacional San Isidro Labrador UISIL”

Presentación: El presente instrumento forma parte de la investigación realizada como trabajo final de graduación de la licenciatura en Estudios Sociales y Educación Cívica, de la Escuela de Historia, de la Universidad Nacional. Los investigadores son: Luis Alejandro Arce Bolaños, Karol Granados Gamboa, Kendal Gómez Chaves y Yuriana Umaña Azofeifa. La finalidad es indagar en las narrativas históricas de estudiantes en formación inicial docente en la UISIL, a partir de un estudio de caso sociocrítico con enfoque cualitativo durante el año 2023-2024.

Medio: Formulario de preguntas mediante la plataforma MS Forms, Matriz de análisis de textos con formato de diario de doble entrada, grupo de discusión.

Fecha de aplicación: noviembre de 2023.

Secciones del instrumento: El instrumento se desarrollará en tres etapas, las cuales corresponden al desarrollo de las tres principales categorías analíticas que pertenecen a las narrativas históricas, formación inicial y currículo.

Población para la validación del pilotaje: Estudiantes de la carrera de Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica de la Universidad Nacional, UNA, durante el año 2023.

Formación inicial	Ciclo de la formación inicial Conocimiento Teórico, práctico, epistemológico, curricular	- Pagès (1994), (2008), (2002) - Benejam (2002) - Ramírez (2020) - Esquivel (2023) - Mathiew (2023) - Chávez (2020) - Añahual y Jara (2021)	Matriz de análisis de textos, con formato de diario de doble entrada /triangulación de datos	Dos grupos de documentos – la documentación oficial de la institución y la documentación personal aportada por los estudiantes.
Currículo	Currículo sociocrítico Experiencias de formación	- Apple (1979) - Pagès (1994), (2000), (2002) - Pinar (2012) - Bajo (2000) - Armento (2000) - Plá (2012), (2016), (2019),(2020) - Ramírez (2020)	Grupo de discusión Codificación teórica, abierta, axial y selectiva /Triangulación	Cinco preguntas generadoras de discusión para el abordaje curricular

Tabla 19*Estrategia de recolección de datos.*

Categorías / Técnicas	Narrativas históricas (Objetivo 3)	Formación Inicial Docente (Objetivo 2)	Currículo (Objetivo 1)
Cuestionario	X		
Matriz de análisis, formato de diario de doble entrada		X	
Grupos de discusión			X

Tabla 20*Análisis de datos.*

Objetivo	Categoría Principal	Codificación abierta, axial y selectiva	Triangulación de datos	Triangulación de teorías
Objetivo 3	Narrativas Históricas	X		
Objetivo 2	Formación Inicial Docente		X	
Objetivo 1	Currículo	X		X

Nota: Estrategia de análisis de datos para emplearse según el objetivo investigativo. **Fuente:** Elaboración propia en base a la estrategia de Abarca-Alfaro, M., Alemán-Ortega, D., Brooks-Mora, D. y García-Pastrán. R.E. (2023)

Descripción de los instrumentos

1. Cuestionario

Descripción del cuestionario: El presente cuestionario tiene como objetivo analizar las narrativas históricas en la formación inicial docente de las personas estudiantes del Bachillerato en la enseñanza de los Estudios Sociales.

Objetivo: Analizar las narrativas históricas en la formación inicial docente en estudiantes de la UISIL que cursen el Bachillerato en la enseñanza de los Estudios Sociales, del campus Pérez Zeledón, sede de San Isidro Labrador, durante el año 2023 para la comprensión de las finalidades de la enseñanza de la historia en el futuro profesorado.

Categorías analíticas: Narrativas históricas

Medio: Formulario de preguntas por medio de la plataforma MS Forms

Análisis de datos: Preguntas abiertas y cerradas/codificación teórica abierta, axial y selectiva

Propuesta de pilotaje del primer instrumento: cuestionario

Universidad Nacional,

Licenciatura en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica

Escuela de Historia

FORMULARIO PARA EL CONSENTIMIENTO INFORMADO BASADO EN LA LEY N° 9234 “LEY REGULADORA DE INVESTIGACIÓN BIOMÉDICA” Y EL “REGLAMENTO DEL COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL”.

Estimada persona participante la investigación titulada “Narrativas históricas: Un estudio de caso de estudiantes en formación inicial de la enseñanza de los Estudios Sociales, en la Universidad Internacional San Isidro Labrador, 2023” se desarrolla como parte del trabajo final de graduación de la Licenciatura de los Estudios Sociales y Educación Cívica de la Universidad Nacional.

De esa manera a continuación se le detalla aspectos importantes del proceso investigativo, el consentimiento informado y la aplicación del cuestionario. Cabe recordar que la participación de este es de forma voluntaria, sin embargo, es importante acotar que con su participación usted aportará en el campo investigativo de los Estudios Sociales y de la Didáctica de la Historia. Contribuyendo a la problematización y concientización de la enseñanza de los Estudios Sociales desde las aulas.

Siendo así, el cuestionario que se le aplicará consta de cuatro apartados, el primero corresponde a información personal, el segundo es una presentación de postulados que serán resueltos por una escala de Likert según su grado de acuerdo con los postulados. El tercero responde a interrogantes sobre el papel de los Estudios Sociales como asignatura o disciplina y el cuarto espacio comprende el desarrollo de un relato histórico referente a un evento de la historia nacional.

Consentimiento informado

El presente estudio involucra una investigación dirigida por la docente Dra. Jéssica Ramírez Achoy (jrami@una.cr), quien es docente e investigadora de la Escuela de Historia de la Universidad Nacional, y el profesor M.Ed. Jonathan Fonseca Carballo (jonathan.fonseca.carballo@una.cr) de la División de Educología de la UNA. Dicho proyecto es parte del Seminario de Graduación del curso Gestión de Proyectos I que oferta la Escuela de Historia (historia@una.cr). El objetivo de la presente investigación busca analizar las narrativas históricas en la formación inicial docente de las personas estudiantes del Bachillerato en la enseñanza de los Estudios Sociales, a través de un estudio de caso sociocrítico en la Universidad Internacional San Isidro Labrador, para la comprensión de las finalidades de la enseñanza de la historia. Se pretende la recolección de información mediante un cuestionario con el fin de caracterizar los tipos de narrativas históricas presentes en las personas estudiantes del Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales.

Las respuestas obtenidas serán utilizadas para efectos estrictamente académicos propios de la investigación, por ello se garantiza absoluta confidencialidad y anonimato de los actores involucrados en los resultados que se analicen. No se nombrará a ninguna persona y en su lugar se utilizará un seudónimo. Los alcances de este estudio buscan beneficiar a la comunidad universitaria y al público en general, de igual forma el contenido que se produzca está orientado a la capacitación, difusión y mejora de la disciplina de la didáctica de la historia, de los Estudios Sociales y la Educación Cívica, con el fin de tener un impacto en los procesos y programas de formación docente. Entendidos así sus fines, dicho programa se piensa sobre todo como un espacio de verdadera colaboración en que se estrechen los vínculos entre la población docente o estudiantil de las universidades que participen en la presente investigación.

Cualquier consulta u observación, que se genere durante el proceso, la puede dirigir a las personas investigadoras o sus docentes a cargo. Quienes estarán en entera disposición de escucharle, aclarar sus dudas e informarle acerca de los avances, resultados y logros del proyecto. Su participación en esta investigación es voluntaria, por lo tanto, puede negarse a participar o retirarse en cualquier momento sin perder los beneficios a los cuales tiene derecho, ni a ser castigada de ninguna forma por su retiro o falta de participación. Además, se reitera que su participación es completamente confidencial y cualquier uso futuro de los resultados de la investigación será factible, siempre y cuando se mantenga el anonimato.

Si requiere más información más adelante, puede obtenerla escribiendo a los correos:

Nombre de la persona investigadora	Contacto		Rol
Luis Alejandro Arce Bolaños	luis.arce.bolaños@est.una.ac.cr	8631-6162	Investigador
Yuriana Umaña Azofeifa	yuriana.umana.azofeifa@est.una.ac.cr	8841-6574	Investigadora
Karol Granados Gamboa	karol.granados.gamboa@est.una.ac.cr	6356-9247	Investigadora
Kendal Gómez Chaves	kendal.gomez.chaves@est.una.ac.cr	8428-9612	Investigador
Jéssica Ramírez Achoy, Dra.	jramir@una.cr	2562-4120	Docente responsable
Jonathan Fonseca Carballo, M. Ed	jonathan.fonseca.carballo@una.ac.cr	2277-3368	Docente responsable

Cualquier consulta adicional puede comunicarse con la Escuela de Historia de la Universidad Nacional al teléfono 2562-4120, o al correo: historia@una.cr, de lunes a viernes de 8 a.m. a 5 p.m.

Nota: No perderá ningún derecho por firmar este documento y de ser necesario recibirá una

copia de esta fórmula firmada para su uso personal.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

He leído o se me ha leído toda la información descrita en esta fórmula antes de firmar. Se me ha brindado la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido contestadas en forma adecuada. Por lo tanto, declaro que entiendo de qué trata el proyecto, las condiciones de mi participación y accedo a participar como sujeto de investigación en este estudio.

***Este documento debe ser autorizado en todas las hojas mediante la firma o en su defecto con la huella digital, de la persona que será participante o de su representante legal.**

Nombre, firma y cédula del sujeto participante

Lugar, fecha y hora

Nombre, firma y cédula del/la investigador/a que solicita el consentimiento

Lugar, fecha y hora

Nombre, firma y cédula del/la testigo

Lugar, fecha y hora

Indicaciones

1. Complete todas las preguntas que se le presentan a continuación, según su opinión y criterio como persona estudiante de la carrera de Estudios Sociales.
2. Lea cada enunciado y reflexione las respuestas con respecto de sus posicionamientos y experiencias como docente.
3. El cuestionario tiene preguntas cerradas de selección única, donde deberá elegir la respuesta que más se acerque a su criterio.

4. También se le plantea preguntas abiertas, las cuales se espera conteste detalladamente, la respuesta “No lo sé” también es válida en este formulario.
5. Tómese su tiempo para completar el cuestionario.
6. La duración aproximada del cuestionario es de 45 a 60 minutos.
7. Si tiene dudas sobre las preguntas puede comunicarse con el equipo investigador a través de los correos electrónicos: yuriana.umana.azofeifa@est.una.ac.cr / kendal.gomez.chaves@est.una.ac.cr o al teléfono: 8428 9612 / 8841 65747.
8. ¿Está de acuerdo con seguir las indicaciones anteriores? Sí

I Parte

Perfil de las y los participantes

1. Género: M____ F____ Otro _____.
2. Nacionalidad: _____.
3. ¿Cuál es su edad en años cumplidos? _____.
4. Lugar donde vive (residencia familiar): _____.
5. Modalidad en la que obtuvo el título de educación media (bachillerato del colegio):
Colegio Académico Público
 - a. Detalle qué modalidad si seleccionó la opción “Otro”: _____.
6. Indique la provincia y cantón donde obtuvo su título de bachillerato colegial:
_____.
7. Nombre de la institución donde hizo su bachillerato de colegio: _____.
8. ¿Cuál cuatrimestre cursa actualmente? _____.
9. ¿Actualmente labora? Sí
10. ¿Actualmente labora como docente? Sí

11. ¿Por cuánto tiempo ha sido estudiante del Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales en la UISIL? _____.

12. ¿Posee alguna otra carrera universitaria? Sí

a. Si su respuesta es afirmativa indique cual carrera, universidad y si está completa o incompleta:

_____.

13. ¿Estaría de acuerdo en participar de un grupo de discusión adscrito a este trabajo de investigación? Sí

II Parte

La enseñanza de la historia.

1. ¿Para usted la enseñanza de la historia en la secundaria es?

Marque con una equis (X) en la casilla que más se aproxime a su respuesta).

Teórica	_____	_____	_____	_____	Práctica
Tradicional	_____	_____	_____	_____	Innovadora
Estática	_____	_____	_____	_____	Transformadora
Conceptos y Procedimientos	_____	_____	_____	_____	Herramienta cultural

2. Lea a continuación el enunciado que se le presenta y marque con una equis en la casilla con la cual se considere identificado.

Enunciado	Totalmente	En	Indiferente	De acuerdo	Totalmente
-----------	------------	----	-------------	------------	------------

	en desacuerdo	desacuerdo			de acuerdo.
Las narraciones históricas se estructuran en un tiempo y espacio determinado.					
Las narraciones históricas son herramientas culturales que circulan dentro de los contextos sociales donde las personas interiorizan su realidad para dar sentido al pasado.					
El conocimiento histórico es una construcción social que conecta con el conocimiento del pasado y las identidades del presente.					
La política y la ideología construyen identidades históricas					

3. Mencione al menos dos características que tiene para usted una narrativa histórica:
- a. _____.
- b. _____.
4. ¿Cuáles finalidades debe perseguir la enseñanza de la historia? (marque con una equis en la casilla que considere pertinente).
- Formar una identidad nacional, fundamentada en historia profesional y política.
- El pensamiento crítico basado en fuentes de la ciencia histórica y de la ciudadanía liberal.
- Buscar la justicia social y descolonización de la sociedad, mediante múltiples formas culturales de producción del conocimiento histórico.
- Estudiar el proceso civilizatorio de una manera lineal y totalizante, fundamentado en una cultura general que deriva de la historia profesional.
- Problematizar en busca de consensos la democracia para narrar cómo se organiza el tiempo y la orientación temporal de los sujetos, para promover así la interculturalidad, y el reconocimiento de diferentes tipos de historia.
5. Lea a continuación el enunciado que se le presente y marque con una equis en la casilla que más se aproxime a su respuesta.

Enunciado	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo.
La memoria potencia el recuerdo como recurso reflexivo ante experiencias complejas					
La conciencia					

histórica es guiada por conceptos de cambio temporal, sujeta a la relación con el futuro.					
En la memoria repercute únicamente la importancia de la experiencia histórica de eventos específicos y de símbolos especiales para la representación de un sistema político.					
Las personas deben adoptar un sentido de pertenencia en un mundo cambiante.					
Los y las ciudadanas deben adoptar criterio ante el sistema político que les inscribe.					

A continuación, se presenta una serie de citas relacionadas con la enseñanza de la historia seguida por una escala de Likert, ubique en la casilla correspondiente su nivel de acuerdo o desacuerdo correspondiente a cada postulado.

6. Enseñar historia en secundaria consiste en preparar a los jóvenes para que se sitúen en su mundo, sepan interpretarlo desde su historicidad y quieran intervenir en él con conocimiento de causa, quieran ser protagonistas del devenir histórico. (Pagès, 2004, p. 157)

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo.

7. Pensar históricamente significa comprender el presente mediante el análisis del pasado.

(Heimberg, 2002)

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo.

8. Pensar históricamente implica la elaboración de procesos mentales sobre la importancia que se le da a la comprensión del pasado, para relacionar el impacto de la historia en el presente y en el futuro.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo.

9. El y la docente, son parte del proceso educativo y su rol en los procesos de transformación social se desarrolla a través del proceso de enseñanza en las aulas.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo.

--	--	--	--	--

10. El conocimiento que transmito en el aula como docente debe de ser útil y sobre todo vinculante ante los problemas de la sociedad para los estudiantes.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo.

11. Se entiende al docente como un actor social, crítico comprometido, intelectual transformativo y reflexivo enfocado en generar la cura, reparación y transformación del entorno (Chávez, 2020).

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo.

12. Como docente, entiendo que, en las aulas, el factor para determinar los contenidos del diseño curricular por desarrollar se encuentra en mi habilidad y razonamiento y no recargo estos en los elementos técnicos y academicistas determinados por los gobiernos.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo.

--	--	--	--	--

III Parte

A continuación, se presenta postulados relacionados con los Estudios Sociales como medio de enseñanza de la historia, seleccione con el que más se identifique.

1. Considero que los Estudios Sociales son:
 - a. El medio para que los estudiantes aprendan los personajes, lugares, hechos relevantes, fechas, tradiciones y el pasado.
 - b. El espacio donde los estudiantes pueden valorar su realidad y configurar su identidad personal, regional y nacional.
 - c. Es el espacio donde los estudiantes comprenden los conceptos para entender la sociedad.
 - d. Es el medio por el cual los estudiantes pueden comprender su contexto social e interpretarlo para la comprensión de las estructuras sociales, culturales y económicas.
2. Defina en sus propias palabras, ¿cuál es el objetivo de los Estudios Sociales como asignatura en la educación costarricense?

IV Parte

Seleccione una de las imágenes presentes a continuación, relacionadas con procesos de la historia costarricense y construya un relato histórico el cual se podría desarrollar en clases de Estudios Sociales a partir de la imagen seleccionada.

2. Matriz de análisis de textos, diario de doble entrada

Propuesta de pilotaje del segundo instrumento: matriz de análisis de texto.

Descripción del diario doble entrada: Una matriz de análisis de textos en formato de diario de doble entrada, corresponde a una estrategia de cuestionamiento de textos con fines investigativos. El presente diario tiene como objetivo comprender los procesos del ciclo de la formación inicial docente en la Universidad Internacional San Isidro Labrador, a través de un instrumento seccionado en dos partes. Esto para el análisis del componente curricular de historia dentro de la formación inicial en la UISIL. El instrumento se enfocará en analizar textos de orden oficial (aquellos emitidos y construidos por la institución formadora) y aquellos de orden personal (realizados por los estudiantes en formación inicial).

Objetivo: Generar un análisis curricular sobre el ciclo de la formación inicial docente y los conocimientos de la formación inicial docente en la Universidad Internacional San Isidro Labrador, a partir de los documentos curriculares oficiales y producto de las experiencias de formación de los estudiantes del Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales.

Categorías analíticas: Formación Inicial docente, ciclo de la formación inicial docente, conocimiento teórico/disciplinar, conocimiento epistemológico, conocimiento metodológico, conocimiento curricular.

- **Primera sección:** Textos oficiales, plan de estudios vigente del bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales de la Universidad Internacional San Isidro Labrador.
- **Segunda sección:** Textos personales, documentos realizados por seis estudiantes de la carrera de enseñanza de los Estudios Sociales de la UISIL quienes estén matriculados en el VIII cuatrimestre de la carrera de enseñanza de los Estudios Sociales en el campus Pérez Zeledón, sede de San Isidro Labrador durante el año 2023 y cursen el “Seminario Taller Enseñanza de Estudios Sociales correspondiente al séptimo cuatrimestre V” y hayan completado los componentes de las materias correspondientes a historia: Historia

de Costa Rica I, II Y III, Historia de América Latina I, e Historia Universal I, II y III.

Así como el Seminario taller enseñanza de Estudios Sociales V.

Medio: Matriz de análisis de textos en formato de diario de doble entrada seccionada en dos partes.

Análisis de datos: Triangulación de fuentes

Forma de aplicación: Se realizará una matriz con base en la categoría teórica de análisis sobre la formación inicial docente y sus subcategorías divididas con el fin de cuestionar los textos oficiales y personales, con fundamento en la siguiente distribución:

- **Documentación oficial:** Formación Inicial Docente, Conocimiento teórico disciplinar, conocimiento epistemológico.
- **Documentación personal:** Ciclo de la Formación Inicial Docente, Conocimiento metodológico, conocimiento curricular.

Propuesta de pilotaje del instrumento

Primera sección

Componente histórico	Definición
	Cantidad de créditos
Componente geográfico	Definición
	Cantidad de créditos
Componente pedagógico	Definición
	Cantidad de créditos
Estudios Sociales	Definición
	Cantidad de créditos

Modelo de formación inicial docente ¿Desde dónde se posiciona la enseñanza?	Perfil de los estudiantes graduados.
--	--------------------------------------

Segunda sección

Nombre del curso:	
Objetivo:	
Nivel:	Enfoque del curso:
Extracto del texto:	
Problematización la enseñanza:	Problematización de la experiencia:
Reflexiones sobre la enseñanza	Enfoques disciplinares:
Aspectos de fondo:	Aspectos de forma:

3. Grupo de Discusión

Presentación: Los grupos de discusión, como estrategia metodológica, permiten a la investigación generar un análisis y recolección de datos flexible, al tener la libertad de dirigirla para obtener información a profundidad sobre los posicionamientos curriculares, como parte de la formación inicial docente en las narrativas históricas de los y las estudiantes de la carrera de Estudios Sociales en la UISIL.

Descripción del grupo de discusión: El objetivo general de esta investigación es analizar e indagar las experiencias y vivencias curriculares de los y las estudiantes universitarias de la carrera de la Enseñanza de los Estudios Sociales en la Universidad UISIL, sede Pérez Zeledón a partir de las narrativas históricas que desarrollan como parte de su formación inicial docente.

Objetivo: El objetivo responde al análisis del componente de historia de la carrera, basado en las experiencias curriculares de aprendizaje en el Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales de la UISIL.

Por lo tanto, la técnica del grupo de discusión es relevante para desarrollar conocimiento a partir de las experiencias curriculares expuestas de las personas participantes.

Categorías analíticas: currículo sociocrítico y socio cultural, currículo técnico, enseñanza de la historia, experiencias de formación.

Análisis de datos: Codificación teórica, abierta, axial y selectiva /Triangulación

Forma de aplicación: Se presenta cinco preguntas generadoras que abordan el para qué y porqué del enseñar historia, al reconocer si existen rupturas con el modelo técnico de la enseñanza en las ciencias sociales y reflexionar sobre la identidad curricular, con el fin de generar un acercamiento al posicionamiento del currículo como espacio sociocrítico y sociocultural.

Propuesta de pilotaje del instrumento: grupos de discusión.

Universidad Nacional

Facultad de Ciencias Sociales

Escuela de Historia

Licenciatura en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica

Estimada persona participante: La investigación titulada “Narrativas históricas: Un estudio de caso de estudiantes en formación inicial de la Enseñanza de los Estudios Sociales, en la Universidad Internacional San Isidro Labrador, 2023”, se desarrolla como parte del trabajo

final de graduación de la Licenciatura de los Estudios Sociales y Educación Cívica de la Universidad Nacional.

El presente documento presenta detalles de la investigación, consentimiento informado y la aplicación del grupo de discusión. La participación en este es de forma voluntaria.

Consentimiento informado.

El presente estudio involucra una investigación dirigida por la docente Jéssica Ramírez Achoy (jrami@una.cr), quien es docente e investigadora de la Escuela de Historia de la Universidad Nacional, y el profesor Jonathan Fonseca Carballo (jonathan.fonseca.carballo@una.cr) de la División de Educología de la UNA. Dicho proyecto es parte del Seminario de Graduación del curso Gestión de Proyectos I que oferta la Escuela de Historia (historia@una.cr). El objetivo de la presente investigación busca analizar las narrativas históricas en la formación inicial docente, de las personas estudiantes del Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales, a través de un estudio de caso sociocrítico en la Universidad Internacional San Isidro Labrador, para la comprensión de las finalidades de la enseñanza de la historia. Se pretende la recolección de información mediante un cuestionario con el fin de caracterizar los tipos de narrativas históricas presentes en las personas estudiantes del Bachillerato en la enseñanza de los Estudios Sociales.

Las respuestas obtenidas serán utilizadas para efectos estrictamente académicos propios de la investigación, por lo tanto, se garantiza absoluta confidencialidad y anonimato de los actores involucrados en los resultados que se analicen. No se nombrará a ninguna persona y en su lugar se utilizará un seudónimo. Los alcances de este estudio buscan beneficiar a la comunidad universitaria y al público en general, de igual forma el contenido que se produzca está orientado a la capacitación, difusión y mejora de la disciplina de la didáctica de la historia, de los Estudios

Sociales y la Educación Cívica, con el fin de tener un impacto en los procesos y programas de formación docente. Entendidos así sus fines, dicho programa se piensa sobre todo como un espacio de verdadera colaboración en que se estrechen los vínculos entre la población docente o estudiantil de las universidades que participen en la presente investigación.

Cualquier consulta u observación, que se genere durante el proceso, la puede dirigir a las personas investigadoras o sus docentes a cargo. Quienes estarán en entera disposición de escucharle, aclarar sus dudas e informarle acerca de los avances, resultados y logros del proyecto. Su participación en esta investigación es voluntaria, por lo tanto, puede negarse a participar o retirarse en cualquier momento, sin perder los beneficios a los cuales tiene derecho, ni a ser castigada de ninguna forma por su retiro o falta de participación. Además, se reitera que su participación es completamente confidencial y cualquier uso futuro de los resultados de la investigación será factible, siempre y cuando se mantenga el anonimato.

Si requiere más información más adelante, la puede obtener escribiendo a los correos:

Nombre de la persona investigadora	Contacto		Rol
Luis Alejandro Arce Bolaños	luis.arce.bolaños@est.una.ac.cr	8631-6162	Investigador
Yuriana Umaña Azofeifa	yuriana.umana.azofeifa@est.una.ac.cr	8841-6574	Investigadora
Karol Granados Gamboa	karol.granados.gamboa@est.una.ac.cr	6356-9247	Investigadora
Kendal Gómez Chaves	kendal.gomez.chaves@est.una.ac.cr	8428-9612	Investigador

Jéssica Ramírez Achoy, Dra.	jramir@una.cr	2562-4120	Docente responsable
Jonathan Fonseca Carballo, M.Ed.	jonathan.fonseca.carballo@una.ac.cr	2277-3368	Docente responsable

Cualquier consulta adicional puede comunicarse con la Escuela de Historia de la Universidad Nacional al teléfono 2562-4120, o al correo: historia@una.cr, de lunes a viernes de 8 a.m. a 5 p.m.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

He leído o leído toda la información descrita en esta fórmula antes de firmar. Se me ha brindado la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido contestadas en forma adecuada. Por lo tanto, declaro que entiendo de qué trata el proyecto, las condiciones de mi participación y accedo a participar como sujeto de investigación en este estudio

*Este documento debe ser autorizado en todas las hojas mediante la firma, o en su defecto con la huella digital, de la persona que será participante o de su representante legal.

Nombre, firma y cédula del sujeto participante

Lugar, fecha y hora

Nombre, firma y cédula del/la investigador/a que solicita el consentimiento

Lugar, fecha y hora

Nombre, firma y cédula del/la testigo

Lugar, fecha y hora

Guion del grupo de discusión

I. Parte. Bienvenida, explicación de la dinámica

- Bienvenida, explicación de la dinámica
- Explicación del tema general de la discusión
- Presentación de las preguntas generadoras

II. Parte. Presentación de preguntas generadoras

1. ¿Qué se entiende por currículo?
2. ¿Cuál es el papel del currículo en la enseñanza?
3. ¿De qué manera el proceso de formación y su historia de vida ha influido en la visión sobre el cómo quiere enseñar y cuál es el propósito de ser docente de Estudios Sociales?
4. ¿Considera que los profesores de Estudios Sociales influyen en los procesos de transformación social? ¿Cómo lo hacen?
5. ¿Cuál es el propósito de la enseñanza de la historia en la educación secundaria?