

Universidad Nacional de Costa Rica

Facultad de Ciencias Sociales

Escuela de Historia

Las prácticas docentes reflexivas y su vinculación con el componente pedagógico para la mejora de la formación inicial docente de la carrera de Enseñanza de Estudios Sociales y Educación Cívica en la Universidad Nacional de Costa Rica

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

Sustentantes:

Sebastián Castro Solís

Kassela Ortega Cordero

Carlos Solano Soto

Heredia, 2024.

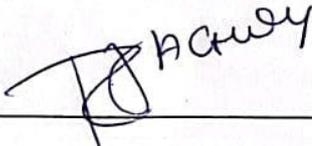
Tribunal Evaluador



Presidente
Decana o su representante



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



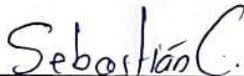
Dra. Jéssica Ramírez Achoy
Responsable académica
Escuela de Historia

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

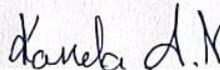
Dr. Miguel Ángel Jara
Asesor



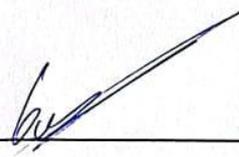
M. Sc. Fabián González Ramírez
Asesor



Sebastián Castro Solís
Sustentante



Kassela Ortega Cordero
Sustentante



Carlos Solano Soto

Sustentante

Dedicatoria

Sebastián: A mi soporte diario, Roy, Magally y María Paula. A Daniela, por motivarme incondicionalmente.

Kassela: A mi papá Lenin, a mi mamá Elquis y a mi abuela Norma, por su apoyo y amor incondicional.

Carlos: Para cada persona que me he encontrado en este camino llamado educación y vida, todo ha servido.

Agradecimientos

Sebastián Castro Solís

A mi papá, Roy, quien con su esfuerzo y consejos diarios no me dejó caer en ningún momento. A mi mamá, Magally, quien representa el amor, apoyo y enseñanza incondicional. A mi abuelo Manuel, quien me impulsó a enamorarme de la educación. A Daniela, quien durante toda mi formación profesional creyó en mí y me motivó incondicionalmente. Un agradecimiento a mis tutores, Dra. Jéssica Ramírez Achoy y M. Ed. Jonathan Fonseca Carballo, quienes desde el día 1 nos dijeron “no están solos”. A mis compañeros, Kassela y Carlos, por todas las enseñanzas en este proceso. Gracias a la universidad pública por abrirme las puertas al aprendizaje.

Kassela Ortega Cordero

A mis papá Lenin Ortega y a mi mamá Elquis Cordero por construir un mundo de posibilidades para mí, sin ellos esto no sería posible. A Yahaira Cordero y a Octavio Navarro, les agradezco eternamente su apoyo. A mis hermanos Brando Ortega y Sol Navarro, soy muy afortunada de tenerlos como compañeros de vida. A Marco Fernández y a Mía por su motivación constante y cariño durante el proceso. También deseo agradecerle a la Universidad Nacional, por abrirme las puertas y formarme como persona y profesional. A mis tutores de tesis, Jéssica Ramírez Achoy y Jonathan Fonseca Carballo que nos dieron sus enseñanzas y orientación. A mis amigas, Nicole Murillo y Adriana Vásquez por abrirme las puertas de sus hogares. Y sobre todo a mis compañeros de trabajo, Sebastian Castro Solís y Carlos Solano Soto, por convertirse en un excelente grupo de trabajo, este es el resultado de nuestro esfuerzo.

Carlos Solano Soto

Eternamente agradecido con cada persona que ha sido parte de mi formación desde los cuatro años hasta mis veintiocho años. Cada una de estas personas, sabe que su nombre se encuentra implícito en este escrito.

Tabla de contenidos

Contenido	
Resumen	6
CAPÍTULO I:	8
Diseño de investigación	8
Objeto de estudio	9
Justificación	9
Problema de investigación	12
Antecedentes	12
Balance general	20
Objetivos de investigación	22
Objetivo General	22
Objetivos Específicos	22
Marco conceptual	23
Formación Inicial Docente: Un reto contextualizado	23
El currículo: polisémico, crítico, y propositivo	26
Las prácticas docentes reflexivas: un puente entre el conocimiento y el contexto educativo	29
Balance general	31
Marco metodológico	34
Paradigma y enfoque	34
Método de investigación	35
Los sujetos de estudio	36
Estrategias de recolección de datos	37
Análisis documental	39
Entrevista semiestructurada	40
Grupo de discusión	41
La estrategia de análisis de los datos	43
Codificación de datos	43
Codificación abierta y axial	45
Triangulación de datos	48
Validación de instrumentos	51
CAPÍTULO II	52

El currículo prescrito y el componente pedagógico de la carrera de Estudios Sociales y Educación Cívica	52
El currículo prescrito y el componente pedagógico de la carrera de Estudios Sociales y Educación Cívica	53
Currículo institucional: ¿una formación técnico-instrumental o una pedagogía crítica transformadora?	54
Reflexiones finales	65
CAPÍTULO III	67
“Nos enfrentamos a la realidad laboral y sabemos mucho, pero no como aplicarlo”: Formación inicial docente en la UNA	67
El desarrollo del componente pedagógico dentro de la FID	68
Fragmentación académica dentro de la FID	74
Reflexiones finales	76
CAPÍTULO IV	78
“Era inimaginable que alguien recibiera clases debajo de un árbol”: Las prácticas docentes reflexivas en la UNA	78
El desarrollo de las PDR en el BEESEC	79
La labor del docente de Estudios Sociales y Educación Cívica	83
Reflexiones finales	88
Conclusiones	90
Líneas abiertas de investigación	92
Referencias bibliográficas	95
Apéndices	105
Apéndice A	105
Apéndice B	109
Formación Inicial Docente	109
Formación pedagógica	110
Grupo de Discusión: Las prácticas docentes reflexivas dentro del componente pedagógico en la formación inicial docente de la carrera de Enseñanza de Estudios Sociales y Educación Cívica en la Universidad Nacional de Costa Rica.	112
Guion del grupo de discusión	112
Apéndice C	114
Apéndice D	119
Apéndice E	131

Resumen

El propósito de esta investigación es analizar el desarrollo de las Prácticas Docentes Reflexivas en el componente pedagógico del Bachillerato en la Enseñanza de Estudios Sociales y Educación Cívica de la Universidad Nacional para la mejora continua de la Formación Inicial Docente en Costa Rica. Lo anterior, con el fin de evidenciar la importancia de las Prácticas Docentes Reflexivas tanto para docentes en formación, como para docentes en ejercicio.

Las categorías que se desprenden de esta investigación son: currículo, formación inicial docente y prácticas docentes reflexivas, las cuales conforman el objeto de estudio y permiten analizar su vinculación. La metodología empleada es un estudio cualitativo con paradigma crítico-reflexivo. Los sujetos de estudio fueron 6 estudiantes egresados de la carrera en Enseñanza de Estudios Sociales y Educación Cívica en el año 2022, los cuales facilitaron el análisis desde la relación sujeto-objeto de manera crítica y reflexiva. La recolección de información fue llevada a cabo mediante el análisis documental, la entrevista semiestructurada y un grupo de discusión, las cuales fueron analizadas a través de la codificación abierta y axial, apoyadas de diagramas de flujo realizados con el software de Atlas-ti versión 24.1, así como de matrices comparativas.

De esta investigación surgieron dos importantes conclusiones: El desarrollo de las Prácticas Docentes Reflexivas en el componente pedagógico se enseña desde el discurso, sin relacionarlo directamente a la práctica del aula, aunque hay breves acercamientos al aula que incentivan al docente en formación a tomar decisiones didácticas y curriculares desde la realidad educativa a la que se enfrentan, dichos acercamientos no son suficientes. Y que las Prácticas Docentes Reflexivas deben ser impulsadas desde las tres Unidades Académicas de la carrera: historia, geografía y pedagogía, de manera que doten al docente en formación de

habilidades para el abordaje crítico-reflexivo de los contenidos, conociendo el contexto y la realidad educativa del país en las diversas modalidades educativas.

Palabras Clave: Formación Inicial Docente, Estudios Sociales, Prácticas Docentes Reflexivas, Componente Pedagógico, Currículo, Labor Docente.

CAPÍTULO I:

Diseño de investigación

CAPÍTULO I:

Diseño de Investigación

La presente investigación se titula “Las prácticas docentes reflexivas y su vinculación con el componente pedagógico para la mejora de la formación inicial docente de la carrera de Enseñanza de Estudios Sociales y Educación Cívica en la Universidad Nacional de Costa Rica”. Este capítulo se encuentra dividido en apartados los cuales son: objeto de estudio, justificación, problema de investigación, antecedentes, objetivos de la investigación, marco conceptual y, finalmente, marco metodológico.

Objeto de estudio

El desarrollo de las prácticas docentes reflexivas dentro del componente pedagógico de egresados en el año 2022 para la mejora del Bachillerato en Enseñanza de Estudios Sociales y Educación Cívica de la UNA.

Justificación

En la investigación educativa y de las Ciencias Sociales, de la mano de docentes e investigadores, se han realizado valiosos aportes para mejorar la educación adaptándola a distintos contextos, tales como el fortalecimiento del conocimiento y las habilidades de los estudiantes con el fin de fomentar la calidad de la formación educativa. Sin embargo, es un campo que continúa en constante desarrollo y mejora.

Con relación a lo anterior, el énfasis en la Formación Inicial Docente (FID) debe ser innovador, crítico, y contextualizado (Pagès, 2018), de manera que permita a futuros docentes tomar decisiones que generen cambios sociales desde la educación, a través de una práctica docente reflexiva, crítica, y comprometida con las necesidades sociales, educativas, políticas, y económicas de su entorno.

Las experiencias de los estudiantes egresados de una carrera universitaria contienen reflexiones de un proceso formativo aproximado a cuatro años. Al mismo tiempo, los conocimientos adquiridos y la toma de decisiones en la práctica de los diversos contextos de enseñanza y aprendizaje brindan un balance de la trayectoria de los estudiantes y de las propuestas curriculares que se construyen desde las Unidades Académicas que conforman la carrera.

El plan de estudios del Bachillerato en Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica (BEESEC) en la Universidad Nacional (UNA) propone una serie de capacidades y habilidades potenciadas por tres Unidades Académicas: la Escuela de Historia, la Escuela de Ciencias Geográficas y la División de Educología. El desarrollo de las prácticas docentes reflexivas dentro del componente de pedagogía se presenta como el principal problema por investigar, pues dicha formación debe fomentar la intencionalidad de tomar riesgos curriculares para adaptarse al contexto y brindar el desarrollo de competencias disciplinares acorde a su didáctica específica.

Por tanto, la presente propuesta se vincula con las líneas abiertas de investigación de estudios recientes sobre la FID, como el estudio de Ramírez-Achoy (2020) que expone lo siguiente: “¿cuál es el papel que tiene el currículum en la disminución de la brecha entre el conocimiento disciplinario y el escolar?” (pp. 271-272). La finalidad de este trabajo es realizar un análisis del componente pedagógico de la carrera con relación a las experiencias docentes de un grupo de estudiantes egresados, para así comprender cómo se desarrollan las Prácticas Docentes Reflexivas (PDR) dentro de la carrera y fomentar su mejora dentro de la formación inicial.

Para Ramírez-Achoy (2020) las formas en las que se enseña historia, geografía, y educación ciudadana en la universidad deben proponer el desarrollo de la criticidad y el análisis dentro del estudiantado. Sin embargo, el componente pedagógico no debería estar

desarticulado de las disciplinas de referencia. Es decir, aprender contenidos históricos, geográficos y de ciudadanía de manera aislada genera un conocimiento fragmentado y desvinculado con la realidad del aula.

Sobre lo anterior, consideramos que la enseñanza de la historia “ha de preparar al alumnado para que construya sus propios conocimientos, se ubique en su mundo y esté preparado para intervenir en él de forma democrática” (Pagès, 2002, p. 258). Por tanto, la FID no solo ha de proporcionar un conocimiento disciplinar (historia, geografía y pedagogía), sino los aprendizajes para que ese conocimiento tenga un sentido didáctico en el aula a través de la toma de decisiones curriculares y posicionamientos epistemológicos que son resultado la sinergia entre la teoría y la práctica docente desarrollada en la FID.

En el estudio realizado por Campos, Esquivel y Jiménez (2022) mencionan que “existen pocos diálogos entre las Escuelas de Historia y de Educología por entender de forma integral lo que significan los Estudios Sociales” (p. 112), en este aspecto, analizar y caracterizar el componente pedagógico en el BEESEC de la UNA permite reconocer los aportes y retos que existen en el desarrollo de las prácticas docentes desde las Unidades Académicas y la forma en que son percibidas por los estudiantes egresados de la carrera, así como los posicionamientos teórico-metodológicos que han debido tomar en su práctica docente.

En este sentido, las razones para estudiar el tema se encaminan hacia: a) la necesidad de conocer los aportes y retos que, desde el currículo de la FID, se reflejan en futuros docentes; b) la importancia de conocer la forma en la que el componente pedagógico es abordado en la carrera; y c) la descripción del desarrollo de las prácticas docentes reflexivas para la mejora de la formación inicial en el BEESEC.

La generación de nueva teoría es fundamental para la mejora continua de las Ciencias Sociales y en la presente investigación se destaca la intención de crear nuevas formas teóricas

que dejen abiertas nuevas líneas de investigación para fortalecer y mejorar el BEESEC de la UNA.

Los sujetos de estudio de esta investigación serán seis docentes, egresados en el año 2022, los cuales no cursan el actual proceso de licenciatura impartido por la Escuela de Historia. A pesar de que el periodo de estudio de los sujetos de investigación se encuentra en medio de la pandemia por COVID-19, este elemento no se encuentra como una categoría de análisis.

La recolección de información se llevó a cabo por medio de: análisis documental, entrevistas semiestructuradas y un grupo de discusión. Con el primero fue posible describir el componente curricular de la carrera, con el segundo se logró caracterizar la FID en el BEESEC y, finalmente, con el tercero fue posible explicar cómo se desarrollan las PDR. El análisis de la información se llevó a cabo a través de la codificación teórica, la cual permitió generar categorías para visualizar los resultados. Dichas categorías fueron presentadas mediante gráficos, matrices comparativas y con diagramas de flujo apoyadas del software estadístico de Atlas-ti versión 24.1.

Problema de investigación

¿De qué manera las prácticas docentes reflexivas inciden en el componente pedagógico de seis egresados en el año 2022 del BEESEC?

Antecedentes

En el presente apartado se recopilan los trabajos que en sus líneas de investigación se enfocan en estudiar elementos que se relacionan dentro del componente pedagógico del BEESEC, en relación con las experiencias docentes de un grupo de estudiantes egresados en el 2022. Se tomaron en cuenta tanto los Trabajos Finales de Graduación (TFG) en el caso de Costa Rica como los aportes realizados en Latinoamérica. De esta forma, se identificaron tres

ejes temáticos: estudios sobre el desarrollo del componente pedagógico en la formación inicial docente; los estudios que se centran en la mejora de la FID en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica; y las investigaciones que incorporan las prácticas reflexivas docentes como centro de su estudio.

Con respecto a los estudios sobre el desarrollo del componente pedagógico en la FID, Suckel (2020) aborda tres temas de análisis: primero, el concepto de saber pedagógico; segundo, su relación con la práctica docente y, por último, la importancia de la FID en la construcción del saber pedagógico. El aporte de esta investigación se vincula con la importancia de la formación inicial docente para la construcción del saber pedagógico y la didáctica de los Estudios Sociales, comprendida como un proceso de desarrollo de habilidades y competencias pedagógicas desde una perspectiva crítica y reflexiva. De esta manera, se propone una formación continua en los docentes para la mejora de las prácticas docentes.

García (2017) propone un nuevo abordaje sobre la FID en Costa Rica desde el estudio de las Políticas Públicas de Educación. La autora hace uso de fuentes como la legislación costarricense para destacar que la formación docente en Costa Rica ha sido mejorada en aspectos como, por ejemplo, programas curriculares y la actualización de los contenidos. De esta manera, propone que el Ministerio de Educación Pública (MEP) debe participar en la construcción de los programas de estudios en las universidades, tanto públicas como privadas. También plantea la necesidad del trabajo conjunto entre las distintas entidades, ya sea el MEP y las universidades principalmente. Esto hace necesario vincular a la FID aspectos como: la interculturalidad, la multiculturalidad, los contextos diversos, y la pertinencia de los currículos para cada situación particular.

También, en la investigación de García (2017) se aborda la relación entre la teoría y la práctica en la FID, lo que lleva a pensar que “es necesario rediseñar las políticas curriculares orientadas en diferentes ámbitos que van desde cambios curriculares en la organización

educativa, en el diseño o rediseño de planes y programas hasta las prácticas docentes.” (p. 166). La concordancia entre el estudio de García (2017) y el presente objeto de estudio es que se identifica uno de los desafíos de la formación docente en Costa Rica: la desconexión entre la formación en las aulas universitarias y los contextos educativos heterogéneos del territorio costarricense. Por lo tanto, esta investigación se posiciona desde un enfoque crítico y propositivo para la mejora de la FID enfocado en la enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica.

Sobre esta temática, Arrepol Santos (2019) aporta una investigación enfocada en analizar la formación inicial de profesores de historia y geografía: sus enfoques formativos y la construcción de su saber pedagógico y profesional. Con esto el autor busca, a partir de la implementación de una metodología basada en encuestas, poder encontrar la relación entre la formación y el desempeño docente. Esto se formula a partir de la siguiente interrogante: “¿Dónde y cómo adquieren los profesores los aprendizajes, teóricos y prácticos, para ejercer como tales?, ¿Es la formación inicial el contexto donde los futuros profesores adquieren las claves de su profesionalidad?” (p. 70). En ese sentido, se plantea realizar una indagación a partir del análisis de la relación entre formación epistémica y la práctica docente.

Como parte de los resultados, los autores concluyen que existe un claro distanciamiento entre las disciplinas histórica y geográfica. Para ello, Arrepol (2019) menciona que:

Es tan fuerte el arraigo de la formación disciplinar en historia, que relega a un plano secundario a la geografía, emergen cuestionamientos sobre la desarticulación entre ambas disciplinas, ya en el ejercicio profesional ha sido advertido con mayor preocupación. En este escenario, los docentes por gusto o necesidad asumen la autoformación en la disciplina de geografía, como una cuestión necesaria. (p. 79)

En ese sentido, es posible realizar un análisis en función de la ruptura entre historia y geografía. Una de las principales causas es la falta de elaboración de un plan de estudio que contemple en su totalidad las disciplinas abarcadas en los Estudios Sociales y Educación Cívica. Para Arrepol Santos (2019), “estamos frente a docentes con una formación disciplinar fuerte, con énfasis en el conocimiento histórico, incorpora a la geografía como un acompañamiento necesario para el ejercicio profesional, desarticulado con historia” (p. 79).

Sobre las investigaciones que se centran en la mejora de la FID en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica en Costa Rica, se destaca el estudio realizado por Ramírez Achoy (2020) que permite conocer cómo se enseña historia desde las aulas universitarias y de secundaria, además de identificar si dichas prácticas son suficientes para pensar críticamente a nivel histórico. La investigación muestra que es necesario articular la enseñanza en relación con la historia, geografía y didáctica, además de retar a futuros docentes a tomar riesgos a nivel curriculares y de contenido para generar diálogos y aprendizajes crítico-reflexivos vinculados con el pasado, el presente y el futuro.

Campos, Esquivel, y Jiménez (2022) desarrollan el componente de la conciencia histórica en la formación inicial docente y generan acercamientos teórico-metodológicos que permiten reconocer si las personas egresadas del BEESEC de la UNA “consiguen desarrollar la conciencia histórica como herramienta para pensar críticamente la historia y su enseñanza” (p. 11). Los autores investigan cómo se desarrolla la conciencia histórica en la formación inicial docente y de qué manera se enseña a los estudiantes. Dentro de los resultados, se evidenció que una muestra de estudiantes universitarios de la carrera de Estudios Sociales de la UNA no establece una conexión directa con la conciencia histórica como un concepto relevante para la formación de docentes críticos en su entorno y realidad social. Sin embargo, se pudo observar que los egresados del programa lograron desarrollar ciertas dimensiones de la conciencia histórica.

Los resultados muestran la desarticulación de los conocimientos de historia y pedagogía en los cursos de la carrera y la necesidad de reconfigurar los contenidos de los cursos de historia. En relación con lo descrito, Campos, Esquivel, y Jiménez (2022) mencionan que “según las evidencias, el propio egresado señaló que no se les «enseñó a enseñar» los contenidos que recibieron en los cursos de historia” (p. 111), dando así otro ejemplo de la desarticulación del componente pedagógico con los contenidos de historia. Esta es una de las discusiones planteadas por los autores, ya que se percibe la falta de conexión entre los contenidos y su forma de enseñarlos. Sobre esto Campos, Esquivel, y Jiménez (2022) mencionan lo siguiente:

En nuestra valoración, existieron dos causas que explican la instrumentalización de la didáctica: Los pocos diálogos entre las Escuelas de Historia y Educología por entender de una forma integral lo que significan los Estudios Sociales, así como también desde el plan de estudio (2017) no se preocupó en profundizar sobre la importancia que tiene la didáctica de la historia en las prácticas docentes. (p. 112)

Como parte de las discusiones, los autores enfatizan la necesidad de diálogo entre las Unidades Académicas para guiar la estructura de la carrera y fomentar la conexión entre el contenido y cómo enseñarlo.

Por otra parte, Chaves y Castro (2017) abordan el estudio de la FID brindada desde la Universidad de Costa Rica (UCR), en específico, desde el análisis de los planes de estudio, las áreas de formación y gestión curricular de las distintas carreras como los Estudios Sociales, Español, Matemática y Enseñanza de las Ciencias. A su vez, se hizo uso del método comparativo de Costa Rica y de otros cuatro países: Alemania, Singapur, Cuba y Finlandia, abordado desde un enfoque descriptivo cualitativo. En el estudio se analizan las similitudes y diferencias presentes en el proceso de formación inicial docente, concluyendo que dicha

formación inicial docente en la UCR ha pasado por un proceso de reformas y evolución constante, enfocada en una formación interdisciplinaria, humanista y cercana a situaciones reales de enseñanza en el aula. También, plantea que se deben rediseñar los programas de formación docente, para que se puedan realizar mayores vinculaciones entre la teoría y la práctica y así los potenciales profesionales en educación cuenten con habilidades pedagógicas efectivas, en contextos de aulas reales propios de la enseñanza en secundaria.

Cervantes y Vargas (2019) realizaron un estudio en el periodo de 2014-2017 en el cual sus sujetos de estudio fueron estudiantes del Diplomado de Pedagogía con énfasis en I y II ciclos, Educación Especial, y Pedagogía con énfasis en Educación Preescolar en Costa Rica, con la finalidad de conocer las razones que motivaron el ingreso a carreras relacionadas a la educación, a través de las vivencias durante la formación y la percepción sobre la identidad docente. Se construyeron como principales conclusiones la reflexión alrededor del reconocimiento como docentes de las personas identificadas, a pesar del escaso reconocimiento social de la profesión.

Se evidencia que, tanto la identidad como la formación docente, son procesos de constante construcción y evolución, en los cuales tienen un papel protagónico los centros de formación docente que se deben encargar de incluir en los programas de estudio herramientas que permitan la inclusión y desarrollo de prácticas reflexivas. También, se plantea que la sociedad influye en el proceso de identificación y formación docente, especialmente, por el poco reconocimiento que se les otorga a los docentes y que afecta su percepción pública.

A nivel latinoamericano se han realizado múltiples investigaciones que se centran en la mejora de la FID. En el caso de Chile, Camus y Vergara (2020) se centran en el estudio del currículo y las prácticas en la formación en la Universidad Estatal de Valparaíso. Las autoras realizaron un trabajo de campo donde aplicaron técnicas como el análisis curricular e

instrumentos de recolección de datos como entrevistas. Los resultados evidenciaron que existe una desarticulación curricular que lleva a modelos de formación tradicionales que no responden a las necesidades presentes en las carreras de enseñanza, generando desconocimiento en los estudiantes. En concordancia con nuestro objeto de estudio, en esta investigación se presenta un antecedente para comprender el estudio latinoamericano de las relaciones entre la teoría, donde se inserta el currículo y la práctica educativa.

Chávez (2018) investigó la formación del pensamiento histórico en estudiantes de universidades chilenas. El trabajo se basó en la idea de que el pensamiento histórico es fundamental para el desarrollo de una cultura crítica y reflexiva en la sociedad. Por lo tanto, la formación de los futuros docentes requiere de este tipo de pensamiento para enseñar una visión crítica y reflexiva de la historia a sus estudiantes.

En cuanto a los resultados, se concluyó que la construcción del pensamiento histórico aún presenta deficiencias relevantes. Se observa que hay una carencia de formación y capacitación en el ámbito de la enseñanza de la historia y la construcción del pensamiento histórico. Además, Chávez (2018) evidenció una falta de recursos y materiales didácticos adecuados para la enseñanza de la historia. También, se motivó a que la didáctica debe ser una disciplina dentro de la malla curricular de la FID.

De igual manera, Valencia et al. (2022) estudiaron las propuestas curriculares de formación docente de la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Santiago de Chile, con la finalidad de contribuir con la formación de ciudadanos activos capaces de comprender el entorno en el cual se desarrollan. El estudio permitió reflexionar respecto al modelo de formación del Pensamiento Social y a la necesidad de replantear cuál es el propósito de la enseñanza por medio del desarrollo de prácticas reflexivas que generen actores sociales.

Una tercera corriente temática corresponde a las investigaciones que incorporan las prácticas reflexivas docentes como centro de la indagación. A nivel nacional, Barquero (2012) realizó una investigación donde relaciona la práctica reflexiva en docentes de Estudios Sociales y Educación Cívica con respecto a sus competencias dentro de un colegio privado de educación secundaria en San José. Uno de los principales argumentos de la tesis corresponde al hecho de que la falta de capacitación docente no permite enfrentar los desafíos de la educación.

La autora concluye que las prácticas reflexivas nacen de las experiencias personales y profesionales de cada persona docente y, en tal sentido, se afirma que a partir de los resultados de la investigación se evidenció que, entre más años de experiencia docente, más nivel de reflexión existe en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje (Barquero, 2012). La investigación aporta una experiencia investigativa donde el objeto de estudio incorpora la práctica reflexiva junto al llamado de atención a una educación continua en docentes para desarrollar competencias necesarias para los contextos educativos de Costa Rica.

En cuanto a investigaciones internacionales sobre prácticas docentes reflexivas, se encuentra la tesis doctoral de Gómez (2019) quién investigó la práctica profesional docente en función de las motivaciones, desafíos, y eventos significativos en la FID de personas estudiantes. También, posiciona las situaciones de reflexión para la mejora de la práctica docente. Se concluyó en el estudio que la importancia de la reflexión reside en su utilización cotidiana y, además, que la interacción entre práctica docente y supervisión resulta en reflexiones y crecimiento personal (García, 2019). Tal conexión se puede relacionar con el objeto de estudio de la presente investigación, pues propone tanto la necesidad como las formas de acercar la teoría a la práctica.

Por otra parte, en el artículo de Marín-Cano et al. (2019) se ahonda en la relación entre práctica reflexiva de las personas estudiantes en el ámbito de educación superior y el desarrollo profesional. En el artículo se concluye que la práctica reflexiva implica actitudes y atributos que son posibles por la condición personal y profesional. Un elemento que emerge constantemente es la búsqueda de renovación para mejorar la práctica reflexiva docente (Marín-Cano et al., 2019).

Balance general

Con las investigaciones anteriores queda clara la importancia de una FID de calidad, que integre de manera efectiva la teoría y la práctica, y que fomente la reflexión y el desarrollo profesional de los futuros docentes de la UNA. Además, señalan la necesidad de vincular las áreas disciplinarias y promover la adquisición de habilidades pedagógicas críticas y reflexivas.

De esta forma, se abordaron tres grandes ejes temáticos: primero, sobre el componente pedagógico en la FID, donde se exponen conceptos como el saber pedagógico, su relación con la práctica docente y la importancia de la FID en la construcción del saber pedagógico. Se destacó dentro de las investigaciones consultadas, la relevancia de una formación continua en docentes para mejorar las prácticas docentes y se resaltó la necesidad de inversión en programas de educación continua.

Un segundo eje temático se centró en la mejora de la FID desde el estudio en Enseñanza de Estudios Sociales y Educación Cívica. Se analizaron los enfoques y desafíos específicos en la FID de esta disciplina y se planteó la importancia de articular la enseñanza de la historia, la geografía, y la educación ciudadana. De igual forma, se destacó la necesidad de tomar riesgos curriculares y generar diálogos reflexivos y críticos en relación con el pasado, el presente, y el futuro.

Por último, se analizaron investigaciones que tuvieran como objeto de estudio las prácticas reflexivas docentes. En algunas investigaciones se abordó la relación entre la teoría y la práctica en la formación inicial docente, específicamente en el campo de la enseñanza de Estudios Sociales y Educación Cívica. También, se señaló la desconexión entre la formación en las aulas universitarias y los contextos educativos reales, así como la necesidad de reconfigurar los contenidos de los cursos de historia y fortalecer la conciencia histórica como herramienta para pensar críticamente la historia y su enseñanza.

Dichas investigaciones motivan a generar nuevos acercamientos en el campo de la Formación Inicial, debido a que a través de esta se puede mejorar la calidad de la educación tanto a nivel nacional, como internacional. La formación continua de docentes representa un valor fundamental dentro de la FID y con el acercamiento teórico-práctico es posible formar estudiantes críticos, reflexivos y comprometidos con las problemáticas sociales, económicas y culturales presentes en Costa Rica y Latinoamérica.

Objetivos de investigación

Objetivo General

Analizar las prácticas docentes reflexivas en el componente pedagógico para la comprensión de la formación inicial de egresados en 2022 del Bachillerato en la Enseñanza de Estudios Sociales y Educación Cívica de la Universidad Nacional de Costa Rica.

Objetivos Específicos

1. Describir el componente curricular de los cursos de pedagogía de la carrera de Estudios Sociales y Educación Cívica, para el esclarecimiento de su vinculación con el plan de estudios.
2. Caracterizar la formación inicial docente de egresados en el año 2022 del BEESEC y su relación con el componente pedagógico.
3. Explicar las formas en las que se desarrollan las prácticas reflexivas en la formación inicial docente, a través del análisis de las experiencias de seis egresados en el año 2022 para comprender la puesta en práctica de la formación adquirida.

Marco conceptual

En el presente apartado se realizó una recopilación de las principales categorías teórico-conceptuales que permitieron comprender el objeto de estudio y para ello se seleccionaron: Formación Inicial Docente, Currículo, y Prácticas Reflexivas dentro de los Estudios Sociales. Es necesario entender cómo estas tres categorías de análisis se vinculan entre sí para realizar un abordaje investigativo desde las prácticas docentes reflexivas en la formación inicial docente de la carrera de Enseñanza de Estudios Sociales y Educación Cívica en la UNA.

Formación Inicial Docente: Un reto contextualizado

Con el paso del tiempo, en la educación, se ha buscado la mejora a través del desarrollo de programas de estudio apegados a las necesidades de la sociedad, por lo que se ha puesto en debate la modificación de contenidos, estrategias de enseñanza, aprendizaje, evaluaciones, y habilidades y capacidades para responder a un contexto particular. Sin embargo, para autores como Valencia (2014), “la formación debe crear las condiciones para que el estudiante cuestione sus concepciones sobre la enseñanza, el currículum y el papel del profesor, y para ello resulta imprescindible que reconstruya su propio pensamiento pedagógico” (p. 367), pues a través de esta formación es posible cambiar la educación de manera consciente y reflexiva, lo cual, mediante el protagonismo del docente y la toma de decisiones, se podría responder directamente a las necesidades de la sociedad en la cual actúa.

Maestro (2021) define la formación del docente de historia como “un proceso constante de reconstrucción de su pensamiento” (p. 6), debido a que debe estar en constante reflexión sobre las cuestiones teóricas de la materia y su relación -e impacto- dentro de la práctica educativa, y de esta manera podrá modificar su práctica docente mediante la

comprensión y dominio de los fundamentos teóricos que permiten tener incidencia en el currículo.

Así, desde la formación inicial, el docente comprende la responsabilidad que tiene frente al currículo y es capaz de tomar decisiones teóricas, epistemológicas, y didácticas conscientes. Asimismo, Pagés (2004) describe que preparar al docente –de 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 el aula de un centro determinado. Aprenda [*sic*] a 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. (p. 157)

En este sentido, la FID debe estar cargada de conciencia, es decir, no sólo de conocimientos y datos meramente históricos, sino de un proceso de reflexión que permita comprender que dichos aprendizajes deben tener incidencia en el presente y futuro de las personas, mediante el manejo de fuentes históricas, la comprensión del tiempo histórico, y las relaciones pasado-presente-futuro, así como su reconocimiento del protagonismo histórico de las personas estudiantes.

Además, dicha formación debe guiar al compromiso de realizar clases contextualizadas, críticas, y transformadoras, por lo que el docente debe impulsar el desarrollo de actividades que permitan el análisis de problemáticas tanto actuales como del pasado, para situarse y generar propuestas conscientes y situadas históricamente.

En esta misma línea de ideas, García (2015) mencionó que la FID corresponde a un:

Proceso que permite al futuro profesional de la educación adquirir conocimientos, habilidades, valores y principios para desarrollar el proceso docente educativo en un determinado contexto histórico-social e institucional. La misma debe responder a los desafíos que impone la globalización, los cambios y transformaciones sociales que demandan a su vez nuevas tendencias pedagógicas que contribuyan al desarrollo de la capacidad investigativa de los futuros profesionales de la educación. (p. 143)

Por lo tanto, la formación inicial de un docente debe responder a una serie de demandas sociales pero, además, brindar las herramientas necesarias para la toma de decisiones que permitan alcanzar objetivos específicos y contrarrestar problemáticas sociales desde una enseñanza de los Estudios Sociales transformadora y consciente.

Con lo anterior, la FID se comprende como un proceso en el cual los docentes en formación deben ser capaces de reconocer su papel en las aulas, tomar control de lo acontecido en ellas, y utilizar sus conocimientos históricos y metodológicos para enseñar críticamente al estudiantado, mediante herramientas didácticas conscientes, reflexivas y dinámicas.

En ese sentido, se considera fundamental que la FID de docentes de historia y ciencias sociales sea crítica, contextualizada y comprometida con la mejora de la sociedad desde los diversos espacios de aprendizaje, pues la mejora del ámbito educativo tiene como principio el compromiso docente de tomar decisiones curriculares con base a las necesidades específicas de sus estudiantes y las formas en las que estos pueden incidir en sus diversos contextos, cuestión que hace referencia a la forma en que la educación debe avanzar progresivamente y, dentro de este contexto, el compromiso docente debe ser un elemento clave para esto, ya que las actitudes del docente se reflejan en sus clases y sus estudiantes.

El currículo: polisémico, crítico, y propositivo

La estructura educativa está compuesta por numerosos elementos, como la mediación pedagógica, la evaluación y la didáctica. También, uno de los elementos esenciales es el currículo, tanto para el docente en formación como para el educador, porque proporciona una base imperativa para la organización y el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje al establecerse metas y estándares básicos que se pretenden alcanzar en cada nivel educativo.

En ese sentido, la conceptualización del currículo es obligatoria cuando se piensa en la educación como un acto político y, por tanto, la necesidad de situarse entre los diversos posicionamientos teóricos y metodológicos relacionados a la educación. Un representante que motiva tal posicionamiento de manera crítica sobre el currículo es William Pinar, que describe al currículo como “una conversación compleja, al centrarnos en un determinado tiempo, momento y lugar histórico” (Pinar, 2014, p. 70).

Una de las variables que influyen en el currículo es la política curricular sobre la cual se diseñan los planes curriculares. En cuanto a esta temática, algunos autores mencionan la influencia sobre las prácticas docentes, mientras que otros piensan que las políticas curriculares no llegan hasta la cotidianidad educativa. En el siguiente cuadro (ver Tabla 1) se condensan cuatro posicionamientos sobre la relación política-práctica que menciona Pinar (1995):

Tabla 1

La relación política curricular y práctica docente

	Política curricular influyente en la práctica	Influencia de la política curricular es contradictoria	Política curricular intrascendente	Influencia de la práctica docente en la implementación de la política
Denominación	Hiper-racionalización	Seguimiento (tracking)	Contradicción de control	¿La política ejerce poca influencia?
Argumentaciones	Influencia cada vez más de la política curricular con la práctica educativa, lo cual es negativo porque regula y restringe las opciones de las personas docentes en la mejora de la eficiencia y la educación, por tanto, el control se denota como hiper-racionalización	Desde un punto de vista de la eficiencia y aumento de la productividad académica, se enmarca al seguimiento del estudiantado y del profesorado, según sus rendimientos y capacidades	Las escuelas se encuentran atrapadas en una contradicción asociada a la eficiencia social y metas educativas cada vez más amplias. Crítica a la escuela como lugar de preparación de ciudadanos para la vida democrática y para roles técnicos	Los ejercicios de política tienen corta influencia en la práctica y los planes de estudios. Se defiende que las personas docentes deben modificar los mandatos de política que reciben para adaptarse a las situaciones en las cuales se encuentran ellas mismas
Principales exponentes	Arthur Wise (1979)	Reba Page (1991)	Linda McNeil (1986)	Michael Lipsky (1980)

Nota: La tabla muestra los posicionamientos de Arthur Wise, Reba Page, Lunda McNeil y Michael Lipsky sobre la política curricular y la práctica docente. Elaboración propia, a partir de Pinar (1995, pp. 667-669).

Según la información anterior, nuestra investigación parte de la idea de que la política y la práctica educativa se encuentran en una misma ecuación, también se considera que la pedagogía y enseñanza son inseparables del currículo. Pinar (1995), apoyado por las ideas de Shulman (1986) y Ben-Perets (1990), hacen un llamado de atención en cuanto a la relación entre enseñanza y currículo, y sobre ello se plantea lo siguiente: “...se anima a los docentes a considerar que su papel principal en la colaboración en el desarrollo curricular es el de intérpretes informados y creativos que están preparados para reflexionar sobre su currículo y reconstruirlo” (p. 746). Como se expone, se motiva a futuros docentes a tomar un papel protagónico en las aulas para generar una enseñanza desde la reflexión y reconstrucción de significados del currículo.

Pinar (2014) hace referencia a un conjunto de conceptualizaciones del currículo que llevó a transformar el campo de estudio de un estado de desarrollo hacia otro donde el centro es la comprensión curricular. De esta forma, se enriquece el currículo, comprendido a nivel histórico, político, racial, autobiográfico/biográfico, ético, teológico, institucional, e internacional, donde se toma en consideración las aristas como el género, la fenomenología, el posmodernismo, y el posestructuralismo.

Hoy en día, el currículo no es sólo entendido desde los contenidos e instituciones educativas, sino que se resalta su componente simbólico. Entonces, se comprende a partir de las definiciones expuestas que el currículo para Pinar (2014) no se reduce a una simple transmisión de conocimientos o contenidos predefinidos, sino que involucra un diálogo constante entre el estudiantado, el profesorado, las comunidades, los contextos históricos, y las culturas en las que se desarrolla. Pinar enfatiza la importancia de escuchar y dar espacio a las múltiples voces y perspectivas presentes en el currículo, reconociendo que cada una de ellas tiene su propia historia y contexto.

Desde esta perspectiva, la relación entre currículo y las PDR se centra en la comprensión y la interpretación crítica de ese texto curricular institucional. Así, los docentes reflexivos se involucran en un proceso continuo de examinar y cuestionar los supuestos y las intenciones detrás del currículum establecido, así como sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje del estudiantado. Las PDR implican una consideración cuidadosa de cómo el currículum institucional puede limitar o abrir posibilidades para los estudiantes, así como una evaluación constante de cómo se implementa en el contexto de aula.

En ese sentido, Pagés (1994) menciona que esta derivación del concepto de currículo crítico puede transformar las realidades socioeducativas, de forma que el estudiantado pueda construir los conceptos y contenidos teóricos a partir de su relación con el contexto y comunidad educativa. Para este autor, apoyado de las ideas de Popkewitz (1983) y Apple (1986), el currículo crítico de ciencias sociales se caracteriza por: no presentar las ideas como estáticas, no ignorar el diálogo y la crítica, no presentar las condiciones humanas como predeterminadas, no eliminar la función del conflicto social; así como positivamente por: relacionar los contenidos con la experiencia personal y social de los estudiantes y no legitimar los contenidos únicamente a través de las definiciones de los profesionales (Pagés, 1994).

Por tanto, en el currículo se debe manejar el contenido de forma prioritaria y fomentando la criticidad en el estudiantado. En ese sentido Pagés (1994) recalca que los principales aportes del currículo crítico se basan en: “plantear el carácter ideológico del currículum y de la práctica y en fomentar una enseñanza y un aprendizaje basado en los principios del constructivismo y del pensamiento crítico” (p. 45).

Las prácticas docentes reflexivas: un puente entre el conocimiento y el contexto educativo

Sobre las prácticas reflexivas, Ramón (2013) analiza las teorías de Donald Schön y John Dewey, con la finalidad de reconceptualizar las prácticas docentes, por lo que define las prácticas reflexivas como un medio por el cual el docente construye conocimiento en el

proceso de resolver problemas en la cotidianidad. Ramón (2013) menciona que las prácticas reflexivas “tienen como objetivo crear un puente entre el individuo y su contexto” (p. 17) con la finalidad de que los docentes reconozcan las actitudes y metodologías aptas para responder a las necesidades y demandas de los estudiantes y su entorno.

El enfoque reflexivo busca mejorar la toma de decisiones en torno a la planeación curricular y la acción pedagógica mediante la reflexión crítica del profesorado respecto a sus actitudes, valores, y prácticas de enseñanza que les permiten identificar aquellas situaciones necesitadas de modificación.

Dewey (1955), menciona que “la reflexión no implica tan solo una secuencia de ideas, sino una consecuencia” (p. 18). No sólo define el pensamiento reflexivo, sino que se encarga de relacionarlo con la práctica reflexiva y las actitudes que favorecen el desarrollo de la misma, por lo que proclama que la práctica reflexiva se opone al hábito rutinario que es guiado en gran medida por el impulso y la tradición, ya que aquellos docentes que ejercen el hábito rutinario en sus clases no suelen reflexionar sobre sus prácticas, por lo que no responden a las necesidades y prioridades de sus estudiantes ni a las circunstancias constantemente cambiantes.

Por su parte, para Schön (1998) la formación del profesional reflexivo consiste en la mejora de la capacidad reflexiva para acceder al conocimiento y entendimiento de las relaciones entre pensamiento y acción. Schön (1998) retomó el postulado de Dewey de “aprender haciendo” y generó su propia propuesta, conocida como los supuestos del aprendizaje reflexivo, que se centran en la praxis profesional, la cual es vista actualmente como la formación continua que busca ayudar a las personas docentes a construir sus propias herramientas y habilidades con la finalidad de que se vean reflejadas en la calidad de enseñanza que ofrecen mediante las prácticas reflexivas.

No obstante, no basta únicamente con la práctica, pues se incurriría en una perspectiva instrumentalista y tecnicista de la mediación pedagógica basada en la práctica restringida al “aprender a enseñar en el aula”. Tal concepto es profundizado por Davini (1995) que argumenta que la práctica puede verse impregnada por la visión empirista de la práctica como el espacio de “lo real”, lo cual genera un sesgo en los procesos de aprendizaje entendida únicamente como mera adaptación, tal cual si fuera una receta la práctica docente. La perspectiva de la práctica restringida al “aprender a enseñar en el aula “(...) tiende a reducir el trabajo docente a su dimensión técnica desestimando sus dimensiones sociocultural y ético-política (p. 114)”.

Con lo anterior, se evidencia la necesidad de que los egresados de Enseñanza de Estudios Sociales sean partícipes de clases que desarrollen las prácticas reflexivas como estudiantes y que tengan la capacidad de continuar con estas durante su ejercicio como docentes. Las prácticas reflexivas abren espacio al diálogo y a la comunicación entre docentes y estudiantes que permiten la mejora de los procesos de enseñanza y que toman en cuenta los diversos elementos de aprendizaje que enriquecen la construcción del conocimiento.

Balance general

En este apartado se abordaron cuatro categorías de análisis: Formación Inicial Docente, Currículo, Prácticas Docentes Reflexivas y Mediación Pedagógica. En cuanto a la primera, se reconoce como un desafío en el que se busca mejorar la educación a través del desarrollo de programas de estudio adaptados a las necesidades de la sociedad. Algunos autores como Valencia y Armento, (2014) destacaron que la formación inicial docente debe “promover la reflexión de la persona estudiante sobre el proceso de enseñanza, el currículo y el papel docente” (p. 50). También, se expresó que la formación inicial debe permitir que el

docente tome decisiones teóricas, epistemológicas y didácticas conscientes, desarrollando un pensamiento pedagógico y didáctico propio y contextualizado.

Acerca de la categoría de análisis del currículo, Pinar (2014) lo describe como un elemento polisémico, que debe desencadenar un sentido de adaptabilidad según los contextos educativos donde se desarrolla (p. 80). De igual forma, se reveló su importancia en la estructura educativa, que proporciona una base para la organización y desarrollo de prácticas docentes reflexivas. Estas últimas implican examinar y cuestionar los supuestos y las intenciones detrás del currículo establecido, así como evaluar su implementación en el aula.

Sobre las prácticas docentes reflexivas, se evidenció que dichas prácticas implican una consideración cuidadosa y comprometida de cómo el currículo puede limitar o abrir posibilidades para el estudiantado, así como una evaluación constante de su implementación en el contexto de aula. Se reconoció que la política curricular influye en las prácticas docentes, y se plantea la importancia de que las personas docentes tomen un papel protagónico en la interpretación y reconstrucción del currículo, generando una enseñanza reflexiva y contextualizada.

La unión de las categorías fortalece la presente investigación debido a que se comprende la importancia de existir concordancia entre los apartados que componen la FID del BEESEC de la UNA. El desarrollo de las PDR debe estar sujeto en el currículo de la carrera y desarrollarse a través del fortalecimiento práctico en la misma. Los aportes relacionados con la FID permiten identificar los vacíos presentes en el aprendizaje de los Estudios Sociales y el compromiso que requiere la formación docente desde sus inicios.

Así mismo, comprender que el currículo es polisémico, crítico y reflexivo, dota al docente en formación de habilidades que lo posicionan como aquel que decide sobre los contenidos, dejando de lado la educación tradicional y la didáctica poco comprometida que muchas veces es desarrollada en los Estudios Sociales. La toma de decisiones constante a

través de la reflexión docente permite espacios de aprendizaje críticos, creativos y comprometidos y transformadores.

Marco metodológico

En este apartado se hace referencia al marco metodológico de la investigación, donde se exponen los principales métodos para el análisis de la información recolectada, así como las fuentes de información, técnicas, e instrumentos a utilizar. La metodología responde a las necesidades de la investigación (ver Apéndice A) que sigue un paradigma cualitativo y un enfoque sociocrítico, que permiten continuar con la línea de investigación que busca generar una mejora continua y crítica en la investigación y ejercicio docente. En respuesta a lo anterior, se utilizarán las técnicas de recolección de información como el análisis documental, los cuestionarios de preguntas abiertas, y los grupos de discusión. De esta forma, finalmente, se lleva a cabo el proceso de análisis por medio de la codificación y triangulación de datos.

Paradigma y enfoque

El paradigma de estudio desde donde se posiciona la presente investigación es desde el sociocrítico y reflexivo, en particular, el desarrollo de las prácticas docentes reflexivas dentro del componente pedagógico de las personas egresadas en el año 2022 del BEESEC de la UNA. La problemática nace por la pregunta que existe respecto al desarrollo de prácticas docentes reflexivas en los cursos que son parte del componente pedagógico de la carrera y que, a su vez, son parte esencial de la formación inicial de los egresados. También, tiene como finalidad describir el componente curricular de los cursos de pedagogía con el objetivo de reconocer sus fortalezas y debilidades.

El paradigma crítico se conceptualiza desde varios aspectos, uno de ellos es la acción transformadora del sujeto a partir de un análisis crítico y reflexivo de su realidad. Así lo menciona Melero Aguilar (2011):

El paradigma crítico, por tanto, se caracteriza por ser emancipador, ya que invita al sujeto a un proceso de reflexión y análisis sobre la sociedad en la que se encuentra implicado y la posibilidad de cambios que el mismo es capaz de generar. (p. 344)

En ese sentido, este paradigma permite que el sujeto elabore no sólo un análisis teórico, sino también del contexto en el que se encuentra. En el sentido de esta investigación, permitirá al sujeto conocer y analizar la realidad que se estudia, debido a que es necesario despertar la criticidad de la realidad en cada sujeto de estudio. De esta forma, el análisis de los datos y la aplicación de instrumentos de investigación serán vistos desde este paradigma, aunque no se encuentre sujeto a la implementación de nuevos planes acción-transformación, es fundamental sentar las bases con relación a las PDR desarrolladas en la FID del BEESEC de la UNA de manera crítica y reflexiva para obtener datos como principal acción transformadora.

El enfoque de la investigación es cualitativo, debido a que se pretende la comprensión y los análisis de las experiencias y reflexiones expuestas por los sujetos de estudio, en relación con los contenidos curriculares de los cursos de pedagogía y el plan de estudio de la carrera en congruencia con sus posicionamientos teóricos y críticos. Como menciona Sampieri (2018) la investigación cualitativa se “enfoca en comprender los fenómenos, explotándolos desde la perspectiva de los participantes en su ambiente natural y su relación con el contexto [...]. [El] propósito es examinar las formas en que ciertos individuos perciben y experimentan fenómenos que los rodean” (p. 390), y de esta forma, los sujetos de estudio tienen un papel fundamental dentro de la investigación, pues son el eje que permite comprender cómo se desarrollan las prácticas docentes.

Método de investigación

Para complementar el paradigma sociocrítico y el enfoque cualitativo, el método de la investigación es el estudio de caso que, de acuerdo con Pérez (1994), se define como “una descripción intensiva, holística y un análisis de una entidad singular, un fenómeno o unidad

social. Los estudios de casos son particularistas, descriptivos y heurísticos” (p. 81). Debido a esto, el método se adapta de manera asertiva al análisis de las prácticas docentes reflexivas dentro del componente pedagógico que se llevará a cabo por medio del análisis documental y la información recopilada de las experiencias de los sujetos de investigación mediante los cuestionarios de preguntas abiertas y el grupo de discusión, que permiten conocer información de suma importancia para el objeto de estudio y el problema de investigación.

El alcance de esta investigación es de tipo descriptivo y, según Sampieri (2014), con los estudios descriptivos “se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p. 92), siendo que en tal sentido, se pretende describir el desarrollo de las prácticas docentes reflexivas por medio de las personas egresadas y no explicar el por qué sucede, lo cual implicaría generar relaciones entre los diversos años de la carrera, así como tomar en consideración programas de estudio de cursos de historia, geografía, y educación ciudadana. Asimismo, es fundamental recopilar información de las variables, para brindar una visión más clara de lo medible o cuantificable.

Los sujetos de estudio

Los sujetos de estudio son seis personas, tres hombres y tres mujeres, egresadas de la carrera de Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica de la Universidad Nacional de Costa Rica en el año 2022, de las cuales cuatro de ellas residen en el Gran Área Metropolitana (GAM) y dos fuera de ella. En cuanto al perfil de los sujetos de estudio, se establece que deben:

1. Haber ingresado a la carrera en el año 2019.
2. Haber realizado su práctica docente profesional en el año 2022 durante el primer semestre.

3. Actualmente no cursar la licenciatura en Enseñanza de Estudios Sociales y Educación Cívica de la Universidad Nacional de Costa Rica.

Lo anterior permite que la formación recibida por dichos sujetos de estudio no sea distinta en términos de espacio (ubicación geográfica u modalidad), planeamiento, evaluación, y contenidos del curso. De esta forma, se fortalece el debate y la reflexión de la problemática de estudio, y también se enriquece el análisis. Gurdíán (2007) menciona que “el sujeto es una acción y una conciencia porque al ser constructor y productor del mundo elabora y reelabora, desecha cada día construcciones subjetivas de ese mundo en el cual vive y actúa” (p. 108). En tanto denota la importancia del sujeto de estudio para comprender la problemática, debido a que reconstruirá la experiencia vivida en la carrera desde su actualidad.

Estrategias de recolección de datos

En cuanto a las estrategias de recolección de datos, se seleccionaron tres: análisis documental, entrevista semiestructurada y un grupo de discusión. A continuación, se muestra una representación gráfica que muestra la distribución y relaciones entre las técnicas de información y los objetivos específicos propuestos por esta investigación (ver Tabla 2):

Tabla 2

Distribución de las técnicas de recolección de datos en relación con los objetivos específicos de la investigación

Estrategias de recolección de datos			
Secuencia de objetivos investigativos	Análisis documental	Entrevista semiestructurada	Grupos de discusión
Primer objetivo	X		
Segundo objetivo	X	X	
Tercer objetivo	X		X

Nota: La tabla muestra las formas en que se recolecta la información según los objetivos específicos de la investigación. El análisis documental estará presente en los tres objetivos, mientras que la entrevista semiestructurada está enfocada al segundo objetivo y el grupo de discusión al tercer objetivo. Elaboración propia, 2024.

La tabla 2 muestra la distribución de las estrategias de recolección de información con respecto a los objetivos que se plantearon para la presente investigación. El análisis documental es la principal herramienta para obtener datos, ya que es por medio de esta que se van a analizar los documentos oficiales e institucionales pertinentes para el desarrollo documental. En ese sentido, la entrevista semiestructurada y el grupo de discusión respaldan al análisis documental y se complementan con la información obtenida. El análisis de estos se va a dar por medio de una codificación abierta y axial, que va a objetivar los datos recolectados.

Tales instrumentos fueron objeto de una etapa de pilotaje y validación que incluyó el cortejo y análisis de dos académicos con experiencia en la investigación socioeducativa. De igual manera, las entrevistas y grupos de discusión se aplicaron a dos estudiantes graduados

del BEESEC en el año 2023 y que iniciaron su formación inicial en el año 2019, en definitiva, personas que compartían características con respecto a los sujetos de estudio de la investigación. Este proceso decantó en la identificación de puntos de mejora en cuanto a la metodología de aplicación de los instrumentos, la estructura y en los contenidos de estos.

A su vez, tanto la entrevista como el grupo focal fueron sometidos a la valoración de expertos en la materia. La primera revisión de los instrumentos (Apéndice B) incluyó temas relacionados a los procesos de enseñanza y aprendizaje los cuales no fueron integrados en los instrumentos finales debido a que en esta investigación no se pretende analizar la forma en que se desarrolla el contenido en el aula o la manera en que esta es evaluada, por este motivo no se integró la observación no participante de clases de los sujetos de estudio.

Así mismo, se realizó la recomendación de integrar propuestas de transformación curricular como las impulsadas por el Consejo Superior de Educación (CSE) y el MEP debido a que esto implicaría el análisis de documentos ajenos a los intereses propuestos en la metodología del TFG, ampliando el objeto de estudio. La segunda revisión (Apéndice 2) proporciona una serie de observaciones que permitieron mejorar la redacción de las preguntas para así aclarar y delimitar la sección de la entrevista en función al objeto de estudio.

En lo que respecta al grupo de discusión incluyó que es necesario integrar una pregunta que ahonde en las prácticas docentes reflexivas y que por ende facilite el diálogo sobre su importancia.

Análisis documental

Con el propósito de describir el componente curricular de los cursos de pedagogía de la carrera de Estudios Sociales y Educación Cívica y de caracterizar la formación inicial docente de dicha carrera, se acogió la técnica de análisis documental, según Jordán Yépez et. al (2017), quienes dicen que esta técnica “permite obtener información retrospectiva de una situación o de un fenómeno” (p. 104) y, en especial, de los documentos institucionales, donde

se encuadran el plan de estudio de la carrera y los programas de cursos de pedagogía de la carrera necesarios para el análisis del objeto de estudio.

El análisis documental corresponde a un análisis de documentos institucionales de la Universidad Nacional de Costa Rica, como el plan de estudios del Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica (carrera compartida), donde se analizan los siguientes criterios: ejes curriculares y objetivos de la carrera. También es objeto del análisis documental una selección de tres programas de cursos con componente pedagógico como son: “Introducción a la Pedagogía para la Enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica”, “Currículum y Planeamiento para la Mediación Pedagógica en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica”. Su validez se justifica por representar fuentes oficiales e institucionales, en donde se puede contrarrestar y validar la información con las demás estrategias de recolección de información de información (Jordán Yépez et al., 2017). De ello, se analizarán tres aspectos en específico: los contenidos, las habilidades, y la evaluación presente en el currículo de los cursos de pedagogía de la carrera.

Por lo anterior, el análisis documental pretende responder al primer objetivo específico de la presente investigación para lograr conocer la vinculación entre el plan de estudios de la carrera y los cursos de pedagogía y, asimismo, da la base para la comprensión y análisis de los otros dos objetivos específicos.

Entrevista semiestructurada

Una de las técnicas de recolección de datos es la entrevista semiestructurada, la cual permite una mayor profundización sobre las discusiones, opciones, y perspectivas de los sujetos de estudio ya que, como lo menciona Díaz Bravo et al (2013), “se considera que las entrevistas semiestructuradas son las que ofrecen un grado de flexibilidad aceptable, a la vez que mantienen la suficiente uniformidad para alcanzar interpretaciones acordes con los propósitos del estudio. (p. 163). Por lo tanto, permite que el sujeto se exprese de forma amplia

y analítica respecto a la temática en cuestión y, en este caso particular, sobre las prácticas docentes reflexivas en el componente pedagógico de la carrera. Es por esa razón que la entrevista semiestructurada es pertinente para el desarrollo de este trabajo, ya que permitirá ampliar los criterios de los sujetos de estudio.

En tal sentido, las entrevistas no son un monólogo en el cual el entrevistador realiza preguntas que requieran una respuesta corta y no profunda, sino que, se busca que las personas encuestadas interioricen las preguntas, mediten, y concienticen sobre sus respuestas. Ante esto, Tejero (2021) menciona lo siguiente: “aunque las preguntas están ordenadas, los participantes pueden responder libremente en contraste con una encuesta de preguntas cerradas en la que se debe elegir entre unas respuestas predeterminadas”. (p. 69). Esto complementa lo argumentado con anterioridad, donde la persona entrevistada puede responder de forma libre y amplia sobre lo consultado.

La entrevista semiestructurada, apoyada en el análisis documental, permitirá responder al segundo objetivo específico de la presente investigación, debido a que se aplicará a los seis sujetos de estudio en relación con las temáticas de “su formación pedagógica” y “su experiencia en el desarrollo de la práctica profesional supervisada” y, de esta manera, brindarán los datos para caracterizar su formación inicial docente desde sus experiencias y conocimientos adquiridos, de forma libre y crítica.

Grupo de discusión

Como se ha mencionado anteriormente, las personas egresadas son fundamentales para el desarrollo de la presente investigación, por lo tanto, la información que se puede recolectar a través de estas tiene como intención de realizarse libremente, en un espacio de confianza, comunicación, e intercambio de conocimientos y experiencias. Lo anterior es realizable mediante un grupo de discusión, en el cual se da un proceso de interacción entre los actuantes y una experiencia comunicativa, que permite el desarrollo de una práctica social,

más allá del intercambio de puntos de vista u opiniones (Cervantes, 2002) pues también se genera el análisis de la temática, para construir reflexiones que permitan comprender el objeto de estudio.

Asimismo, un grupo de discusión puede definirse como “una conversación-discusión cuidadosamente diseñada para obtener las percepciones sobre una particular área de interés, que transcurre en un ambiente permisivo, semiestructurado, y a través de una discusión en la que se influyen” (Krueger, 2001, p. 24), lo que permite que sea un desarrollo flexible y con libertad para comentar los sentimientos, pensamientos, y experiencias de las personas, sin la preocupación de que dichos comentarios tengan repercusiones negativas.

En este sentido, el desarrollo de un grupo de discusión permite que “las actitudes y los puntos de vista sobre un determinado fenómeno no se desarrollan aisladamente, sino en interacción con otras personas” (García y Rodríguez, 2000, p. 181), por lo que las experiencias expuestas por los sujetos de estudio son enriquecidas por el intercambio de ideas de quienes integran el grupo de discusión y facilita la expresión de las ideas y los sentimientos de las personas. De igual forma, es fundamental la guía y moderación de las personas investigadoras, para que exista coherencia entre la discusión y las necesidades de la investigación.

El grupo de discusión permitirá conocer las formas en que se desarrollan las prácticas reflexivas desde el intercambio de las experiencias y la manera en que se emplearon diversos instrumentos según el contexto y la población estudiantil meta de las seis personas egresadas de la carrera, apoyados del análisis documental previamente realizado según el primer objetivo específico, pues permitirá vincular los contenidos del componente curricular pedagógico con la práctica docente. En el grupo de discusión participarán los seis sujetos de estudio y será guiado bajo el tema “La formación pedagógica y retos y aciertos de la práctica docente”.

La estrategia de análisis de los datos

Las técnicas de recolección permiten el análisis de datos mediante la codificación teórica y triangulación, esto con la finalidad de convertir los resultados en elementos compatibles y de importancia para la investigación. Schenttini y Cortazzo (2015) mencionan que “las decisiones más importantes de la investigación cualitativa se manifiestan cuando la información debe ser condensada” (p. 14). La importancia de la codificación se refleja cuando la información debe ser manejada para obtener significados, categorías, y posteriormente conclusiones pertinentes para la investigación.

La investigación cualitativa es utilizada para evaluar datos no medibles ni estandarizados como grupos sociales o la experiencia de personas, buscando explicar la percepción, problemas, o fortalezas respecto a una temática en específico, ya sea mediante técnicas como la entrevista, métodos de observa, o grupos focales que se adecuan y responden al contexto en el cual se desarrolla la problemática a investigar. Balcázar et al. (2006) mencionan que “la investigación cualitativa se ha consolidado en los últimos años como una metodología válida para la formación de conocimiento” (p. 7.). A su vez, por la naturaleza de su método de estudio, el análisis cualitativo se ha convertido en una herramienta esencial dentro de las ciencias sociales capaz de enriquecer el trabajo que dichas disciplinas producen.

Codificación de datos

La codificación teórica es fundamental para analizar la información obtenida de una investigación, en este caso el TFG. Esta es una de las técnicas más recurrentes en la elaboración de trabajos cualitativos. Sobre esta línea, Vives Varela (2021) menciona lo siguiente:

La codificación y categorización son parte del proceso de análisis de los datos. Los códigos consisten en breves etiquetas que se construyen en la interacción con los datos.

En el TFG se puede codificar línea por línea, párrafo por párrafo, incidente por

incidente o historia por historia. Esta operación asigna a cada unidad un indicativo (código) propio de la categoría en la que se considera incluida. (p. 100)

En ese sentido, es pertinente destacar la importancia que tiene la codificación, ya que esta permite crear categorías de análisis a partir de los resultados obtenidos, lo cual da pie a interpretar ideas generales sobre las temáticas abordadas a lo largo de la investigación. Vives Varela (2021) menciona: “Los códigos forman las categorías que implican un significado referido a situaciones, contextos, actividades, prácticas, interacciones, comportamientos, opiniones, sentimientos, perspectivas sobre un problema, estrategias, procesos, entre otros” (p. 101).

Sobre la misma línea, Gonzales Gil y Cano Arana (2010) conceptualizan la codificación de datos:

El término codificación hace referencia al proceso a través del cual fragmentamos o segmentamos los datos en función de su significación para con las preguntas y objetivos de investigación. Implica un trabajo inicial para preparar la materia prima que luego habrá de ser abstraída e interpretada. La codificación nos permite condensar nuestros datos en unidades analizables y, así, revisar minuciosamente lo que nuestros datos nos quieren decir. La codificación nos ayuda a llegar, desde los datos, a las ideas. (p. 4)

De esta manera, las autoras concuerdan con lo expuesto en párrafos anteriores, donde se plantea la necesidad de hacer una codificación de datos en una investigación de carácter cualitativo. Sobre esta línea, será posible agrupar todos los datos obtenidos en las categorías que permitan comenzar a analizar y desarrollar la temática.

Codificación abierta y axial

La codificación abierta es el primer paso en el análisis de datos cualitativos. En este enfoque, la persona investigadora examina minuciosamente los datos, como entrevistas, transcripciones de grupos de enfoque y documentos como parte de un proceso de búsqueda y recopilación de información. El objetivo es identificar ideas o patrones clave presentes en los datos sin imponer ninguna estructura preexistente. Durante la codificación abierta, se utiliza un proceso de etiquetado de fragmentos de datos relevantes con códigos descriptivos. Estos códigos pueden ser palabras o frases cortas que capturen el significado de los datos.

La codificación abierta puede estar a disposición de crear nuevos datos a partir de una idea. Gaete (2014) menciona lo siguiente: “la codificación realizada no gira solo en torno a los datos textuales con los que se trabaja, sino también respecto de la experiencia y la revisión de la literatura sobre el problema de investigación” (p. 160). Esto permite que la codificación abierta quede no solo en los datos analizados, sino que involucra la interrelación de documentos para hallar similitudes o diferencias entre ambos.

La codificación axial es un método de análisis clave para la investigación cualitativa que se utiliza muy frecuentemente en las investigaciones socioeducativas para explorar y comprender fenómenos complejos de análisis. El proceso de codificación axial es una técnica analítica que implica el análisis de datos para identificar relaciones entre los distintos elementos de los conjuntos de datos. Durante este proceso, la persona investigadora busca establecer categorías y subcategorías de análisis que se vinculan y conectan entre sí, siendo esta una continuación del proceso de codificación abierta, tal como lo mencionan Strauss y Corbin (2002):

El propósito de la codificación axial es comenzar el proceso de reagrupar los datos que se fracturaron durante la codificación abierta. En la codificación axial, las categorías se relacionan con sus subcategorías para formar unas explicaciones más precisas y completas sobre los fenómenos. Aunque la codificación axial difiere en su propósito de la abierta, no son necesariamente pasos analíticos secuenciales, de la misma manera que la denominación es diferente a la codificación abierta (p. 135).

También, la codificación axial implica identificar las condiciones o contextos que influyen en las categorías de análisis. Esto puede incluir factores de índole social, cultural, político, o histórico que pudieron llegar a afectar los hechos estudiados. Sobre esto, Strauss y Corbin (2002) plantean lo siguiente: “cuando los analistas hacen codificación axial, buscan respuestas a preguntas tales como por qué sucede, dónde, cuándo, y con qué resultados, y al hacerlo descubren relaciones entre estos” (p. 138). En ese sentido, el investigador establece relaciones entre las distintas categorías planteadas, organizando los códigos en estructuras que muestran las relaciones entre ellos, por lo que se resalta la importancia de la codificación axial como una técnica de análisis de datos que permite identificar diferencias, semejanzas, y patrones entre las distintas categorías y subcategorías de análisis.

Para la codificación, se hará una reducción de la información, con apoyo en la codificación abierta y las categorías y subcategorías de análisis (currículo, mediación pedagógica y formación inicial docente) para generar códigos a través de la codificación axial para mostrar la relación o desarticulación presente entre estas y tanto la FID como las PDR.

A continuación, se muestra la relación entre los tipos de codificaciones a utilizar como estrategia de análisis y los datos extraídos de las fuentes documentales, así como de las entrevistas semiestructuradas y los grupos de discusión. Como se puede apreciar en la *tabla 3*, la codificación teórica se encuentra implícita en el desarrollo de los tres capítulos dentro de

la investigación, puesto que permite crear categorías de análisis a partir del análisis documental de los programas de cursos que integran el componente pedagógico en sus contenidos y el plan de estudios, así como de los resultados de la entrevistas semiestructuradas y de los grupos de discusión, lo cual resulta de ayuda para relacionar las categorías de análisis con la teoría crítica y el posicionamiento teórico, lo que a su vez contribuye a la construcción de significado y a la generación de conclusiones sólidas.

De igual manera, para la codificación abierta y axial, la primera es esencial para explorar los datos de manera exhaustiva y sin prejuicios. Permite identificar conceptos, categorías, y patrones emergentes en los datos. La segunda, entre otros aspectos, ayuda a organizar los datos al establecer relaciones entre las categorías y subcategorías de análisis.

Tabla 3

Distribución de las estrategias de análisis de datos en relación con los objetivos específicos de la investigación

Estrategias de análisis de datos			
Secuencia de objetivos investigativos	Codificación teórica	Codificación abierta	Codificación axial
Primer objetivo	X	X	X
Segundo objetivo	X	X	X
Tercer objetivo	X	X	X

Nota: En la tabla se describen las estrategias de análisis de datos utilizadas para los objetivos de la investigación, para el primer objetivo se llevó a cabo el análisis documental a través de matrices comparativas. Mientras que para el segundo y tercer objetivo la codificación teórica. Elaboración propia, 2024.

Triangulación de datos

Según Aravena et al. (2006) la triangulación consiste en “determinar ciertas intersecciones y coincidencias a partir de diferentes apreciaciones y fuentes informativas o varios puntos de vista del mismo fenómeno” (p. 26), por lo tanto, debido al importante énfasis teórico-práctico de la presente investigación, es fundamental el uso de la triangulación como método de análisis de datos, pues permite reunir los puntos esenciales de cada una de las fuentes de información, principalmente de los sujetos de estudio y los planes de estudios de la carrera.

Asimismo, la triangulación de datos en la investigación cualitativa es una herramienta que permite sobreponer las fortalezas sobre las debilidades de los métodos de recolección de datos (Okuda y Gómez, 2005) y, en el presente trabajo, se pretende aprovechar al máximo las fuentes de información y poder apreciar la diversidad de opiniones y experiencias expuestas en los grupos focales, así como los datos presentes en los programas de estudio de la carrera.

Según Cascante (2016), la triangulación se puede realizar como un proceso o como un método, también, existen varias formas de triangular la información, por lo cual se escogió la triangulación de instrumentos, que consiste en utilizar al menos tres instrumentos o estrategias para la recolección de datos con el objetivo de que emanen aspectos coincidentes que puedan valorarse y confrontarse (Cascante, 2016). Para efectos de la presente investigación, se triangularon los instrumentos de análisis documental, los grupos de discusión, y los cuestionarios de preguntas abiertas, para poder hacer un acercamiento analítico al desarrollo de las prácticas docentes reflexivas dentro del componente pedagógico de las personas egresadas en el año 2022 del BEESEC de la UNA.

A manera de conclusión, el apartado del Marco Metodológico describe los métodos y técnicas utilizadas para el análisis de datos en esta investigación. Se emplea un enfoque

cualitativo desde un paradigma sociocrítico, con el objetivo de comprender las experiencias y reflexiones de los sujetos de estudio en relación con los contenidos curriculares y el plan de estudio de la carrera.

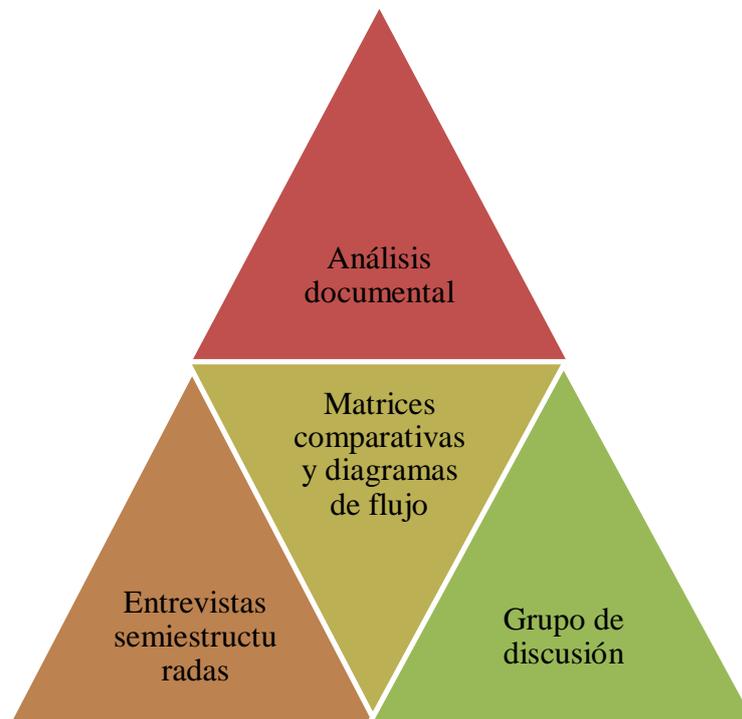
Las técnicas de recolección de datos utilizadas son el análisis documental, los cuestionarios de preguntas abiertas, y los grupos de discusión. El análisis documental se centra en los documentos institucionales para describir el componente curricular y la formación inicial docente. Los cuestionarios de preguntas abiertas permiten una mayor profundización y reflexión de las respuestas de los sujetos de estudio. Los grupos de discusión facilitan la interacción y el intercambio de conocimientos y experiencias entre los participantes.

Estas técnicas se seleccionaron en concordancia con el paradigma y enfoque de la investigación, ya que permiten comprender los fenómenos desde la perspectiva de los participantes, promoviendo la reflexión, el análisis crítico, y la transformación.

En cuanto al análisis de datos, se realiza la codificación y triangulación para obtener significados, categorías, y conclusiones relevantes para la investigación. Se destaca que la investigación cualitativa se ha consolidado como una metodología válida para la generación de conocimiento, especialmente en el estudio de fenómenos sociales y experiencias individuales. En resumen, el marco metodológico adopta un enfoque cualitativo desde un paradigma sociocrítico, utilizando técnicas de análisis documental, cuestionarios de preguntas abiertas, y grupos de discusión. El análisis de datos se realiza mediante la codificación (abierto y axial) y la triangulación, buscando comprender y transformar los fenómenos estudiados.

Figura 1

Elementos por triangular para el análisis de los resultados obtenidos con la aplicación de los instrumentos de recolección de datos.



Nota: La figura muestra los elementos por triangular la información en la presente investigación. Elaboración propia, 2024.

Como se aprecia en la Figura 1 los datos por triangular serán los resultados que arrojen la codificación de los instrumentos de recolección de información, es decir, el análisis documental, las entrevistas semiestructuradas, y el grupo de discusión. De esta manera, se realizan cuadros comparativos de los resultados y diagramas de flujo apoyados del uso del software Atlas-ti versión 24.1 para conocer las formas en que se interrelacionan o las diferencias entre estos.

Validación de instrumentos

En relación con los instrumentos aplicados (apéndice C y D) se puede apreciar que los resultados concuerdan, en primera instancia, con las motivaciones iniciales para la realización de este trabajo de investigación. En sus respuestas se considera que existe desarticulación entre el currículo pedagógico de la carrera y la práctica docente, especialmente por los pocos conocimientos adquiridos relacionados al manejo del aula y los casos particulares de cada estudiante. De esta manera, se considera importante mantener las preguntas, sin embargo, resulta necesario ampliar la reflexión dentro de estas.

CAPÍTULO II

El currículo prescrito y el componente pedagógico de la carrera de Estudios Sociales y Educación Cívica

Capítulo II.

El currículo prescrito y el componente pedagógico de la carrera de Estudios Sociales y Educación Cívica

En el siguiente capítulo se detallan las características del currículo prescrito en los cursos de pedagogía del BEESEC de la Universidad Nacional de Costa Rica. Con ello, se pretende responder al primer objetivo de la investigación: Describir el componente curricular de los cursos de pedagogía de la carrera de Estudios Sociales y Educación Cívica, para el esclarecimiento de su vinculación con el plan de estudios.

Las fuentes de información fueron el plan de estudios de la carrera y tres cursos del componente pedagógico, los cuales son: Introducción a la pedagogía para EESEC; Currículum y Planeamiento para la EESEC y Evaluación de los aprendizajes en EESEC. Como se evidencia, el presente apartado se basa en el estudio de fuentes institucionales, en correspondencia, se optó por el análisis documental como estrategia de recolección de los datos.

Entre las principales conclusiones, se evidencia que si bien el plan de estudios y cursos destacan la importancia de la pedagogía en la formación inicial docente de la carrera EESEC, el análisis deja entrever una visión limitada y despolitizada de la pedagogía y su rol transformador. A pesar de que se mencionan nociones como "pedagogía crítica", "compromiso con la transformación social" y la necesidad de analizar las realidades socioeducativas, en los programas revisados prima un enfoque teórico y técnico sobre la FID, centrado en el análisis de conceptos, fundamentos curriculares y diseño de estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Currículo institucional: ¿una formación técnico-instrumental o una pedagogía crítica transformadora?

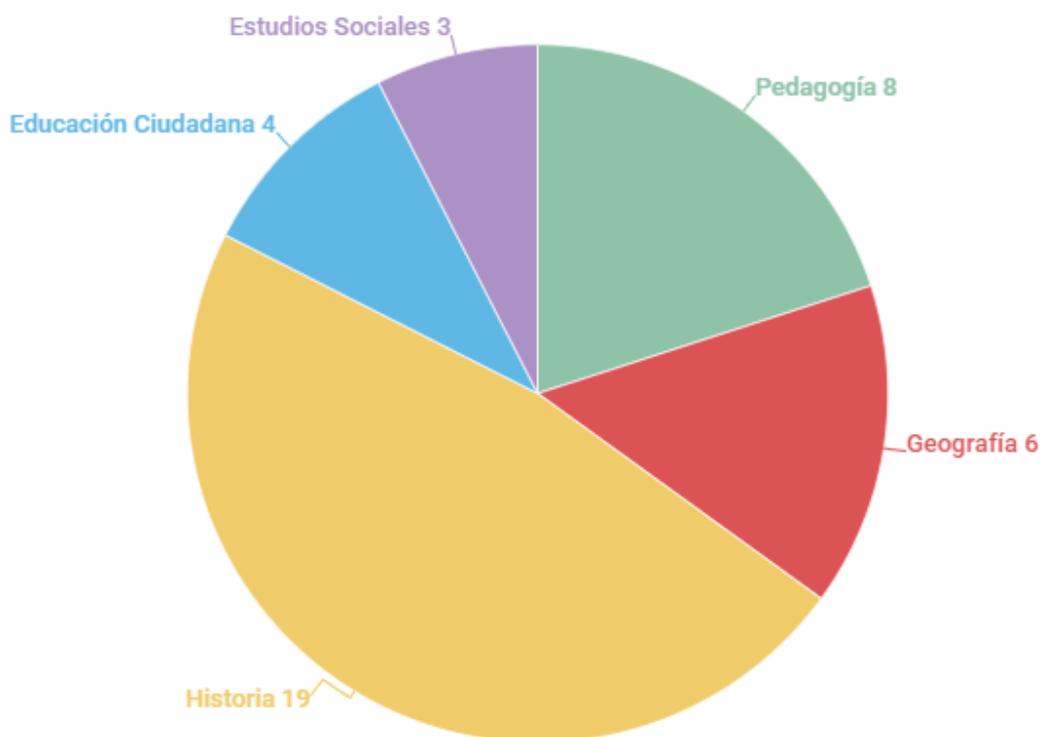
En cuanto a la descripción del plan de estudios se analizaron los ejes curriculares y objetivos porque informan sobre los contenidos, habilidades, capacidades y conocimientos que se declaran como necesarios para la formación inicial en la EESEC. El plan propone un total de 40 cursos distribuidos en diferentes áreas disciplinares y propone para cada área disciplinar un número determinado de cursos.

De esta manera, para el área de pedagogía se ofertan ocho cursos, para el área disciplinar de geografía se brindan seis cursos mientras que en el área de historia son diecinueve. Por otra parte, del área de Educación Ciudadana, se ofrecen cuatro cursos, mientras que del área Estudios Sociales, se ofrecen tres cursos (Figura 2), dando como resultado un total de 40 cursos para la formación inicial del BEESEC.

Como se puede apreciar en la Figura 2, poco menos del 50% del total de cursos provienen del área disciplinar de historia, mientras que el área de pedagogía no posee un cuarto del total, al representar sólo 8 cursos de 40 dentro de la carrera. Otras áreas como Geografía, Educación Ciudadana y Estudios Sociales, no alcanzan un 15% del total de cursos en sus respectivas áreas.

Figura 2

Número de cursos según área disciplinar de la carrera de BEESEC de la Universidad Nacional de Costa Rica, 2024



Nota: La gráfica representa el número de cursos según el área durante la formación inicial docente. Elaboración propia a partir de: Plan de Estudios Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica (carrera compartida), 2017, pp. 44-47.

Pinar (1995) discute la relación entre la cultura y el currículo, en tanto, este último se comprende como un texto cultural e histórico. Pinar nos habla de que el currículo no es un ente neutral, sino que es político, profundamente arraigado en las culturas y valores sociales donde se circunscribe. El total de 18 cursos del área de historia nos habla sobre la cultura institucional del BEESEC, enfocado en conocimientos y datos relacionados a la historia, influenciado por un enfoque académico.

Ese enfoque académico quedó demostrado en investigaciones previas, por ejemplo en la tesis doctoral de Ramírez-Achoy, (2020), en la cuál se indica que el conocimiento histórico predomina en la formación inicial, más que en otras áreas. Y que además, no se desarrolla el pensamiento histórico en el futuro profesorado, sino que se aprenden contenidos de los procesos históricos occidentales.

El plan de estudios de la carrera tiene un enfoque situado en las habilidades y capacidades según el objetivo de cada eje curricular de la carrera, en total se contabilizan cinco componentes curriculares, de los cuales se analizarán únicamente aquellos relacionados al eje curricular de Mediación Pedagógica para EESEC y del eje Integración en el Ejercicio Docente de los conocimientos disciplinarios y prácticas de mediación pedagógica, pues son los que representan el componente pedagógico del BEESEC (Tabla 4).

En cuanto a los objetivos de los ejes curriculares (tabla 4), se pueden evidenciar dos ideas centrales. En primer lugar, se propone una FID dirigida a generar una conciencia crítica por medio de interacción dialógica y la integración, en segundo lugar, se propone una integración de conocimientos disciplinarios y las prácticas de mediación pedagógica.

El punto problematizador de lo anterior es el hecho de que no se plantea un “para qué” dentro de los dos ejes curriculares en sus objetivos, se menciona el qué (conocimientos disciplinarios) y el cómo (mediación pedagógica), sin embargo, la ausencia del “para qué”, denota el carente fomento, en la FID, de prácticas docentes reflexivas que aporten en la introspección del ejercicio docente.

Tabla 4

Ejes curriculares del BEESEC según objetivo, habilidades y capacidades

Eje curricular	Objetivo	Habilidades y Capacidades
Mediación pedagógica para los Estudios Sociales y Educación Ciudadana	Privilegiar la interacción dialógica entre los sujetos que participan del proceso de formación, el diseño y ejecución de actividades de carácter teórico-práctico, necesarias para la enseñanza y el aprendizaje de EESEC, así como la práctica del ejercicio profesional.	<ol style="list-style-type: none">1. Diseño y ejecución de actividades teórico-prácticas.2. Problematización de realidades educativas desde diferentes enfoques.3. Sistematización y socialización crítica de saberes y prácticas pedagógicas.4. Investigación educativa rigurosa e innovadora.
Integración en el ejercicio docente de los conocimientos disciplinarios y prácticas de mediación pedagógica	Integrar los conocimientos disciplinarios y las prácticas de mediación pedagógica en el ejercicio docente de la enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica como persona intelectual ética y crítica dentro de contextos educativos complejos y diversos.	<ol style="list-style-type: none">1. Integración de conocimientos disciplinarios y prácticas de mediación pedagógica.2. Reflexión crítica sobre la práctica docente.3. Investigación en diálogo con la práctica pedagógica.4. Compromiso con la transformación educativa y la educación continua.

Nota: La tabla comparativa describe los objetivos, habilidades y/o capacidades desde cada eje curricular. Elaboración propia a partir de UNA, 2017, pp. 40-47.

A partir de lo anterior, se puede afirmar que el componente pedagógico se caracteriza por un discurso crítico pero con una idea instrumental y técnica de la mediación pedagógica que se basa en la perspectiva de la práctica restringida al “aprender a enseñar en aula”. Este concepto es introducido por Davini (1995), que hace un llamado de atención a abandonar esta concepción y, más bien, aproximarse a la práctica enmarcada en procesos de selección cultural y de acción política. El currículo deja de verse de manera estática y es allí donde se

pueden entablar los diálogos complejos, cómo lo dice Pinar (2014), con los contenidos y tomar las decisiones curriculares sobre los contenidos.

La idea de la criticidad en el ejercicio docente se evidencia en las habilidades y capacidades de ambos ejes curriculares. En tal sentido, se promueve la capacidad de investigación como catalizador del ejercicio docente crítico, en otras palabras, el currículo institucional incorpora la investigación educativa para dar pie, según el plan de estudios de la carrera a: “una profundización del conocimiento pedagógico como saber disciplinario, la problematización de realidades educativas desde los diferentes enfoques, la sistematización y socialización crítica de saberes y prácticas pedagógicas” (Universidad Nacional, 2017, p. 42).

Continuando con este argumento, en el primer eje curricular se habla de la capacidad de “investigar” desde un enfoque educativo, de corte riguroso e innovador, mientras que en el segundo, se refiere a la habilidad, prevista en el estudiantado al final del bachillerato, categorizada como: investigación en diálogo con la práctica pedagógica. Este enfoque investigativo forma parte de lo que Davini (1995) llamó el sustento del enfoque académico de la educación: la racionalidad técnica que afirma que los problemas de la práctica son meramente instrumentales y que se resuelven por medio de la aplicación de la teoría sistemática basada en investigación.

Otra de las habilidades que se exponen en ambos ejes curriculares es la de adaptación. En el primer eje curricular se explicita esta habilidad con la “problematización de realidades educativas desde diferentes enfoques” (Universidad Nacional, 2017, p. 42), mientras que en el segundo, se habla del compromiso para la transformación educativa y la educación continua. La adaptación se plantea como una disposición continua y activa hacia la transformación y mejora del sistema educativo, promoviendo un determinado espacio de acción y, por tanto, un espacio laboral específico para el estudiantado del BEESEC: la

educación formal. La educación no formal, entendida como aquella que se da fuera de los espacios de aula, no se incluyen en las habilidades y capacidades de los dos ejes analizados

Por otra parte, una de las fuentes que abonan a la descripción del componente curricular de los cursos de pedagogía de la carrera de EESEC para su vinculación con el plan de estudios, son los programas de cursos, específicamente se seleccionaron: Introducción a la pedagogía, por representar la primera experiencia con la docencia y el potencial espacio para introducir PDR, luego, el curso de Currículo y Planeamiento, que brinda las bases técnicas para adaptar el currículo y organizar el planeamiento. Por último, el curso de Mediación Pedagógica porque propicia la primera experiencia en el aula para la formación docente del BEESEC.

Cada programa guarda sus propias especificaciones, el programa 1 sienta las bases conceptuales sobre la educación, sociedad, pedagogía y la pedagogía específica de los Estudios Sociales. Mientras tanto, el programa 2 se enfoca en los aspectos curriculares y planeamiento didáctico. Finalmente, el programa 3 aborda específicamente la mediación pedagógica, sus fundamentos, tipos, requisitos y estrategias de aplicación en un aula de EESEC.

En referencia a los ejes temáticos (Tabla 5), se pueden visualizar ciertos elementos que engloban los contenidos de los cursos, primero, el énfasis en los fundamentos teóricos y conceptuales de la educación, la pedagogía y el currículo, el programa 1 se dimensiona desde las “corrientes pedagógicas”, el programa 2 conceptualiza desde los fundamentos de educación y currículo mientras que el programa 3, se conceptualiza desde la “teoría sobre mediación”.

Tabla 5

Matriz comparativa según ejes temáticos entre programas del componente pedagógico

	Programa 1: Introducción a la pedagogía	Programa 2: Currículum y planeamiento	Programa 3: Mediación pedagógica
Ejes temáticos	1. Sociedad, cultura y educación 2. Corrientes pedagógicas Educación y pedagogía 3. Pedagogía de los Estudios Sociales	1. Educación y currículo 2. Planeamiento didáctico 3. Programas de Estudios Sociales 4. Elaboración de planeamientos	1. Teoría sobre mediación 2. Tipos y requisitos de la mediación pedagógica 3. Motivación para el aprendizaje 4. Manejo de conflictos 5. Instrumentos y técnicas de aprendizaje para EESEC

Nota. Elaboración a partir de programas: Introducción a la pedagogía para BEESEC, 2017, pp. 2-3; Currículum y planeamiento para la mediación pedagógica en la EESEC, 2017, pp.2-3; Mediación pedagógica en EESEC, 2017, pp. 2-3. Matriz comparativa sobre los ejes temáticos abordados por los tres cursos seleccionados, que incorporan el componente pedagógico en sus estructura y contenidos. Elaboración propia, 2024.

En el caso de los ejes temáticos, llamados: "Sociedad, cultura y educación" y "Educación y currículo", exploran las interacciones entre la educación y otros aspectos sociales y culturales, lo que implica una reflexión crítica y una problematización de las realidades educativas desde diferentes enfoques. Los conceptos relacionados con la mediación pedagógica, como "Teoría sobre mediación", "Tipos y requisitos de la mediación pedagógica", "Motivación para el aprendizaje" y "Manejo de conflictos", se centran en la importancia de la mediación pedagógica en la facilitación del proceso de enseñanza-aprendizaje y en los contenidos teóricos, lo cual representan características del currículo institucional.

Este perfilamiento teórico del currículo institucional, a través de conceptos, teoría y mera mediación pedagógica, dificulta el desarrollo de PDR, pues estas implican el aprender haciendo, es decir, la capacidad de abstraer la teoría hacia el plano práctico. El autor Schön (1998) menciona que el “practicum” es una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica. En un contexto que se aproxima al mundo de la práctica, los estudiantes aprenden haciendo (...)” (Schön , 1998, p. 45). Por lo cual es imperativo realizar el balance curricular entre el contenido teórico y práctico, aquella que apoye el fomento de situaciones pensadas en el mundo laboral venidero después de la formación inicial, así como la propiciación de prácticas docentes reflexivas.

Ahora bien, las habilidades de estos programas de curso nos dan luz del componente curricular de los cursos de pedagogía del BEESEC (Tabla 6). Esta tabla nos muestra el conjunto de aprendizajes, habilidades y capacidades que se esperan de los graduados del BEESEC al finalizar su formación docente. Por ejemplo, el programa de Introducción a la Pedagogía incluye habilidades como analizar conceptos de educación, cultura y sociedad, describir conceptualizaciones de pedagogía, analizar características de enseñanza y aprendizaje, entre otras.

Por su parte, el programa de Currículum y Planeamiento se enfoca en habilidades relacionadas con el análisis de elementos y fundamentos curriculares, la comprensión de modelos educativos y enfoques, la elaboración de planeamientos, y el análisis de procesos de mediación pedagógica.

Finalmente, en cuanto a las habilidades identificadas en el programa de Mediación Pedagógica, abarcan desde analizar fundamentos teóricos y metodológicos de la mediación pedagógica, identificar procesos de mediación docente, diseñar estrategias de mediación, desarrollar habilidades de análisis y reflexión, hasta aplicar conocimientos en la planificación

de estrategias de enseñanza-aprendizaje, manejar conflictos en el aula, desarrollar habilidades de investigación, y crear propuestas de mediación pedagógica.

Tabla 6

Matriz comparativa según ejes habilidades y/o capacidades entre programas del componente pedagógico

	Programa 1: Introducción a la pedagogía	Programa 2: Currículum y planeamiento	Programa 3: Mediación pedagógica
Habilidades	<ol style="list-style-type: none"> 1. Analizar conceptos de educación, cultura y sociedad 2. Describir conceptualizaciones de pedagogía 3. Analizar características de enseñanza y aprendizaje 4. Definir la pedagogía crítica 5. Establecer retos pedagógicos actuales 6. Analizar la concepción de Estudios Sociales 7. Fomentar uso de recursos didácticos 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Analizar elementos y fundamentos curriculares 2. Comprender modelos educativos y enfoques 3. Analizar estructura curricular de planes de estudio 4. Estudiar vínculos entre modelos y planeamiento 5. Elaborar diferentes planeamientos 6. Revisar y analizar programas de estudio 7. Analizar procesos de mediación pedagógica 8. Análisis como medio cognitivo para las habilidades. 9. Análisis de los procesos de mediación pedagógica, programas de cursos, elementos y fundamentos curriculares. 10. Aprender a hacer planeamientos. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Analizar los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan los procesos de mediación pedagógica de los EESEC 2. Identificar los procesos de mediación docentes usados por los docentes en la enseñanza de los EESEC. 3. Diseñar estrategias de mediación pedagógica para el aprendizaje de los EESEC 4. Desarrollar habilidades de análisis, reflexión y crítica a través de la lectura y análisis de textos relevantes. 5. Aplicar los conocimientos adquiridos en la planificación y ejecución de estrategias de enseñanza y aprendizaje. 6. Manejar conflictos en el aula de manera efectiva y ética. 7. Crear propuestas de mediación pedagógica de manera efectiva y persuasiva.

Nota: Matriz comparativa de tres programas que incorporan el componente pedagógico, específicamente, en las habilidades y/o capacidades que se espera que los estudiantes desarrollen al cursarlos, Elaboración propia a partir de programas del BEESEC, 2017, p. 40-47.

Al momento de examinar las habilidades que busca desarrollar cada programa, podemos encontrar patrones y áreas de convergencia del currículo institucional. Por ejemplo, los tres programas enfatizan en la importancia de analizar conceptos fundamentales relacionados, no sólo a la educación, sino a la pedagogía, el currículum y la mediación pedagógica.

En efecto, el programa 1 aborda el “análisis de conceptos de educación, cultura y sociedad”, mientras que el programa 2 se enfoca en el” análisis de elementos y fundamentos curriculares”, mientras que el programa 3 propone “fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan los procesos de mediación pedagógica”, lo cual nos remite al “qué” de la educación y, ciertamente, las PDR persiguen que los contenidos, desde el currículo institucional, se intercepte con el ejercicio reflexivo y la introspección que, a su vez, responde al ¿para qué? de la formación inicial.

Es decir, la formación docente dentro de los cursos de pedagogía de la carrera de EESEC se encuentra centrada en conceptos teóricos ligados a la mediación pedagógica y el área técnica de la EESEC, mas no en el ámbito práctico. En tal sentido la FID, o bien como menciona Schön (1998), la preparación de los profesionales debería “reconsiderar su diseño desde la perspectiva de una combinación de la enseñanza de la ciencia aplicada con la formación tutorizada en el arte de la reflexión en la acción”(p. 10). Esta reflexión en la acción no se logra sino poniendo a los potenciales docentes en escenarios reales donde se debatan situaciones de la cotidianidad para la procura de la introspección del ejercicio docente.

Lo anterior, sin caer en los vicios de la inmersión al aula como un proceso de aprendizaje adaptativo a las “reglas de juego”, con sus rutinas, rituales, más bien debe verse como un proceso de transformación, estimando las dimensiones socioculturales y ético-político del ejercicio docente (Davini, 1995). El análisis anterior, deja entrever el desacierto

entre el discurso curricular y el fomento de las PDR que complementan la mediación pedagógica y los contenidos con el componente introspectivo del ¿por qué? de la educación, con énfasis en EESEC.

Reflexiones finales

A manera de reflexiones finales del capítulo, podemos evidenciar a partir de la descripción del componente pedagógico en los documentos que representan el currículo institucional del BEESEC de la Universidad Nacional de Costa Rica, que el plan de estudios de la carrera declara una intención de promover una formación docente crítica, reflexiva, comprometida con el cambio social. Sin embargo, el análisis de los programas de los cursos de pedagogía revela un enfoque predominantemente teórico y técnico, centrado en el análisis de conceptos, fundamentos curriculares y diseño de estrategias de enseñanza.

Si bien los programas de los cursos de pedagogía comparten algunas áreas de convergencia, como el análisis conceptual, la comprensión de enfoques y modelos educativos, y el desarrollo de habilidades de análisis y reflexión crítica, también presentan diferencias en cuanto al énfasis y las habilidades específicas abordadas. Esto sugiere la necesidad de una integración más coherente de estos componentes para ofrecer una formación pedagógica integral.

También se observa una posible desconexión entre el discurso curricular institucional y la implementación práctica en los programas de los cursos. Mientras que el plan de estudios promueve una visión de la pedagogía como práctica crítica y transformadora, los programas analizados parecen enfocarse más en los aspectos técnicos y procedimentales de la enseñanza.

De igual forma, se evidencia durante el análisis del componente curricular de la carrera de EESEC de la UNA revela una visión despolitizada de la pedagogía y su rol transformador

porque, aunque se mencionan conceptos como "pedagogía crítica" y "compromiso con la transformación social", los programas revisados se centran principalmente en enfoques teóricos y técnicos sobre la formación inicial docente. En consecuencia, se debe profundizar en el análisis crítico de las realidades socioeducativas y el rol transformador de la pedagogía, más allá del abordaje puramente conceptual y teórico o el discurso curricular. Por lo cual, este aspecto y los anteriores mencionados, representan puntos de mejora para la FID del BEESEC de la Universidad Nacional.

CAPÍTULO III

“Nos enfrentamos a la realidad laboral y sabemos mucho, pero no como aplicarlo”:

Formación inicial docente en la UNA

Capítulo III:

“Nos enfrentamos a la realidad laboral y sabemos mucho, pero no como aplicarlo.”:

Formación inicial docente en la UNA

En el siguiente capítulo se desarrolla el segundo objetivo del TFG: Caracterizar la formación inicial docente de la Enseñanza de Estudios Sociales y Educación Cívica y su relación con el componente pedagógico en los egresados en el año 2022.

La recolección de datos se realizó a través de una entrevista a seis egresados en el año 2022. Dichas entrevistas fueron realizadas desde una metodología cualitativa, enfocada en el paradigma sociocrítico reflexivo. El análisis de la información se llevó a cabo por medio de la codificación teórica, apoyada en un diagrama de flujo que presenta las categorías principales y secundarias de la codificación. Los datos permitieron analizar cómo fue el proceso de formación inicial docente de los sujetos de estudio durante la carrera y cómo estos se enfrentan a la realidad del aula.

Una de las principales conclusiones evidencia que la formación inicial docente del BEESEC presenta una serie de problemáticas que afectan el resultado esperado por las entidades correspondientes, dichos problemas surgen debido a que se da una ausencia de herramientas relacionadas a la didáctica de la historia y geografía lo cual se da por la desarticulación de las áreas académicas que potencian la carrera.

El desarrollo del componente pedagógico dentro de la FID

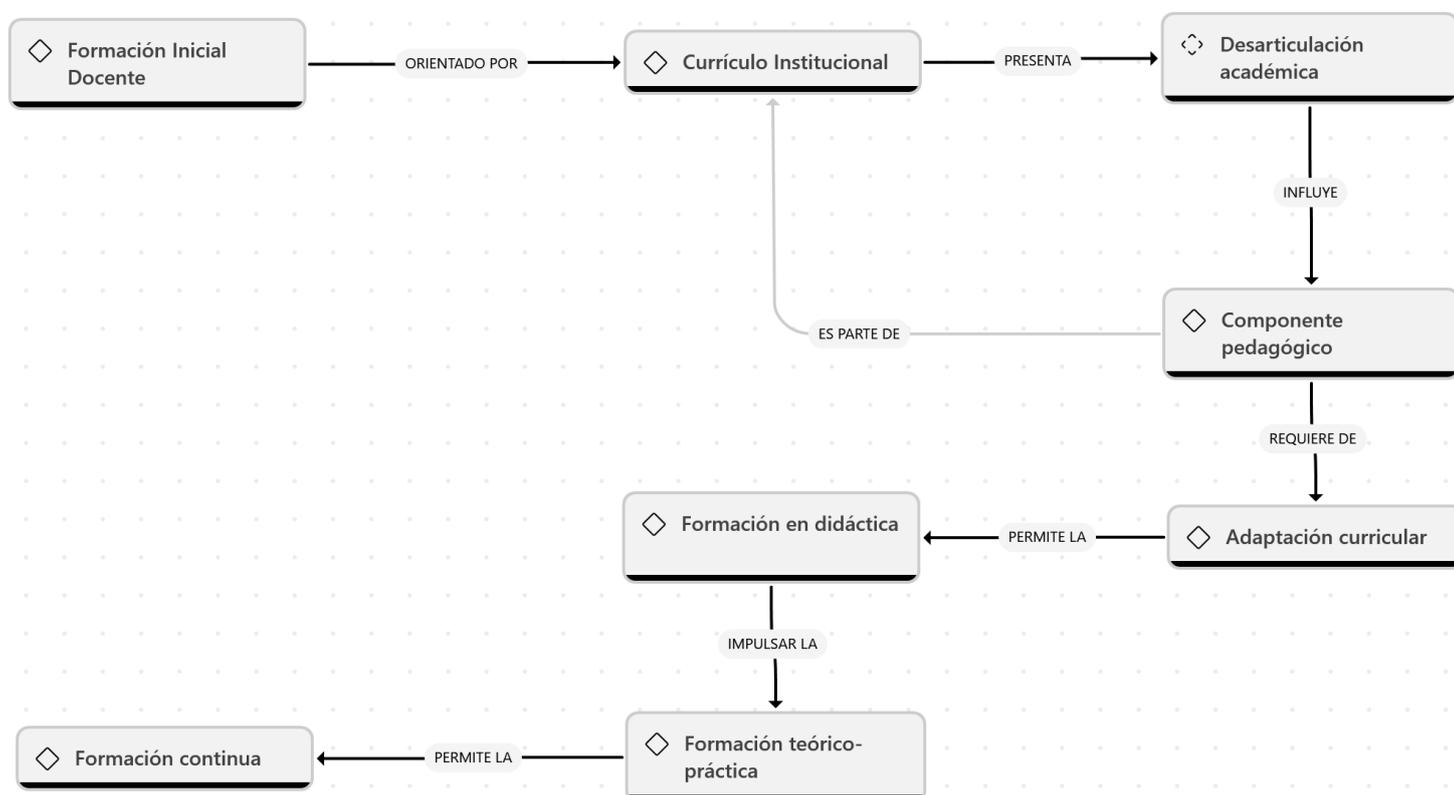
Según Valencia (2014) la FID tiene como finalidad la creación de condiciones aptas para que el estudiante sea capaz de generar un pensamiento pedagógico que le permita cuestionar los distintos elementos propios del proceso de enseñanza y reflexionar sobre los cambios necesarios que son parte de su responsabilidad.

El desarrollo de las entrevistas permitió apreciar que los egresados consideran que la formación brindada en la UNA es de calidad, sin embargo, consideran que existen vacíos de importancia en la FID que se hacen presentes cuando deben enfrentarse a la realidad del aula. Uno de los problemas señalados, es que la carrera es impartida por tres unidades académicas y no existe el diálogo constante ni el trabajo unido entre las diferentes partes, lo cual genera división y pérdida del enfoque pedagógico. Sobre esto, Mariana menciona que “está muy marcada la división entre los de Geografía, los del CIDE y los de Historia” (Mariana, comunicación personal, 12 de febrero de 2024)

En el estudio realizado por Campos, Esquivel y Jiménez (2022) fue posible apreciar la fragmentación y desarticulación de la FID y gracias a las entrevistas se apreció la influencia que éste ejerce sobre el componente pedagógico, así como las posibles mejoras que se pueden implementar, de esta manera, las evidencias permitieron caracterizar la formación inicial de la siguiente manera:

Figura 3

Características de la Formación Inicial Docente en el BEESEC de la UNA.



Nota: La figura ejemplifica la formación inicial docente en el BEESEC la cual debe enfrentarse a una serie de retos presentes en la carrera. Elaboración propia (Red de Atlas-ti), 2024.

El desarrollo de la formación inicial docente dentro del BEESEC se ve orientada por el currículo institucional, el cual establece los parámetros a cumplir dentro del programa de la carrera, sin embargo, se presenta una desarticulación académica que surge por la falta de diálogo entre las unidades académicas que termina por influir en el desarrollo de habilidades pedagógicas que competen al área pedagógica. Para que el desarrollo del componente pedagógico no se vea rezagado es necesario implementar una adaptación curricular que se enfoque en vincular las tres áreas académicas que componen el BEESEC por medio del

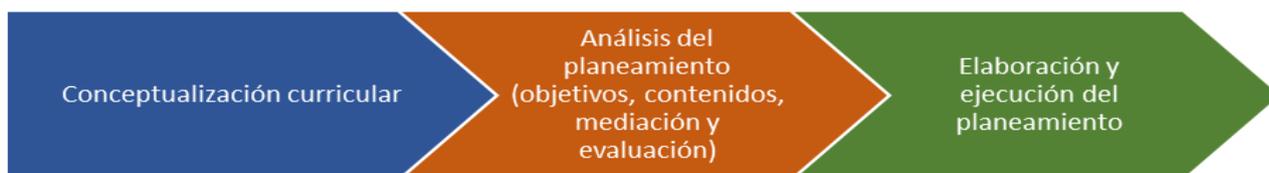
diálogo, a su vez, es necesario la implementación de una formación didáctica dentro de la FID, la cual debe abogar por la autoformación que se construye por medio de la práctica.

En relación con lo anterior, dicha adaptación curricular debe implementar una formación teórico-práctica que facilite el desarrollo de las PDR tanto la de los egresados en práctica como la de los docentes universitarios que trabajan en las aulas universitarias. Esto tiene como finalidad mejorar la FID por medio de didáctica, la cual es necesaria para enfrentar las diferentes realidades de aula que existen en el país, y que se pueden fortalecer desde la experiencia y la formación continua de los docentes universitarios.

Por su parte, con las entrevistas fue posible apreciar que 5 de los 6 sujetos de estudio concuerdan con que el curso que más aportó a su formación pedagógica fue el de “*Currículum y Planeamiento*”. En el curso, lo que se pretendió fue “estudiar la teoría curricular y su vinculación con la planificación de los procesos de enseñanza y aprendizajes de los Estudios Sociales y la Educación Cívica” (Programa de curso Currículum y Planeamiento para la Mediación Pedagógica en la EESEC, 2020, p. 2), el cual se desarrolló bajo la naturaleza teórico-práctica. El curso tuvo la siguiente secuencia de contenidos:

Figura 4

Desarrollo del curso “Currículum y Planeamiento para la Mediación Pedagógica en la EESEC”



Nota: La figura muestra el desarrollo del curso *Currículum y Planeamiento para la Mediación Pedagógica en la EESEC*, en el cual inicialmente se llevó a cabo la conceptualización curricular, para dar paso a un análisis del planeamiento que brinde las herramientas necesarias para la elaboración y ejecución del mismo. Elaboración propia a partir del programa *Currículum y Planeamiento para la Mediación Pedagógica en la EESEC, 2024*.

Como se aprecia en la Figura 4, dentro del curso fue fundamental conocer inicialmente sobre la teoría curricular, sin embargo, su abordaje se desarrolló junto al análisis y posicionamiento metodológico que el docente debe tomar en cuenta respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Aunado a esto, el curso finaliza con la creación de un planeamiento de clase, el cual siguió los parámetros establecidos por el Ministerio de Educación Pública.

Sobre lo anterior, es importante reconocer que las teorías curriculares se enseñan en función del planeamiento, es decir, de enfoques técnico-instrumentales donde no se cuestionan las lógicas del currículo prescrito, sino que se legitiman las posturas políticas e ideológicas que sostienen el status quo.

Pinar (2014) menciona que es importante escuchar y dar espacio a las múltiples voces y perspectivas presentes en el currículo, reconociendo que cada una de ellas tiene su propia historia y contexto. De esta forma, es importante que dentro de la FID el estudiantado sea capaz de tomar decisiones con base a los conocimientos adquiridos y se posicione metodológica y epistemológicamente, según el contexto de aula que está por enfrentar.

El abordaje teórico del currículo y su puesta en práctica promueve una serie de aprendizajes necesarios para la formación inicial, como lo es la toma de decisiones curriculares y didácticas por parte del docente para enfrentar un contexto de aula. Con relación a esto, José menciona que “nos enseñan lo establecido por el MEP, pero al final del día (...) uno es el que tiene que cambiar según las condiciones” (José, comunicación personal, 12 de febrero de 2024).

De esta manera, se evidencia la importancia de preparar al docente para enfrentar escenarios laborales ajenos a las lógicas del Ministerio de Educación Pública, como lo son los escenarios de educación privada, modalidades abiertas o educación para adultos, a través de los cursos de componente pedagógico, pero también en cursos de historia y geografía a través del desarrollo de habilidades para el abordaje didáctico de sus contenidos, de modo que exista un diálogo entre las disciplinas de la carrera.

Fragmentación académica dentro de la FID

Como se expuso anteriormente, existe una fragmentación entre los distintos componentes de la carrera, la cual surge en consecuencia al sobrecargo académico en el componente de historia y que se refleja dentro del plan de estudios de la carrera (ver Figura 2). La subordinación al componente histórico conlleva a que se genere un vacío dentro de la FID, que se manifiesta a la hora de que los egresados deben enfrentarse a la labor docente y no cuentan con las herramientas suficientes para aplicar los contenidos.

De acuerdo con los egresados, en el desarrollo de los cursos del componente pedagógico no se aprecia el discurso crítico que está plasmado dentro de los ejes curriculares, lo cual conlleva a que se desarrollen habilidades pedagógicas y didácticas insuficientes, ya que no se genera un sentido de criticidad que esté presente en el ejercicio docente y posteriormente dificulta su labor como docentes, ya que no cuentan con las herramientas didácticas para transmitir los contenidos históricos a sus estudiantes. Mariana menciona que “nos enfrentamos a la realidad laboral y sabemos mucho, pero no como aplicarlo” (Mariana, comunicación personal, 12 de febrero 2024)

En lo que respecta a la didáctica, Pagès (1994) considera que la didáctica de la historia consiste en analizar las prácticas, los contextos, propósitos y métodos de la enseñanza con el objetivo de identificar los problemas presentes para finalmente transformar, buscar una solución y mejorar las prácticas de enseñanza. De dicha forma, es importante que dentro de la FID la didáctica adquiriera un papel de importancia que le permita intervenir y cuestionar los saberes que se enseñan, así como la formación del profesorado.

En relación con lo anterior, las habilidades desarrolladas durante la carrera tienen un mayor énfasis en la investigación, con un enfoque dirigido al componente histórico, dejando de lado elementos didácticos que facilitan la comprensión de contenidos, así como la relación

entre el profesorado, los alumnos y los saberes lo cual genera una transmisión de conocimiento desde un enfoque tradicional y hegemónico.

Los datos recopilados durante las entrevistas evidenciaron que 3 de los 6 entrevistados consideran que las habilidades pedagógicas que más se buscan potenciar en los cursos del componente pedagógico son: el pensamiento crítico, el pensamiento histórico y la recolección de datos. No obstante, lo expuesto por los entrevistados no responde a las habilidades establecidas en los cursos analizados, como se aprecia anteriormente en el capítulo II.

Con base en los datos, la problemática respecto al desarrollo de habilidades pedagógicas se da debido a que se implementa un método de educación principalmente teórico. Sobre esto, llamó la atención que el futuro profesorado llega al aula hasta el final de la carrera cuando hace la práctica docente. A mitad de la carrera hay una “mini práctica” pero de apenas 4 lecciones, lo cual es insuficiente para que el estudiantado comprenda las lógicas de los procesos de enseñanza y los contraste con los discursos que aprende del componente pedagógico.

En este sentido, la implementación de una educación realizada desde la práctica posibilita la mejora de las habilidades pedagógicas y prioriza una FID contextualizada a los diversos espacios de aprendizaje que posteriormente facilitará la toma de decisiones curriculares. En relación con lo anterior, Pagès (1994) menciona que el currículo se construye en la práctica y es en la misma donde adquiere sentido.

Para Freire (1996) la práctica docente crítica implica el movimiento dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer, sobre este aspecto, los cursos de pedagogía requieren de mayor relación entre la toma de decisiones en la práctica y los conocimientos teóricos adquiridos. Aprender haciendo posibilita la implementación de PDR en contenidos históricos,

geográficos y pedagógicos, brindando una formación acorde a las necesidades educativas y adaptadas a los contextos donde se desarrollan.

Para Pagès (1994) la formación didáctica del profesorado se ubica en la propia práctica de la enseñanza y en el trabajo cooperativo de los profesores y profesoras. La FID basada en este proceso permite que los docentes en formación puedan posicionarse epistemológicamente, de modo que el desarrollo de los contenidos posibilite construir métodos de enseñanza y aprendizaje sobre las condiciones del aula y que además tengan una intencionalidad social y educativa.

Dichos posicionamientos permiten que el docente sea capaz de tomar decisiones conscientes desde el currículo, sobre los contenidos históricos y geográficos, así como los procesos de enseñanza y evaluación. Dicha relación transforma los Estudios Sociales en una asignatura integral, multidisciplinar y comprometida con los retos de la sociedad actual.

Con relación a lo anterior, dentro del plan de estudios del BEESEC (UNA, 2017) se espera formar al docente a través de cada curso para “incidir en las transformaciones sociales, políticas y culturales de nuestra época” (p. 13), sin embargo, Juan menciona que “nos enseñaban historia para ser historiadores nada más” (Juan, comunicación personal, 12 de febrero de 2024). Los docentes egresados consideran necesario que los cursos de historia para futuros docentes implementen en mayor medida la formación didáctica, ya que su ausencia complica la comprensión del proceso educativo.

Reflexiones finales

Las evidencias proporcionadas por los egresados de la carrera muestran que dentro de la formación inicial docente se está dejando de lado el componente pedagógico de la carrera. Lo anterior se debe a que los elementos didácticos son tomados en cuenta únicamente dentro

de los cursos ofertados por de la Unidad Académica del CIDE, los cuales representan una pequeña parte de los cursos de carrera. Por su parte, los cursos de Historia, Educación Ciudadana y Geografía, necesitan implementar una educación didáctica a la hora de impartir las clases que permita generar conocimiento y habilidades pedagógicas suficientes para adaptarse a las realidades de aula que existen en el mercado laboral.

Los datos demuestran la necesidad de una actualización docente que permita la implementación de elementos dentro de los cursos de Historia, debido a que el titular de los cursos, suele ser en el mayor de los casos un historiador y no un profesor de Enseñanza de Estudios Sociales y Educación Cívica. Por lo que el profesor universitario en consecuencia no suele brindar las herramientas para que los futuros docentes lleven a cabo una clase de Estudios Sociales de secundaria, por el contrario, se pierde el enfoque pedagógico, lo cual está generando que los egresados cuenten con excelentes habilidades de historiador pero con pocas habilidades pedagógicas lo genera que en la práctica se enfrentarán a múltiples retos sin estar preparados.

CAPÍTULO IV

“Era inimaginable que alguien recibiera clases debajo de un árbol”: Las prácticas docentes reflexivas en la UNA

Capítulo IV

“Era inimaginable que alguien recibiera clases debajo de un árbol”: Las prácticas docentes reflexivas en la UNA

En el siguiente capítulo se expone el objetivo: Explicar las formas en las que se desarrollan las prácticas reflexivas en la formación inicial docente, a través del análisis de las experiencias de seis egresados en el año 2022. Los datos se obtuvieron de un grupo de discusión con 6 personas egresadas.

El análisis de la información se llevó a cabo a través de la codificación teórica, apoyada de dos diagramas de flujo, elaborados en el programa de Atlas-ti, versión 24, los cuales permiten unir las vivencias de los egresados en el BEESEC y comparar las formas en que estos se enfrentan a la labor docente y el desarrollo de las PDR.

Una de las principales conclusiones evidencia la importancia de generar un acercamiento a la realidad del aula durante la carrera, en las cuales sea posible poner en práctica la teoría aprendida en las aulas universitarias para implementarlas, de forma contextualizada, en las (diversas) modalidades educativas del país.

El desarrollo de las PDR en el BEESEC

Según las evidencias, para el desarrollo de Prácticas Docentes Reflexivas en la Formación Inicial Docente es necesario dejar atrás la mera formación centrada en los contenidos disciplinares y dar un paso hacia la formación teórico- práctica, de modo que los acercamientos al aula en los cursos de la carrera permitan fortalecer el conocimiento teórico desde las experiencias docentes, apreciar la aplicabilidad de los contenidos así como los retos y necesidades educativas.

De acuerdo con el desarrollo del grupo de discusión, implementar más prácticas docentes permitiría conocer nuevas modalidades educativas, como la Educación Abierta o los Colegios Públicos Nocturnos, de manera que se pueda conocer la realidad de aula y los retos que la cotidianidad docente presenta fuera de la educación pública diurna. Para Andrea “deberíamos centrarnos más en las aulas de los colegios, para no idealizarlo y fortalecerlas por medio de prácticas (...) y conectarse con otros tipos de educación que existen” (Andrea, comunicación personal, 25 de marzo de 2024).

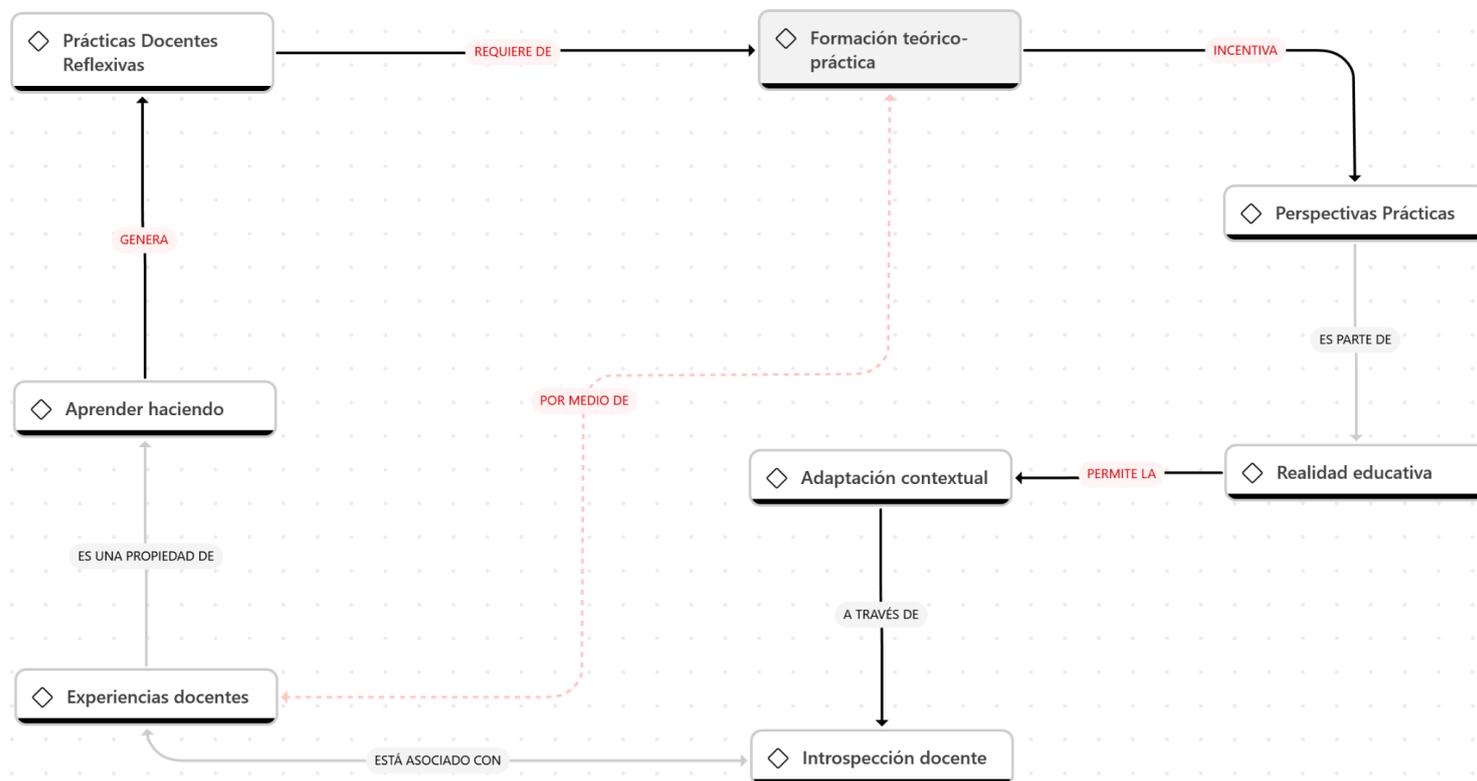
Así mismo, la información recopilada permitió comprender que la formación teórico-práctica permitiría incentivar perspectivas prácticas, las cuales para Pagès (1996) tienen en cuenta las ideas, conductas y contextos de los actos de enseñanza concretos, lo cual permite el desarrollo de propuestas didácticas en la enseñanza de las ciencias sociales.

Lo anterior resulta importante debido a que las PDR se deben llevar a cabo en el desarrollo de contenidos históricos, geográficos y de educación ciudadana, por tanto, conocer la realidad educativa permite adaptarlos contextualmente a las necesidades actuales de los estudiantes de manera interdisciplinar. Según Domingo (2021) para responder a estas necesidades los docentes deben ser profesionales críticos-reflexivos con sí mismos tanto en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como en la gestión del aula.

Según las evidencias relacionadas a la formación teórico-práctica de la carrera fue posible comprender lo siguiente:

Figura 5

Las Prácticas Docentes Reflexivas en el BEESEC de la UNA.



Nota: La figura representa el desarrollo de las PDR, las cuales requieren de la formación teórico-práctica en el BEESEC, para incentivar perspectivas prácticas, las cuales son parte de la realidad educativa del docente y permite adaptarse contextualmente por medio de la introspección y experiencia docente. Elaboración propia (red de Atlas-ti), 2024.

Con base a la Figura 5 el desarrollo de las PDR requiere de la implementación de formación teórico-práctica en el BEESEC, pues estas incentivan las perspectivas prácticas que son parte de la realidad educativa a la que se enfrenta el docente en formación y que le permite adaptarse mediante la introspección y experiencias docentes.

Dentro de los ejes curriculares expuestos en el capítulo II se encuentra la Mediación Pedagógica para los Estudios Sociales y la Educación Ciudadana, la cual tiene por objetivo “Privilegiar (...) el diseño y ejecución de actividades de carácter teórico-práctico, necesarias

para la enseñanza y aprendizaje de EESEC” (Plan de estudios de la carrera, 2017, p. 42), con el desarrollo del grupo de discusión, se evidenció que las PDR fueron fortalecidas en giras y acercamientos al aula, sin embargo, no fueron suficientes debido a que, en los cuatro años de la carrera, únicamente se realizó una práctica y una gira educativa para conocer contextos educativos fuera del GAM.

Por su parte, para Jara (2012) impulsar actividades en la FID desde contextos permite al profesorado en formación incentivar estrategias para desnaturalizar y problematizar enfoques cristalizados, es decir, conocer los lugares donde se enseña permite abordar la utilidad de los recursos, estrategias y perspectivas prácticas relacionadas al acto educativo. Sobre esto, Luis expresó: “en la academia se enseña una realidad que no se ve en las aulas y se genera un poco de discordia” (Luis, comunicación personal, 5 de marzo de 2024).

Ramírez-Achoy (2020) evidencia uno de los retos que presenta el profesorado en formación de Estudios Sociales, el cual se aprecia con la brecha existente entre la universidad y la práctica docente. En su estudio, enfrentarse a dinámicas socioeconómicas distintas a las aprendidas en la FID genera la necesidad de incentivar el desarrollo de fundamentos teóricos para la toma de decisiones basadas en el contexto al que se enfrentan.

Con relación a lo anterior, Andrea mencionó que “era inimaginable que alguien recibiera clases debajo de un árbol” (Andrea, comunicación personal, 25 de marzo de 2024) lo cual hace referencia a la importancia de la experiencia docente para conocer espacios educativos fuera del ámbito universitario y así preparar al docente a contextos socioeducativos diversos, pues el enfrentamiento al aula propicia la reflexión sobre la realidad educativa docente y las necesidades contextuales presentes en la educación costarricense.

A su vez, como parte de los ejes curriculares presentes en el plan de la carrera, se espera “integrar contenidos disciplinarios y prácticas de mediación pedagógica en el ejercicio docente de la EESEC (...) dentro de contextos educativos complejos y diversos” (Universidad

Nacional, 2017, p. 44), no obstante, el desarrollo del grupo de discusión permitió concluir que únicamente se conoció un espacio educativo, el cual fue posible gracias al curso de práctica docente, pero en los cursos históricos y de educación ciudadana, no se generaron dichos acercamientos.

Con relación a lo anterior, Schön (1998) destaca que el aprendizaje reflexivo se obtiene a través de la praxis profesional de modo que puedan construir herramientas y habilidades propias de cada docente y, a pesar de que se encuentra relacionado con la formación continua, generar experiencias docentes desde el desarrollo del BEESEC permite que el docente sea reflexivo según el contexto y las necesidades educativas a las que se va a enfrentar en su ejercicio docente.

De igual manera, el diseño y ejecución de actividades teórico-prácticas se encuentran contempladas en los ejes curriculares del BEESEC como una forma de llevar a cabo PDR, acompañadas del conocimiento de las realidades educativas. A través del grupo de discusión, Pedro mencionó “desde la carrera siento que ni siquiera lo intentaron hacer (...) uno va aprendiendo conforme la práctica y las experiencias” (Pedro, comunicación personal, 25 de marzo de 2024) lo cual resalta la importancia de la práctica y la experiencia para lograr una mediación pedagógica contextualizada, crítica y reflexiva.

La labor del docente de Estudios Sociales y Educación Cívica

La información recopilada también permitió apreciar la importancia de aplicar los conocimientos adquiridos en la carrera en el aula para generar una relación docente-realidad educativa que permita la mejora y formación continua en la labor docente.

Dentro de los ejes curriculares de la carrera, se establece el desarrollo de habilidades como “compromiso con la transformación educativa y la educación continua” (Plan de estudios del BEESEC, 2017, p. 44), por tanto, dicho compromiso debe ser fortalecido en la

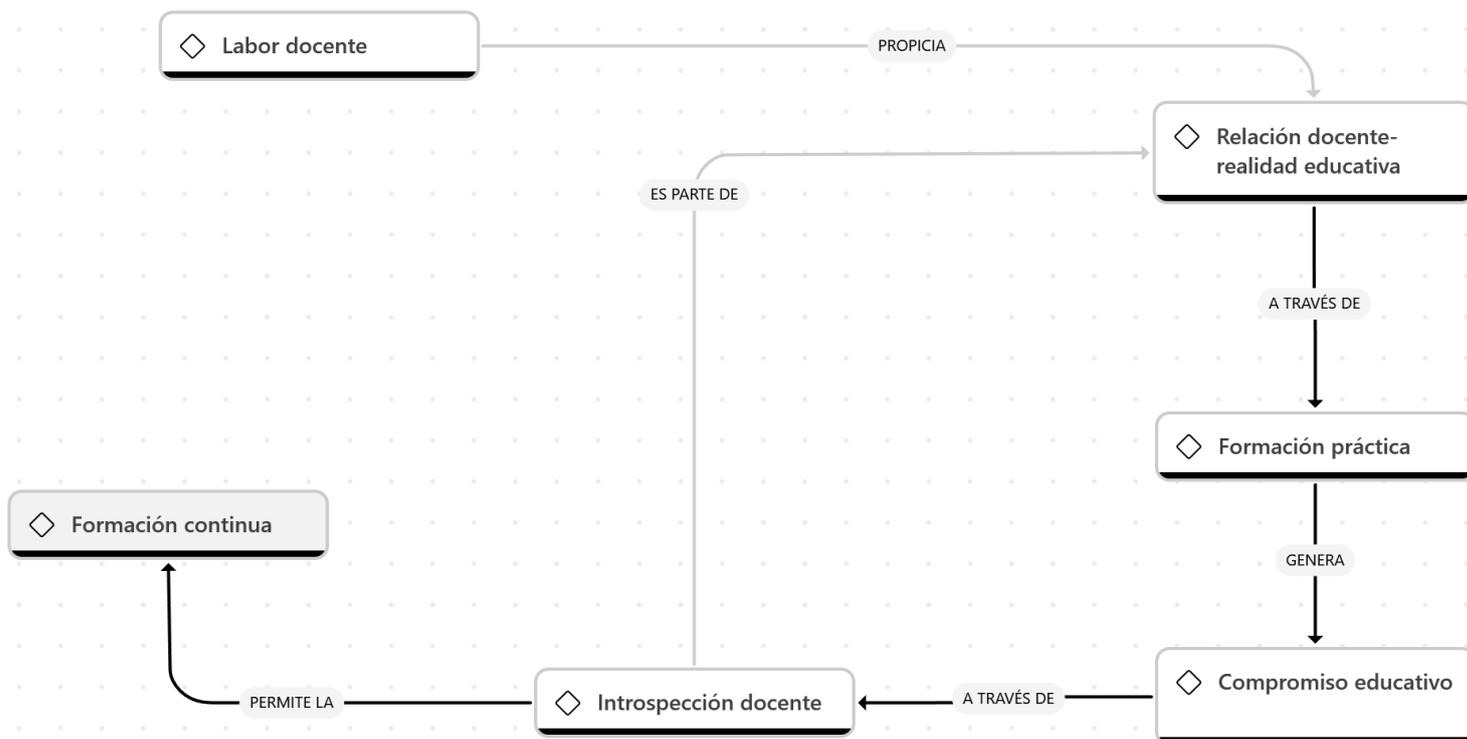
FID. Con el desarrollo del grupo de discusión, se evidenció la importancia de conocer la realidad educativa para generar propuestas de transformación en dichos ámbitos, pero se destacó el poco compromiso de los cursos históricos y educación ciudadana para profundizar en la elaboración de propuestas.

Una de las preguntas del grupo de discusión estuvo dirigida a conocer los cursos que mayor PDR desarrollan durante la carrera, en los cuales se destacó “Identidad Docente” ya que a través de este fue posible conocer nuevos espacios de aprendizaje y fortaleció habilidades como la “Problematización e interpretación de la realidad social desde diferentes enfoques multidisciplinares” y la “Investigación en diálogo con la práctica pedagógica” (Programa de curso Identidad Docente, 2019, p. 3), pero nuevamente se hizo énfasis en el poco desarrollo de la mediación pedagógica en los contenidos históricos.

Las evidencias permitieron comprender lo siguiente:

Figura 6

La labor docente de estudiantes egresados del BEESEC



Nota: La figura representa la labor docente para los egresados de la carrera, en donde esta es parte de la relación docente-realidad educativa impulsada a través de una formación práctica que genera compromiso educativo por medio de la introspección docente, la cual permite una formación continua del profesorado. Elaboración propia (red de Atlas-ti), 2024.

En la Figura 6 es posible apreciar que la práctica docente propicia la relación docente-realidad educativa a través de la formación práctica, la cual se encuentra asociada a la labor docente. La formación práctica genera el desarrollo del compromiso educativo a través de la introspección docente como un medio que permite la formación continua y es parte de la relación docente-realidad educativa.

Según el plan de estudios de la carrera (2017), el perfil ocupacional del docente de Estudios Sociales y Educación Cívica egresado de la UNA podría aplicar sus conocimientos

hasta en 8 espacios laborales distintos¹, sin embargo, durante el desarrollo del grupo de discusión, se logró apreciar que dicha práctica fue llevada a cabo únicamente en un espacio laboral, la educación pública diurna, así lo expresó Mariana al consultar sobre ¿de qué manera se puede fortalecer el desarrollo de PDR?:

Desde el primer semestre es necesario implementar prácticas e ir a los colegios, por lo menos a observar, escuchar y no ir a solo los colegios del MEP (...) Ir a hacer visitas a diferentes contextos de colegios privados o contextos del MEP, como lo es Educación Abierta. (Mariana, comunicación personal, 25 de marzo de 2024)

Comprender los diversos contextos educativos permite el desarrollo de nuevas prácticas reflexivas, analizar la realidad educativa a la cual los docentes se enfrentan es fundamental para la FID y a través de la creación de nuevas experiencias es posible enfrentarse a muchos más espacios para el desarrollo profesional.

Además, dentro de los tres programas de cursos expuestos en el capítulo 2 existen diversas habilidades que los estudiantes deben desarrollar una vez aprobado el curso. Por ejemplo, en el curso “*Mediación Pedagógica*”, se espera “manejar en el aula conflictos de manera efectiva y ética” (Programa del curso Mediación Pedagógica, 2018, p. 3) no obstante, dentro de este no se llevó a cabo un acercamiento al aula para desarrollar dicha habilidad, solo se realizó un abordaje teórico.

Las experiencias docentes permiten manejar conflictos de aula, los cuales no serían posibles de conocer únicamente desde el abordaje teórico, ya sea por la diversidad de estos o por el tiempo de desarrollo del curso. Comparativamente con la habilidad expresada en el curso “*Introducción a la Pedagogía*” denominada “Establecer retos pedagógicos actuales” es

¹ Ministerio de Educación Pública, Museos, Editoriales, Turismo, Educación Privada, Organizaciones no gubernamentales, Universidades Públicas y Privadas, Empresa privada (Plan de estudios del BEESEC, 2017, p. 56)

necesario crear acercamientos al aula que permita identificarlos, así como proponer soluciones desde la teoría, pero basada en la introspección docente.

La introspección docente surgió como una subcategoría de la labor docente, según lo expuesto en el marco teórico con Dewey (1933), se refiere a una forma de afrontar y responder a los problemas y representa un estado de duda que permite al docente ser reflexivo. En los cursos con componente pedagógico se desarrolla la introspección docente de forma teórica mas no práctica, sin embargo, las evidencias mostraron que la experiencia y compromiso educativo requieren del acercamiento al aula, lo que permitiría identificar la rutina docente, para cuando se encuentre en ejercicio, sea posible generar nuevos y mejores espacios de aprendizaje.

Según lo descrito en el marco teórico, para Ramón (2013) las PDR tienen por objetivo crear un puente entre el individuo y su contexto de modo que permita adaptar sus metodologías, según las necesidades del estudiantado. La formación práctica en la carrera es esencial para el desarrollo de PDR pues enfrentarse a la realidad de aula permite al docente aprender habilidades para la autorreflexión constante y comprometida con su realidad educativa, independiente de los contenidos que esté impartiendo y el contexto al que se enfrenta.

A partir de las experiencias, fue posible evidenciar la necesidad de incentivar las PDR desde la comunicación continua entre la teoría y la práctica, de modo que permita al docente en formación reflexionar sobre los posicionamientos ideológicos, epistemológicos y didácticos relacionados a la práctica de enseñar. Con el desarrollo del grupo de discusión, fue posible evidenciar que la reflexión es posible cuando se da una reproducción de los saberes adquiridos en la práctica.

Por otra parte, el grupo de discusión permitió evidenciar un faltante en el currículo institucional de la carrera en el desarrollo de habilidades para el manejo de personas con

condiciones cognitivas. Lo cual es fundamental debido a que forma parte de la labor docente diaria, sin embargo, los egresados mencionaron que una de las mayores dificultades ha sido la mediación pedagógica con dichas condiciones por su desarrollo en la FID.

Reflexiones finales

Las evidencias nos muestran que los egresados de la carrera conocen sobre las PDR, así mismo, el CIDE desarrolla cursos que brindan herramientas para llevarlas a cabo durante la labor docente, pero en las áreas de Historia, Geografía y Educación Ciudadana, estas herramientas no son suficientes.

Además, demuestran la importancia de desarrollar una formación teórico-práctica durante la carrera, es decir, implementar en el currículo de los cursos acercamientos al aula que permitan, al docente en formación, comprender y analizar los retos educativos presentes en las diversas modalidades educativas y de esta manera generar habilidades basadas en la experiencia docente y el conocimiento teórico. Dicha formación debe ser impulsada en los cursos de Historia, Geografía, Educación Ciudadana y Pedagogía de forma equitativa.

La información recolectada mostró la importancia de la experiencia docente en la ejecución de las PDR. Conocer la realidad actual del aula les permitiría a los profesionales incentivar habilidades a través del desarrollo de los cursos para una mejor formación docente, de modo que la formación continua esté guiada no solo por contenidos académicos, sino por los retos cotidianos de la labor docente.

Las experiencias de los egresados permitieron apreciar una de las fortalezas presentes en el BEESEC de la UNA, la cual hace referencia a la formación teórica y conocimientos adquiridos. Posicionarse teóricamente desde una visión humanística, reflexiva y comprometida con la labor docente es gracias a las enseñanzas e investigación realizadas

durante la carrera, no obstante, se esperan nuevos espacios que brinden la oportunidad de enfrentarse a la realidad del aula.

Conclusiones

A partir de la información analizada se concluye que las PDR se desarrollan teóricamente en los cursos con componente pedagógico, sin embargo, los acercamientos prácticos no son suficientes, lo que provoca confusión en relación con el manejo del aula y la mediación pedagógica de manera crítica y reflexiva. Con relación al estudio de Schön (1998) fue posible conocer la importancia de conocer la realidad educativa para acceder al conocimiento y entendimiento de las relaciones entre pensamiento y acción.

Los cursos de Geografía, Historia y Educación Ciudadana deben incentivar las PDR, debido a que las evidencias mostraron que estos cursos desarrollan habilidades principalmente investigativas y crítico-reflexivas relacionadas con los contenidos, no obstante, la reflexión y compromiso que exigen las PDR no se incentivan debido a que en ellos no existen acercamientos al aula que permitan generar nuevas experiencias docentes. El poco reconocimiento del aula educativa complica la reflexión y toma de decisiones basadas en las necesidades sociales, educativas, políticas y económicas, por lo tanto, es necesario la implementación de prácticas docentes para una formación inicial contextualizada y comprometida con el cambio social.

Las evidencias demostraron que la relación teórico-práctica de la carrera se encuentra delegada únicamente a los cursos con componente pedagógico, pues en este se incentiva, de manera insuficiente, la aplicabilidad de los contenidos y conocimientos adquiridos a través de la teoría para enseñar Estudios Sociales y Educación Cívica en algunos contextos educativos. Sin embargo, en los cursos de Historia, Geografía y Educación Ciudadana se centran en generar conocimiento teórico, pero no existe un compromiso real de cómo aplicar, adaptar y reflexionar dichos contenidos dentro de las aulas.

Por su parte, dentro del FID el componente pedagógico adquiere un segundo plano, debido a que los cursos se desarrollan durante la primera parte de la carrera (dos primeros

años) y los cursos pertenecientes al área de Historia, Educación Ciudadana y Geografía cuentan con una importante presencia durante todos los semestres de la carrera, no obstante, su abordaje suelen darse de forma desconectada y descontextualizada al componente pedagógico y a los contenidos desarrollados dentro de los cursos del área. Las evidencias demostraron que los cursos de pedagogía impartidos en los dos primeros años son los que tienen más impacto para los sujetos de estudios, pues estos permiten acercarse a la realidad educativa y sus necesidades.

Por su parte, en congruencia con el estudio de Campos, Esquivel y Jiménez (2022) fue posible apreciar la fragmentación y desarticulación académica presente dentro de la FID y que tiene como resultado el poco desarrollo de habilidades pedagógicas en el estudiantado. Por el contrario, se incentivan habilidades pertenecientes al área de historia, las cuales pese a ser necesarias durante el desarrollo de la carrera, suelen ser insuficientes en la labor docente. En este sentido, es necesario fortalecer el diálogo entre las diferentes áreas académicas que se encargan de potenciar la carrera con la finalidad de aumentar la presencia de elementos pedagógicos en los cursos de las distintas áreas disciplinares, para de esta manera obtener una formación inicial integral e interdisciplinar.

Con relación al currículo de la FID, pues si bien se declara la importancia de una pedagogía crítica y transformadora en los objetivos curriculares, el análisis sugiere que en la práctica predomina un enfoque más instrumental y técnico, desconectado de las realidades socioeducativas y del rol transformador que debería tener la pedagogía en la formación docente, por lo tanto uno de los retos se encuentra en generar acercamientos teórico- prácticos que incentiven el desarrollo de prácticas transformadoras y comprometidas con las necesidades educativas actuales.

Líneas abiertas de investigación

Con relación a la FID del BEESEC, se considera que las habilidades desarrolladas durante la carrera deben estar ligadas a las experiencias y conocimientos tanto de historia, geografía, educación ciudadana y pedagogía. En tal sentido, interesa continuar analizando la forma en que se forma al docente en materia cívica y geográfica, para comprender los vacíos y necesidades de cambio a través de la introspección tanto del estudiantado, como de los docentes encargados de los diversos cursos de la carrera, en este sentido, se plantea la siguiente pregunta: ¿De qué manera los cursos de educación ciudadana brindan habilidades necesarias para el abordaje teórico-práctico de los contenidos, para la formación del estudiantado crítico y reflexivo con su entorno?

Así mismo, es necesario reflexionar sobre la malla curricular de la carrera vista desde las necesidades educativas actuales, tanto de la educación pública-diurna como de las diversas modalidades educativas del país, de modo que sea posible preparar al docente para la mayor cantidad de escenarios posibles. Por su parte, dentro de este análisis se recomienda implementar nuevos cursos relacionados a las condiciones cognitivas de los estudiantes y sus particularidades, pues según las evidencias, actualmente representa una necesidad de abordaje desde la FID. Para ello, se plantea la siguiente pregunta: ¿De qué forma el desarrollo de los aprendizajes relacionados a las condiciones cognitivas se encuentran presente en cursos de historia, geografía y educación ciudadana?, ¿cuál es el papel que debería tener el desarrollo de conocimientos sobre estas habilidades en la FID para el abordaje integral de los Estudios Sociales en un centro educativo?

Con relación a las PDR, es preciso continuar analizando las formas en que son llevadas a cabo en los cursos de historia, geografía y educación ciudadana, comprender el papel que desempeñan en dichos cursos y generar propuestas con las cuales sea posible mejorar la formación y experiencia docente a través de estos contenidos. Se reconoce la importancia de

generar acercamientos al aula desde la aplicación de estas temáticas y no únicamente las relacionadas con el componente pedagógico, sin embargo, es urgente la investigación enfocada en dichos espacios para dotar al docente en formación de habilidades relacionadas al compromiso educativo, la introspección y la reflexión de la realidad educativa del país, con el análisis surgieron las siguientes preguntas: ¿cuál es el papel de las PDR dentro de los cursos de historia del BEESEC de la UNA? ¿Cuál es el posicionamiento teórico de los docentes de historia, geografía y educación ciudadana con relación al abordaje de las PDR dentro de estos cursos? ¿De qué manera se deben incentivar las PDR en el abordaje del pensamiento histórico en la FID?

Otra línea de investigación que surge de este TFG es el estudio de las PDR pero en docentes con años de experiencia, ya que es importante conocer de qué manera los docentes en ejercicio se encuentran comprometidos con la actualización didáctica, pedagógica y los debates nacionales e internacionales de los Estudios Sociales para la mejora continua de la educación en Costa Rica. Con relación a esto, se plantean las siguientes preguntas: ¿De qué manera se desarrollan las PDR en docentes de Estudios Sociales con más de 10 años de experiencia laboral? ¿Cuál es el compromiso del docente de Estudios Sociales en términos de autoevaluación y autoaprendizaje para la formación continua en la materia? ¿Cuáles son los principales retos que presenta la educación costarricense para el desarrollo de prácticas reflexivas?

Por otra parte, la información obtenida a partir de las experiencias de los graduados, permiten conocer datos útiles para los procesos de reacreditación de la carrera y los procesos de actualización curricular. Las evidencias mostraron que debido a que existe un planeamiento tripartito, la fragmentación académica influye en gran medida en la formación inicial docente y en la presencia del componente pedagógico a lo largo del BEESEC. En este sentido, es necesario implementar el diálogo entre las diferentes unidades académicas, por tanto, se

plantean las siguientes preguntas: ¿De qué manera incentivar el desarrollo de las PDR a través de la unión y comunicación entre las Unidades Académicas de la carrera?, ¿Cuáles son las principales limitaciones presentes en el BEESEC de la UNA en relación al desarrollo de cursos colegiados entre historia, geografía, educación ciudadana y pedagogía? ¿De qué forma fortalecer el diálogo académico para la mejora de la FID en Estudios Sociales y Educación Cívica a través de la experiencia de docentes de la Universidad Nacional de Costa.

Referencias bibliográficas

- Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R y Zúñiga, J. (2006). *Investigación Educativa I*. Universidad Arcis, Chile. repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4687
- Arrepol Santos, C. (2019). *Formación inicial de profesores de Historia y Geografía: sus enfoques formativos, la construcción de su saber pedagógico y profesional*. Universidad de Concepción, Chile. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/82847>
- Balcázar P, González I, Gurrola G y Moysén A. (2006). *Investigación Cualitativa*. Universidad Autónoma del Estado de México. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4641>
- Barquero Obando, G. A. (2012). *La práctica reflexiva y las competencias del docente en una institución privada de estudios secundarios de San José, Costa Rica* [Tesis de maestría, Universidad para la Cooperación Internacional]. Repositorio Tecnológico de Monterrey. <https://repositorio.tec.mx/handle/11285/619715>
- Barraza Escamilla, A. (2018). El currículo: análisis y reformulación del concepto. *Dictamen Libre*, 1(22), 113-118. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7030842>
- Calderón, A., Cordero, J., Meza, R y Moya, Y. (2022). *Representaciones sociales en la formación inicial docente sobre territorio y la construcción del pensamiento geográfico de los estudiantes de primer y cuarto nivel, en la carrera de Enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica de la Universidad Nacional de Costa Rica*. [Trabajo Final de Graduación, Universidad Nacional de Costa Rica]. <https://repositorio.una.ac.cr/handle/11056/23789>

- Campos, G., Esquivel, A y Jiménez, D. (2022). *El desarrollo de la conciencia histórica en la formación inicial docente* [Trabajo Final de Graduación]. Universidad Nacional de Costa Rica. <https://repositorio.una.ac.cr/handle/11056/23785>
- Camus, J y Vergara, J. (2023). Consideraciones curriculares y prácticas sobre el desarrollo profesional docente en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Educare*, 27(1), 1-20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8687060>
- Cascante Ramírza, J. (2016). *Investigación en el aula*. Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Cervantes, C. (2002). El grupo de discusión en el estudio de la cultura y comunicación. Revisión de premisas y perspectivas. *Revista Mexicana de Sociología*, 64(2), 71-88. <https://doi.org/10.2307/3541495>
- Cervantes, G., Vargas Dengo, M. (2019). Identidad profesional y formación docente universitaria: un proceso en construcción desde la mirada del estudiantado. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 19(1), pp. 1-18. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-47032019000100196&script=sci_arttext
- Chaves, A y Castro, J. (2017). Formación Docente en educación secundaria en la Universidad de Costa Rica. *Revista Educación*, 41, (2). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44051357014>

- Chávez, C. (2020). *Formación del Pensamiento histórico en estudiantes de formación inicial docente. Un estudio de caso en universidades chilenas* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona de España]. <https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/671066/cacp1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Chávez, C. A. (2018). *Formación del pensamiento histórico en estudiantes de formación inicial docente. Un estudio de casos en universidades chilenas* [Tesis de maestría, Universidad de Santiago de Chile]. Repositorio Académico Universidad de Santiago de Chile. http://repositorio.usach.cl/bitstream/handle/0/4247/2018_Formacion_pensamiento_historico.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Dewey, J. (1933). *How we think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Chicago: Henry Regnery.
- Díaz-Bravo, L, Torruco-García, U, Martínez-Hernández, M, Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*. 2(7), 162-167. <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>
- Domingo, A. (2021). La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. *ZonaPróxima*, 34(1), 1-21. <https://www.redalyc.org/journal/853/85370365002/html/>
- Értola, F., Jara, M y Salto, V. (2022). Representaciones y perspectivas prácticas sobre la didáctica de la historia de los/las estudiantes del profesorado. *Reseñas De Enseñanza De La Historia*, (14), 61-79. <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/3761>

- Flick, U. (2015) *El diseño de la investigación Cualitativa*. Ediciones Morata. S.L. Madrid. España.
- Gaete Quesada, R. (2014). Reflexiones sobre las bases y procedimientos de la Teoría Fundamentada. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 25(48), 149-172. Concepción del Uruguay, Argentina. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14531006006>
- García, G. (2015). La investigación en la formación inicial docente. Una mirada desde la perspectiva socio transformadora. *Revista Saber*, 27(1). 143-151. ve.scielo.org/pdf/saber/v27n1/art17.pdf
- García, M y Rodríguez, M. (2000). El grupo focal como técnica de investigación cualitativa en salud: diseño y puesta en práctica. *Revista Atención Primaria*, 25(3), 181-186. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S021265670078485X>
- García, S. (2017). Políticas públicas relacionadas con la formación de profesores en Costa Rica. *Revista Aberto Brasília*, 30(98), pp. 151-168. <https://repositorio.una.ac.cr/handle/11056/19747>
- Gil Pascual, J. (2011). *Técnicas e instrumentos para la recogida de información*. Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid, España.
- Gimeno Sacristán, J. (2010). La función abierta de la obra y su contenido. *Revista Electrónica Sinéctica*, 34, 11-43. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815691009>
- Gómez, C y Okuda, M. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124. <https://www.redalyc.org/pdf/806/80628403009.pdf>

Gómez, R. (2019). *La reflexión docente como estrategia para adquirir conocimiento práctico: interacciones de supervisión en el Prácticum* [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca].

https://knowledgesociety.usal.es/sites/default/files/tesis/TESIS_DEFINITIVA1.pdf

González Gil, T y Cano Arana, A. (2010). Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: Tipos de análisis y proceso de codificación (II). *NURE Investigación: Revista Científica de Enfermería*.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7712262>

González, A., Santiesteban, A y Pagés, J. (2020). Finalidades de la enseñanza de la historia en futuros profesores. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 1-23.

<https://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.fehf>

Guardián, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC) y Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI). San José: Costa Rica.

<https://web.ua.es/it/ice/documentos/recursos/materiales/el-paradigma-cualitativo-en-la-investigacion-socio-educativa.pdf>

Gutierrez, F y Pietro, D. (1999). La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa. *Ciccus - La Crujía*. Buenos Aires, Argentina.

Hamui, A y Varela, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Revista Investigación en Educación Médica*, 2(5), 55-60. <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733230009.pdf>

- Jordán Yépez, A., Contreras Cruz, G., y Camacho Tovar, G. (2017). *Metodología de la Investigación Educativa*. Editorial Académica Universitaria (Edacun). Universidad de Las Tunas.
<http://edacunob.ult.edu.cu/bitstream/123456789/20/1/Metodologia%20de%20la%20Investigacion%20Educativa.pdf>
- Krueger, R. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica de la investigación aplicada*. Editorial Pirámide.
- Marín-Cano, M., Parra, L., Burgos, S., y Gutiérrez M. (2019). La práctica reflexiva del profesor y la relación con el desarrollo profesional en el contexto de la educación superior. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15(1).
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8669928>
- Melero Aguilar, N. (2011). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: un análisis desde la Ciencias Sociales. *Revista Cuestiones Pedagógicas*, 21, 339-355.
<https://idus.us.es/handle/11441/12861>
- Pagès, J. (1994). La didáctica de las Ciencias Sociales, el curriculum de historia y la formación del profesorado. *Revista Signos. Teoría y práctica de la educación*, 13, 38-51.
<https://historia1imagen.files.wordpress.com/2011/10/pages-la-didactica-de-las-cs-sociales-el-curriculum-de-historia-y-la-formacion-de-profesorado.pdf>
- Pagès, J. (1996). Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales: ¿cuáles son?, ¿cómo aprovecharlas? *Investigación en la Escuela*, (28), 103-114. <https://doi.org/10.12795/IE.1996.i28.08>

- Pagès, J. (2002). Aprender a enseñar historia y ciencias sociales: el currículo y la didáctica de las ciencias sociales. *Pensamiento Educativo*, 30, 255-269.
www.redae.uc.cl/index.php/pel/article/view/26411
- Pagès, J. (2004). Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia. En: J. A. Gómez Hernández (ed.), en *Miradas a la historia: reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*, 155-178. Editum.
<https://doi.org/10.6018/editum.809>
- Pagès, J. (2018). Aprender a enseñar historia. Las relaciones entre la historia y la historia escolar. *Trayectorias Universitarias*, 4(7), 53-59.
<https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/6369>
- Pagès, J. (2021). La formación del profesorado de Historia y Ciencias Sociales para la práctica reflexiva. *Revista Nuevas Dimensiones*, (3), 57-67.
<https://doi.org/10.53689/nv.v1i3.23>
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. España, La Muralla S.A.
- Pietro, D. (2017). Construirse para educar: Caminos de la educomunicación. *Universidad Nacional de Cuyo*. Argentina.
- Pinar, W. (2014). *La teoría del currículum*. (E. Mora y E. Rengifo Nasner, Trad.). Editorial Narcea, S.A.

Pinar, W., Reynolds, W., Slattery, P., y Taubman. P. (1995). *Understanding curriculum: an introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. Counterpoints.

https://archive.org/details/understandingcur0000unse_c9h9/page/n7/mode/2up

Ramírez Achoy, J. (2020). *El pensamiento histórico en la formación inicial docente. Un estudio de caso en la Escuela de Historia de la Universidad Nacional de Costa Rica* [Tesis doctoral, Universidad Tecnológica de Pereira].

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/perspectivas/article/view/14901>

Ramón, R. (2013). Las teorías de Schön y Dewey: hacia un modelo de reflexión en la práctica docente. *Revista Cenzontle* (11).

<https://revistas.ujat.mx/index.php/Cinzontle/article/view/2456>

Ramos, C. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances en psicología. Revista de la Facultad de Psicología y Humanidades*, vol. 23, 9-17.

<https://revistas.unife.edu.pe/index.php/avancesenpsicologia/article/view/167>

Red para la Lectoescritura Inicial de Centroamérica y el Caribe (2019). *Formación Inicial Docente Costa Rica*. Editorial RedLEI. <https://red-lei.org/wp-content/uploads/2020/02/INFORME-costa-rica-F-digital.pdf>

Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Education. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

Sánchez Fontalvo, I. M. González Monroy, L. A., y Esmeral Ariza, S. J. (2020). *Metodologías cualitativas en la investigación educativa*. Editorial Unimagdalena. <https://elibro-net.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr/es/ereader/sibdi/170301?page=9>

- Schettini, P y Cortazzo I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social*. Editorial de la Universidad de La Plata. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/49017/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Schön, D. (1998). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Ministerio de Educación y Ciencia, Buenos Aires. <https://josegastiel.files.wordpress.com/2019/02/schc3b6n-la-formacion-de-profesionales-reflexivos-donald-schon.pdf>
- Strauss, A y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquía. <https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf>
- Suckel, M., Rodríguez, G., Sáez, G., y Campos, D. (2020). El rol de la Formación Inicial Docente en el proceso de construcción del saber pedagógico. *Actualidades Investigativas En Educación*, 20(1), 23. <https://doi.org/10.15517/aie.v20i1.40121>
- Tejero Gonzáles, J. (2021). *Técnicas de investigación cualitativa en los ámbitos sanitario y sociosanitario*. Colección ESTUDIOS n.º 171. Universidad de Castilla-La Mancha. <https://ruidera.uclm.es/server/api/core/bitstreams/fdf77886-6075-453a-b7cc-731232b56e77/content>
- Torres, R. M., y Lozano, D. (2018). *La formación de docentes en América Latina: Perspectivas, enfoques y concepciones críticas*. CLACSO-CRESUR. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/9183/1/Fomacion-Docente.pdf>

Ulate Soto, I. y Vargas Morúa, E. (2019). *Metodología para elaborar una tesis*. EUNED

Universidad Nacional de Costa Rica. (2017). Plan de Estudios: Bachillerato en la Enseñanza de Estudios Sociales y Educación Cívica (carrera compartida).

Valencia, L. (2014). *Aprender a ser profesor y profesora de Historia: Los propósitos de la enseñanza en la formación del profesorado de Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Santiago de Chile*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona].

<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/284965/lvvc1de1.pdf?sequence=1>

Valencia, L., P., Miranda., N., Abricot, C., García, y D., Burgos (2022). *Formar profesores para una ciudadanía democrática: el desarrollo del Pensamiento Social en el aula*. Editorial USACH.

Vílchez, N. (2004). Una revisión y actualización del concepto de Currículo. *Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, vol. 6, 194-208.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6436492>

Vives Varela, T. y Hamui Sutton, L. (2021). *La codificación y categorización en la teoría fundamentada, un método para el análisis de los datos cualitativos*. Metodología de Investigación en Educación Médica.

<https://www.medigraphic.com/pdfs/invedumed/iem-2021/iem2140k.pdf>

Apéndices

Apéndice A

Cuadro de operacionalización

Tema: Las prácticas docentes reflexivas y su vinculación con el componente pedagógico para la mejora de la formación inicial docente de la carrera de Enseñanza de Estudios Sociales y Educación Cívica en la Universidad Nacional de Costa Rica.

Objeto de estudio: El desarrollo de las prácticas docentes reflexivas dentro del componente pedagógico de las personas egresadas en el año 2022 del Bachillerato en Enseñanza de Estudios Sociales y Educación Cívica de la Universidad Nacional.

Línea de investigación: Formación inicial docente.

Objetivo general: analizar las prácticas docentes reflexivas, en el componente pedagógico, para la comprensión de la formación inicial de las personas egresadas en el año 2022 de la carrera del Bachillerato en la Enseñanza de Estudios Sociales y Educación Cívica de la Universidad Nacional de Costa Rica.

Paradigma: sociocrítico-reflexivo.

Método de investigación: estudio de caso.

Objetivos	Categorías	Subcategorías	Fuentes de información	Técnicas de recolección	Instrumentos	Análisis de datos	Procedimientos
Describir el componente curricular de los cursos de pedagogía de la carrera de Estudios Sociales y Educación Cívica, para conocer la vinculación entre el plan de estudios y los conocimientos obtenidos.	Formación inicial. Currículo. Mediación pedagógica.	Conocimientos pedagógicos.	Plan de estudio de la carrera. Programas de cursos de pedagogía de la carrera Planeamientos de las prácticas docentes.	Análisis documental.	Categorías de análisis (contenidos, habilidades y la evaluación). Cuadro comparativo.	Codificación abierta y axial. Comparación de los contenidos, habilidades y evaluación presentada en el plan de estudio de la carrera, de los cursos de pedagogía y los planeamientos de las prácticas docentes.	Codificación abierta y axial.

<p>Caracterizar la formación inicial docente de la Enseñanza de Estudios Sociales y Educación Cívica y su relación con el componente pedagógico de seis personas egresadas en el año 2022.</p>	<p>Formación inicial docente.</p>	<p>Currículo.</p>	<p>Ejes curriculares del plan de estudio de la carrera.</p> <p>Personas egresadas en el año 2022.</p>	<p>Análisis documental.</p> <p>Entrevista semiestructurada .</p>	<p>Preguntas abiertas.</p>	<p>Codificación.</p> <p>Triangulación de los datos.</p>	<p>Codificación abierta y axial.</p> <p>Triangulación a partir de las fuentes.</p>
--	-----------------------------------	-------------------	---	--	----------------------------	---	--

<p>Explicar las formas en las que se desarrollan las prácticas reflexivas en la formación inicial docente, a través del análisis de las experiencias de seis personas egresadas en el año 2022.</p>	<p>Prácticas docentes reflexivas.</p>	<p>Formación inicial docente.</p>	<p>Personas egresadas en el año 2022.</p>	<p>Grupo de discusión.</p>	<p>Guía de preguntas problema.</p>	<p>Codificación.</p>	<p>Codificación abierta y axial.</p>
---	---------------------------------------	-----------------------------------	---	----------------------------	------------------------------------	----------------------	--------------------------------------

Apéndice B

Instrumentos

Las prácticas docentes reflexivas dentro del componente pedagógico, en la formación inicial docente de la carrera de Enseñanza de Estudios Sociales y Educación Cívica en la Universidad Nacional de Costa Rica

La presente entrevista forma parte del Trabajo Final de Graduación realizado por las personas investigadoras: Sebastián Castro Solís, Kassela Ortega Cordero y Carlos Solano Soto. El cual busca “analizar las prácticas docentes reflexivas en el componente pedagógico, para la comprensión de la formación inicial de las personas egresadas en el año 2022 de la carrera del Bachillerato en la Enseñanza de Estudios Sociales y Educación Cívica de la Universidad Nacional de Costa Rica”. Las preguntas buscan responder directamente al segundo objetivo de la investigación, el cual corresponde a “caracterizar la formación inicial docente de la Enseñanza de Estudios Sociales y Educación Cívica y su relación con el componente pedagógico de las personas egresadas en el año 2022”. La entrevista se llevará a cabo de manera virtual por medio de la plataforma “Google Meet”.

Fecha: _____

Formación Inicial Docente

1. ¿Cuál fue la formación obtenida en la carrera en relación a los contenidos históricos, geográficos, pedagógicos y de educación ciudadana esperados?
2. ¿Cómo consideras la formación obtenida en la carrera en relación a los contenidos históricos, geográficos, pedagógicos y de educación ciudadana esperados?
3. ¿Cuáles crees que son las habilidades que más se refuerzan durante la carrera?
4. ¿Crees que debe ser el énfasis en cuanto a los procesos de enseñanza y aprendizaje ante los cursos para la formación pedagógica en relación con los cursos de historia, geografía y educación ciudadana, tomando en cuenta el cambio

paradigmático en una era tecnológica, y transformadora de la sociedad actual? ¿Por qué?

Formación pedagógica

1. ¿Consideras que dentro de los programas de cursos de historia, geografía y educación ciudadana de la carrera existe una presencia significativa para la formación docente en materia pedagógica? Si / No ¿Por qué?
2. En materia de formación para evaluar, ¿crees que las herramientas brindadas en los cursos con componente pedagógico se apegan a la realidad educativa nacional y globalizada, ante una cosmovisión tecnológica, tomando en cuenta al sujeto, como protagonista?
Entiéndase sujeto al alumno.
3. ¿Crees que la formación pedagógica de la carrera brinda conocimientos suficientes para que los docentes puedan tomar decisiones curriculares para la enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica?
4. Tomando en cuenta la propuesta de transformación curricular, que impulsa el Consejo Superior de educación (CSE), y el MEP, la formación pedagógica de la carrera brinda conocimientos suficientes para que los docentes, puedan tomar decisiones curriculares para la enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica.

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN LA ENTREVISTA

Yo _____, cédula _____ se me ha explicado que mi participación en el Trabajo Final de Graduación “Las prácticas docentes reflexivas dentro del componente pedagógico, en la formación inicial docente de la carrera de Enseñanza de Estudios Sociales y Educación Cívica en la Universidad Nacional de Costa Rica” consiste en responder una entrevista para aportar al conocimiento, comprendiendo que la información suministrada es sumamente valiosa. Acepto la solicitud de que la entrevista sea grabada en audio y video para su posterior transcripción y análisis, los cuales estarán siendo utilizados por las personas investigadoras Sebastián Castro Solís, Kassela Ortega Cordero y Carlos Solano Soto de la Licenciatura en Enseñanza de Estudios Sociales y Educación Cívica de la Universidad Nacional de Costa Rica. Declaro que se me ha informado sobre los posibles beneficios y riesgos derivados de mi participación en el estudio, la cual está protegida en anonimato y confidencialidad. Las personas investigadoras se encuentran anuentes y a la espera de responder a cualquier pregunta sobre los procedimientos llevados a cabo en la investigación. Por lo tanto, de forma libre y voluntaria, declaro estar informado de que los resultados serán presentados para optar por el grado de Licenciatura. He leído este consentimiento y acepto participar en este estudio.

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

Grupo de Discusión: Las prácticas docentes reflexivas dentro del componente pedagógico en la formación inicial docente de la carrera de Enseñanza de Estudios Sociales y Educación Cívica en la Universidad Nacional de Costa Rica.

El presente grupo de discusión forma parte del Trabajo Final de Graduación realizado por las personas investigadoras: Sebastián Castro Solís, Kassela Ortega Cordero y Carlos Solano Soto. El cual busca “analizar las prácticas docentes reflexivas en el componente pedagógico, para la comprensión de la formación inicial de las personas egresadas en el año 2022 de la carrera del Bachillerato en la Enseñanza de Estudios Sociales y Educación Cívica de la Universidad Nacional de Costa Rica”. El grupo de discusión busca responder directamente al tercer objetivo de la investigación, el cual corresponde a “Explicar las formas en las que se desarrollan las prácticas reflexivas en la formación inicial docente, a través del análisis de las experiencias de seis personas egresadas en el año 2022”. La entrevista se llevará a cabo de manera virtual por medio de la plataforma “Google Meet”.

Fecha y hora: _____, de 5:00 pm a 6:00pm

Guion del grupo de discusión

- Bienvenida y presentación del trabajo.
- Explicación de la dinámica.

Preguntas generadoras:

- ¿Qué **se entiende como** prácticas docentes reflexivas?
- ¿Por qué son **significativas** las prácticas docentes reflexivas?
- ¿Cómo reconocer **y registrar** si se llevan a cabo prácticas docentes reflexivas, **de manera adecuada que permitan cumplir un propósito**?
- ¿Dentro de la formación inicial docente se desarrollaron las habilidades **tales como: XXXX, xxxx, xxxxxx, xxxxx** necesarias para llevar a cabo prácticas docentes reflexivas?

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN LA ENTREVISTA

Yo _____, cédula _____ se me ha explicado que mi participación en el Trabajo Final de Graduación “Las prácticas docentes reflexivas dentro del componente pedagógico, en la formación inicial docente de la carrera de Enseñanza de Estudios Sociales y Educación Cívica en la Universidad Nacional de Costa Rica” consiste en ser parte de un grupo de discusión para aportar al conocimiento, comprendiendo que la información suministrada es sumamente valiosa. Acepto la solicitud de que la entrevista sea grabada en audio y video para su posterior transcripción y análisis, los cuales estarán siendo utilizados por las personas investigadoras Sebastián Castro Solís, Kassela Ortega Cordero y Carlos Solano Soto de la Licenciatura en Enseñanza de Estudios Sociales y Educación Cívica de la Universidad Nacional de Costa Rica. Declaro que se me ha informado sobre los posibles beneficios y riesgos derivados de mi participación en el estudio, la cual está protegida en anonimato y confidencialidad. Las personas investigadoras se encuentran anuentes y a la espera de responder a cualquier pregunta sobre los procedimientos llevados a cabo en la investigación. Por lo tanto, de forma libre y voluntaria, declaro estar informado de que los resultados serán presentados para optar por el grado de Licenciatura. He leído este consentimiento y acepto participar en este estudio.

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

Apéndice C

Las prácticas docentes reflexivas dentro del componente pedagógico, en la formación inicial docente de la carrera de Enseñanza de Estudios Sociales y Educación Cívica en la Universidad Nacional de Costa Rica

La presente entrevista forma parte del Trabajo Final de Graduación realizado por las personas investigadoras: Sebastián Castro Solís, Kassela Ortega Cordero y Carlos Solano Soto. El cual busca “analizar las prácticas docentes reflexivas en el componente pedagógico, para la comprensión de la formación inicial de las personas egresadas en el año 2022 de la carrera del Bachillerato en la Enseñanza de Estudios Sociales y Educación Cívica de la Universidad Nacional de Costa Rica”. Las preguntas buscan responder directamente al segundo objetivo de la investigación, el cual corresponde a “caracterizar la formación inicial docente de la Enseñanza de Estudios Sociales y Educación Cívica y su relación con el componente pedagógico de las personas egresadas en el año 2022”. La entrevista se llevará a cabo de manera virtual por medio de la plataforma “Google Meet” con el fin de facilitar la comunicación y generar respuestas transparentes y sinceras. La información recolectada contiene fines exclusivamente académicos, por lo que se garantiza total confidencialidad, en relación con las personas participantes y la información brindada por ellas, la cual será utilizada únicamente por las personas investigadoras.

Fecha: _____

Formación Inicial Docente

1. ¿Cómo considera la formación obtenida en la carrera con relación a los contenidos pedagógicos esperados?
2. ¿Cuáles cree que son las habilidades (**integrar algún ejemplo de habilidad**) de componente pedagógico que más se refuerzan durante la carrera?
3. ¿Cuál considera que fue el curso de Educología que más aportó a su formación como docente? ¿De qué manera lo hizo? (**y por qué**)

Formación pedagógica

1. ¿Considera que dentro de los programas de cursos de educación ciudadana de la carrera existe una presencia significativa (**qué tipo de presencia significativa, contenidos?**) para la formación docente en materia pedagógica?

2. En materia de formación para evaluar, ¿cree que las herramientas brindadas en los cursos con componente pedagógico se apegan a la realidad educativa? (**¿cuál realidad educativa? la secundaria del país?**)
3. ¿Cree que la formación pedagógica de la carrera brinda conocimientos suficientes para que las personas docentes puedan enseñar Estudios Sociales y Educación Cívica?
Agregar el por qué o justifique su respuesta

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN LA ENTREVISTA

Yo _____, cédula _____ se me ha explicado que mi participación en el Trabajo Final de Graduación “**Las prácticas docentes reflexivas dentro del componente pedagógico, en la formación inicial docente de la carrera de Enseñanza de Estudios Sociales y Educación Cívica en la Universidad Nacional de Costa Rica**” consiste en responder una entrevista para aportar al conocimiento, comprendiendo que la información suministrada es sumamente valiosa. Acepto la solicitud de que la entrevista sea grabada en audio y video para su posterior transcripción y análisis, los cuales estarán siendo utilizados por las personas investigadoras Sebastián Castro Solís, Kassela Ortega Cordero y Carlos Solano Soto de la Licenciatura en Enseñanza de Estudios Sociales y Educación Cívica de la Universidad Nacional de Costa Rica. Declaro que se me ha informado sobre los posibles beneficios y riesgos derivados de mi participación en el estudio, la cual está protegida en anonimato y confidencialidad. Las personas investigadoras se encuentran anuentes y a la espera de responder a cualquier pregunta sobre los procedimientos llevados a cabo en la investigación. Por lo tanto, de forma libre y voluntaria, declaro estar informado de que los resultados serán presentados para optar por el grado de Licenciatura. He leído este consentimiento y acepto participar en este estudio.

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

LA PARTICIPACIÓN EN GRUPO DE DISCUSIÓN

El presente grupo de discusión forma parte del Trabajo Final de Graduación realizado por las personas investigadoras: Sebastián Castro Solís, Kassela Ortega Cordero y Carlos Solano Soto. El cual busca “analizar las prácticas docentes reflexivas en el componente pedagógico, para la comprensión de la formación inicial de las personas egresadas en el año 2022 de la carrera del Bachillerato en la Enseñanza de Estudios Sociales y Educación Cívica de la Universidad Nacional de Costa Rica”. El grupo de discusión busca responder directamente al tercer objetivo de la investigación, el cual corresponde a “Explicar las formas en las que se desarrollan las prácticas reflexivas en la formación inicial docente, a través del análisis de las experiencias de seis personas egresadas en el año 2022”. La entrevista se llevará a cabo de manera virtual por medio de la plataforma “Google Meet”.

Fecha y hora: _____, de 5:00 pm a 6:00pm

Guion del grupo de discusión

- Bienvenida y presentación del trabajo.
- Explicación de la dinámica.

Preguntas generadoras:

- ¿Qué son las prácticas docentes reflexivas?
- ¿Por qué son importantes las prácticas docentes reflexivas?
- ¿Cómo reconocer si se llevan a cabo prácticas docentes reflexivas?
- ¿Dentro de la formación inicial docente se desarrollaron las habilidades necesarias para llevar a cabo prácticas docentes reflexivas?

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN EL GRUPO DE DISCUSIÓN

Yo _____, cédula _____
se me ha explicado que mi participación en el Trabajo Final de Graduación “**Las prácticas docentes reflexivas dentro del componente pedagógico, en la formación inicial docente de**

la carrera de Enseñanza de Estudios Sociales y Educación Cívica en la Universidad Nacional de Costa Rica” consiste en ser parte de un grupo de discusión para aportar al conocimiento, comprendiendo que la información suministrada es sumamente valiosa. Acepto la solicitud de que la entrevista sea grabada en audio y video para su posterior transcripción y análisis, los cuales estarán siendo utilizados por las personas investigadoras Sebastián Castro Solís, Kassela Ortega Cordero y Carlos Solano Soto de la Licenciatura en Enseñanza de Estudios Sociales y Educación Cívica de la Universidad Nacional de Costa Rica. Declaro que se me ha informado sobre los posibles beneficios y riesgos derivados de mi participación en el estudio, la cual está protegida en anonimato y confidencialidad. Las personas investigadoras se encuentran anuentes y a la espera de responder a cualquier pregunta sobre los procedimientos llevados a cabo en la investigación. Por lo tanto, de forma libre y voluntaria, declaro estar informado de que los resultados serán presentados para optar por el grado de Licenciatura. He leído este consentimiento y acepto participar en este estudio.

Nombre, firma y cédula del sujeto participante

ugar, fecha y hora

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

ugar, fecha y hora

Apéndice D
Pilotaje: Sujeto 1

Las prácticas docentes reflexivas dentro del componente pedagógico, en la formación inicial docente de la carrera de Enseñanza de Estudios Sociales y Educación Cívica en la Universidad Nacional de Costa Rica

La presente entrevista forma parte del Trabajo Final de Graduación realizado por las personas investigadoras: Sebastián Castro Solís, Kassela Ortega Cordero y Carlos Solano Soto. El cual busca “analizar las prácticas docentes reflexivas en el componente pedagógico, para la comprensión de la formación inicial de las personas egresadas en el año 2022 de la carrera del Bachillerato en la Enseñanza de Estudios Sociales y Educación Cívica de la Universidad Nacional de Costa Rica”. Las preguntas buscan responder directamente al segundo objetivo de la investigación, el cual corresponde a “caracterizar la formación inicial docente de la Enseñanza de Estudios Sociales y Educación Cívica y su relación con el componente pedagógico de las personas egresadas en el año 2022”. La entrevista se llevará a cabo de manera virtual por medio de la plataforma “Google Meet” con el fin de facilitar la comunicación y generar respuestas transparentes y sinceras. La información recolectada contiene fines exclusivamente académicos, por lo que se garantiza total confidencialidad, en relación con las personas participantes y la información brindada por ellas, la cual será utilizada únicamente por las personas investigadoras.

Fecha: _____

Formación Inicial Docente

1. ¿Cómo considera la formación obtenida en la carrera con relación a los contenidos pedagógicos esperados?

Es insuficiente, no se logran los aprendizajes esperados y los cursos tienden a ser un poco repetitivos, no responden a la realidad de la educación en el país.

2. ¿Cuáles cree que son las habilidades de componente pedagógico que más se refuerzan durante la carrera?

Se tratan de reforzar las habilidades prácticas, sobre todo en curriculum, planeamiento y evaluación.

3. ¿Cuál considera que fue el curso de Educología que más aportó a su formación como docente? ¿De qué manera lo hizo?

Educación para la Diversidad, la Inclusión y la Cohesión Social, ya que hasta cierto punto llega a abordar un poco la realidad de aula, a pesar de eso no aborda la preparación necesaria para atender las necesidades de todos los estudiantes.

Formación pedagógica

1. ¿Considera que dentro de los programas de cursos de educación ciudadana de la carrera existe una presencia significativa para la formación docente en materia pedagógica?

No, en general los cursos no tienden a generar una relación entre la teoría y la práctica pedagógica.

2. En materia de formación para evaluar, ¿cree que las herramientas brindadas en los cursos con componente pedagógico se apegan a la realidad educativa?

No, incluso en el proceso de la práctica docente, se tuvo que adecuar los conocimientos que se habían adquirido en la universidad ya que no son los aplicados actualmente en los colegios.

3. ¿Cree que la formación pedagógica de la carrera brinda conocimientos suficientes para que las personas docentes puedan enseñar Estudios Sociales y Educación Cívica?

Considero que la formación de la universidad solo crea ciertas bases, que cada docente va a ampliar en el espacio laboral.

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN LA ENTREVISTA

Yo _____, cédula _____
se me ha explicado que mi participación en el Trabajo Final de Graduación “**Las prácticas docentes reflexivas dentro del componente pedagógico, en la formación inicial docente de la carrera de Enseñanza de Estudios Sociales y Educación Cívica en la Universidad Nacional de Costa Rica**” consiste en responder una entrevista para aportar al conocimiento, comprendiendo que la información suministrada es sumamente valiosa. Acepto la solicitud de que la entrevista sea grabada en audio y video para su posterior transcripción y análisis, los cuales estarán siendo utilizados por las personas investigadoras Sebastián Castro Solís, Kassela Ortega Cordero y Carlos Solano Soto de la Licenciatura en Enseñanza de Estudios Sociales y Educación Cívica de la Universidad Nacional de Costa Rica. Declaro que se me ha informado sobre los posibles beneficios y riesgos derivados de mi participación en el estudio, la cual está protegida en anonimato y confidencialidad. Las personas investigadoras se encuentran anuentes y a la espera de responder a cualquier pregunta sobre los procedimientos llevados a cabo en la investigación. Por lo tanto, de forma libre y voluntaria, declaro estar informado de que los resultados serán presentados para optar por el grado de Licenciatura. He leído este consentimiento y acepto participar en este estudio.

Nombre, firma y cédula del sujeto participante

ugar, fecha y hora L

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

ugar, fecha y hora L

LA PARTICIPACIÓN EN GRUPO DE DISCUSIÓN

El presente grupo de discusión forma parte del Trabajo Final de Graduación realizado por las personas investigadoras: Sebastián Castro Solís, Kassela Ortega Cordero y Carlos Solano Soto. El cual busca “analizar las prácticas docentes reflexivas en el componente pedagógico, para la comprensión de la formación inicial de las personas egresadas en el año 2022 de la carrera del Bachillerato en la Enseñanza de Estudios Sociales y Educación Cívica de la Universidad Nacional de Costa Rica”. El grupo de discusión busca responder directamente al tercer objetivo de la investigación, el cual corresponde a “Explicar las formas en las que se desarrollan las prácticas reflexivas en la formación inicial docente, a través del análisis de las experiencias de seis personas egresadas en el año 2022”. La entrevista se llevará a cabo de manera virtual por medio de la plataforma “Google Meet”.

Fecha y hora: _____, de 5:00 pm a 6:00pm

Guion del grupo de discusión

- Bienvenida y presentación del trabajo.
- Explicación de la dinámica.

Preguntas generadoras:

- ¿Qué son las prácticas docentes reflexivas?
- ¿Por qué son importantes las prácticas docentes reflexivas?
- ¿Cómo reconocer si se llevan a cabo prácticas docentes reflexivas?
- ¿Dentro de la formación inicial docente se desarrollaron las habilidades necesarias para llevar a cabo prácticas docentes reflexivas?

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN EL GRUPO DE DISCUSIÓN

Yo _____, cédula _____
se me ha explicado que mi participación en el Trabajo Final de Graduación “**Las prácticas**

docentes reflexivas dentro del componente pedagógico, en la formación inicial docente de la carrera de Enseñanza de Estudios Sociales y Educación Cívica en la Universidad Nacional de Costa Rica” consiste en ser parte de un grupo de discusión para aportar al conocimiento, comprendiendo que la información suministrada es sumamente valiosa. Acepto la solicitud de que la entrevista sea grabada en audio y video para su posterior transcripción y análisis, los cuales estarán siendo utilizados por las personas investigadoras Sebastián Castro Solís, Kassela Ortega Cordero y Carlos Solano Soto de la Licenciatura en Enseñanza de Estudios Sociales y Educación Cívica de la Universidad Nacional de Costa Rica. Declaro que se me ha informado sobre los posibles beneficios y riesgos derivados de mi participación en el estudio, la cual está protegida en anonimato y confidencialidad. Las personas investigadoras se encuentran anuentes y a la espera de responder a cualquier pregunta sobre los procedimientos llevados a cabo en la investigación. Por lo tanto, de forma libre y voluntaria, declaro estar informado de que los resultados serán presentados para optar por el grado de Licenciatura. He leído este consentimiento y acepto participar en este estudio.

Nombre, firma y cédula del sujeto participante

ugar, fecha y hora

L

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

ugar, fecha y hora

L

Pilotaje: sujeto 2

Las prácticas docentes reflexivas dentro del componente pedagógico, en la formación inicial docente de la carrera de Enseñanza de Estudios Sociales y Educación Cívica en la Universidad Nacional de Costa Rica

La presente entrevista forma parte del Trabajo Final de Graduación realizado por las personas investigadoras: Sebastián Castro Solís, Kassela Ortega Cordero y Carlos Solano Soto. El cual busca “analizar las prácticas docentes reflexivas en el componente pedagógico, para la comprensión de la formación inicial de las personas egresadas en el año 2022 de la carrera del Bachillerato en la Enseñanza de Estudios Sociales y Educación Cívica de la Universidad Nacional de Costa Rica”. Las preguntas buscan responder directamente al segundo objetivo de la investigación, el cual corresponde a “caracterizar la formación inicial docente de la Enseñanza de Estudios Sociales y Educación Cívica y su relación con el componente pedagógico de las personas egresadas en el año 2022”. La entrevista se llevará a cabo de manera virtual por medio de la plataforma “Google Meet” con el fin de facilitar la comunicación y generar respuestas transparentes y sinceras. La información recolectada contiene fines exclusivamente académicos, por lo que se garantiza total confidencialidad, en relación con las personas participantes y la información brindada por ellas, la cual será utilizada únicamente por las personas investigadoras.

Fecha: _____

Formación Inicial Docente

1. ¿Cómo considera la formación obtenida en la carrera con relación a los contenidos pedagógicos esperados? La formación en sentido pedagógico durante el Bachillerato considero que fue muy mecánica, no se adentró a la multidisciplinariedad, sino que fue una herramienta para aprender a generar programas, evaluaciones y planeamientos estandarizados.
2. ¿Cuáles cree que son las habilidades de componente pedagógico que más se refuerzan durante la carrera? Durante la carrera se menciona la didáctica, el pensamiento crítico y la evaluación de los aprendizajes significativos en los estudiantes, pero no se refuerzan durante los cursos sino en la práctica diaria
3. ¿Cuál considera que fue el curso de Educología que más aportó a su formación como docente? ¿De qué manera lo hizo? El curso más significativo fue desarrollo humano,

porque abre el panorama para comprender que dentro de las aulas hay diversidad de aprendizajes y estudiantes, que su desarrollo humano es importante y es necesario para la práctica didáctica.

Formación pedagógica

1. ¿Considera que dentro de los programas de cursos de educación ciudadana de la carrera existe una presencia significativa para la formación docente en materia pedagógica? Si existe, la diferencia está en el docente que se asigne a esos cursos, ya que de ellos depende el programa y el aprendizaje que esperan por lo que su formación inicial va a influir en la formación de sus estudiantes, en mi caso si hubo una presencia significativa para mi formación inicial
2. En materia de formación para evaluar, ¿cree que las herramientas brindadas en los cursos con componente pedagógico se apegan a la realidad educativa? En materia de Evaluación se aprende bastante y si se apega a las realidades pero laborales, precisamente los cursos de evaluación se centraban en un aprendizaje para la práctica, aunque la construcción de planeamientos y herramientas se basaban estrictamente en los brindados por el MEP.
3. ¿Cree que la formación pedagógica de la carrera brinda conocimientos suficientes para que las personas docentes puedan enseñar Estudios Sociales y Educación Cívica?

Si se brindan las herramientas, suelen ser muy técnicas pero sí se dan. Es decisión del docente en la práctica el cómo aplica esos aprendizajes y como influyen en la enseñanza que ejerce

**CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN LA
ENTREVISTA**

Yo _____, cédula _____
se me ha explicado que mi participación en el Trabajo Final de Graduación “**Las prácticas docentes reflexivas dentro del componente pedagógico, en la formación inicial docente de la carrera de Enseñanza de Estudios Sociales y Educación Cívica en la Universidad Nacional de Costa Rica**” consiste en responder una entrevista para aportar al conocimiento, comprendiendo que la información suministrada es sumamente valiosa. Acepto la solicitud de que la entrevista sea grabada en audio y video para su posterior transcripción y análisis, los cuales estarán siendo utilizados por las personas investigadoras Sebastián Castro Solís, Kassela Ortega Cordero y Carlos Solano Soto de la Licenciatura en Enseñanza de Estudios Sociales y Educación Cívica de la Universidad Nacional de Costa Rica. Declaro que se me ha informado sobre los posibles beneficios y riesgos derivados de mi participación en el estudio, la cual está protegida en anonimato y confidencialidad. Las personas investigadoras se encuentran anuentes y a la espera de responder a cualquier pregunta sobre los procedimientos llevados a cabo en la investigación. Por lo tanto, de forma libre y voluntaria, declaro estar informado de que los resultados serán presentados para optar por el grado de Licenciatura. He leído este consentimiento y acepto participar en este estudio.

Nombre, firma y cédula del sujeto participante

ugar, fecha y hora

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

ugar, fecha y hora

LA PARTICIPACIÓN EN GRUPO DE DISCUSIÓN

El presente grupo de discusión forma parte del Trabajo Final de Graduación realizado por las personas investigadoras: Sebastián Castro Solís, Kassela Ortega Cordero y Carlos Solano Soto. El cual busca “analizar las prácticas docentes reflexivas en el componente pedagógico, para la comprensión de la formación inicial de las personas egresadas en el año 2022 de la carrera del Bachillerato en la Enseñanza de Estudios Sociales y Educación Cívica de la Universidad Nacional de Costa Rica”. El grupo de discusión busca responder directamente al tercer objetivo de la investigación, el cual corresponde a “Explicar las formas en las que se desarrollan las prácticas reflexivas en la formación inicial docente, a través del análisis de las experiencias de seis personas egresadas en el año 2022”. La entrevista se llevará a cabo de manera virtual por medio de la plataforma “Google Meet”.

Fecha y hora: _____, de 5:00 pm a 6:00pm

Guion del grupo de discusión

- Bienvenida y presentación del trabajo.
- Explicación de la dinámica.

Preguntas generadoras:

- ¿Qué son las prácticas docentes reflexivas? Intuyo que es la habilidad para reconocer de qué forma voy a enseñar.
- ¿Por qué son importantes las prácticas docentes reflexivas?

Porque me brindan la habilidad de reflexionar de qué manera influye mi formación y mis experiencias como docente en la práctica que ejerzo

- ¿Cómo reconocer si se llevan a cabo prácticas docentes reflexivas?

Creo que es un proceso personal, las prácticas reflexivas me parece que se influyen en mis experiencias y en lo que considero que genera un aprendizaje significativo o no para mis estudiantes.

- ¿Dentro de la formación inicial docente se desarrollaron las habilidades necesarias para llevar a cabo prácticas docentes reflexivas?

No mucho, en mi formación inicial reconocí estos términos hasta la licenciatura, es decir como parte del bachillerato no se extendió o se desarrollaron porque no las conocía en profundidad

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN EL

GRUPO DE DISCUSIÓN

Yo _____, cédula _____ se me ha explicado que mi participación en el Trabajo Final de Graduación “**Las prácticas docentes reflexivas dentro del componente pedagógico, en la formación inicial docente de la carrera de Enseñanza de Estudios Sociales y Educación Cívica en la Universidad Nacional de Costa Rica**” consiste en ser parte de un grupo de discusión para aportar al conocimiento, comprendiendo que la información suministrada es sumamente valiosa. Acepto la solicitud de que la entrevista sea grabada en audio y video para su posterior transcripción y análisis, los cuales estarán siendo utilizados por las personas investigadoras Sebastián Castro Solís, Kassela Ortega Cordero y Carlos Solano Soto de la Licenciatura en Enseñanza de Estudios Sociales y Educación Cívica de la Universidad Nacional de Costa Rica. Declaro que se me ha informado sobre los posibles beneficios y riesgos derivados de mi participación en el estudio, la cual está protegida en anonimato y confidencialidad. Las personas investigadoras se encuentran anuentes y a la espera de responder a cualquier pregunta sobre los procedimientos llevados a cabo en la investigación. Por lo tanto, de forma libre y voluntaria, declaro estar informado de que los resultados serán presentados para optar por el grado de Licenciatura. He leído este consentimiento y acepto participar en este estudio.

Nombre, firma y cédula del sujeto participante

ugar, fecha y hora L

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

ugar, fecha y hora L

Apéndice E
Cronograma de trabajo

Actividades	Periodo	Fechas
1. Elaboración del anteproyecto de investigación 2. Defensa ante la Comisión de Trabajos Finales de Graduación	Marzo-julio 2023	Marzo de 2023: Planteamiento del problema, objeto de estudio, justificación y antecedentes.
		Abril de 2023: Elaboración del marco conceptual.
		Mayo de 2023: Elaboración del marco metodológico.
		Junio de 2023: Defensa ante la Comisión de TFG.
		Julio de 2023: Versión final del anteproyecto.
1. Elaboración de instrumentos de investigación	Agosto-septiembre	Agosto de 2023: Elaboración de instrumentos de investigación.
		Septiembre de 2023: Elaboración de consentimientos informados.
1. Puesta a prueba instrumentos de investigación	Octubre	Octubre de 2023: Prueba a los instrumentos de investigación.
1. Aplicación de instrumentos de investigación	Noviembre-marzo	Noviembre de 2023: Análisis documental.
		Diciembre de 2023: Aplicación de entrevistas
		Enero de 2024: Aplicación de entrevistas
		Febrero de 2024: Aplicación de entrevistas.

		Análisis de los resultados.
		Marzo de 2024: Análisis de los resultados.
1. Redacción del informe final: Resultados, conclusiones y recomendaciones	Marzo-mayo	Marzo: Redacción de resultados.
		Abril: Redacción de resultados.
		Mayo: Conclusiones y recomendaciones.
1. Entrega del Trabajo Final de Graduación. 2. Defensa del Trabajo Final de Graduación	Mayo-Julio	Mayo de 2024: Entrega del Trabajo Final de Graduación.
		Julio de 2024: Defensa del Trabajo Final de Graduación.