

Universidad Nacional, Costa Rica

Facultad de Ciencias Sociales

Escuela de Historia

Informe Final de Trabajo de Graduación

*El tiempo histórico en la formación inicial docente de primaria: Un estudio de caso en la
Universidad Nacional*

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

Sustentantes:

Alejandro Chavarría Peñaranda

César Gómez Alfaro

Anthony Gutiérrez Chavarría

Josué Masís Abarca

Heredia, 2024

Tribunal Evaluador



Dr. Alexis Segura Jiménez
Representante del Decanato



M.Sc. Maximiliano López López
Representante de la Escuela de Historia



Dra. Jéssica Ramírez Achoy
Responsable académica
Escuela de Historia

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



Dra. Daniela Cartes Pinto
Lectora externa

Dr. Rafael Ledezma Díaz
Lector interno



Bach. Alejandro Chavarría Peñaranda
Sustentante



Bach. César Gómez Alfaro
Sustentante



Bach. Anthony Gutiérrez Chavarría
Sustentante



Bach. Josué Masís Abarca
Sustentante

Dedicatoria

Alejandro: A mi hijo, a mi madre, mis hermanas, a la mamá de mi hijo y a mis amigos.

César: A mi familia, amistades, mi novia y especialmente a mi madre.

Anthony: A mi mamá, mis hermanos, mi papá, familia, mi novia y amigos.

Josué: A mi mamita que me ha acompañado en todo momento, a mi papá que me enseñó a trabajar duro, a mis hermanas que siguen mis pasos, y al adolescente de 16 años que soñaba con ser profe y no se rindió.

Agradecimientos

Alejandro: A la Universidad Nacional, por darme un estudio de calidad integral e intelectual. Además, agradecer a los docentes de la Escuela de Historia, Escuela de Ciencias Geográficas y del CIDE, por su acompañamiento y dedicación en mi desarrollo profesional, también a los lectores: Daniela Cartes Pinto y Rafael Ledezma Díaz. De igual forma, le agradezco a los tutores a cargo de la Licenciatura: Jéssica Ramírez Achoy y Jonathan Fonseca Carballo. Muchas gracias por el esfuerzo, correcciones y orientación para mí y a mis compañeros César Gómez Alfaro, Anthony Gutiérrez Chavarría y Josué Masís Abarca, para ellos mi gratitud en este proceso.

César: A la Universidad Nacional, por formarme como persona y como profesional. A mi familia, la cual estuvo siempre en el proceso, especialmente a mi madre, quien fue siempre un apoyo incondicional. A mis tutores, Jéssica Ramírez Achoy y Jonathan Fonseca Carballo, por la dedicación, profesionalismo y paciencia durante el proceso. A mis compañeros de trabajo, por tanta dedicación y esfuerzo.

Anthony: A la Universidad Nacional, por ser mi segunda casa durante estos años y por formarme como persona. A mi madre, mis hermanos, mi papá, mi novia y amigos, por estar en los momentos buenos y malos. A nuestros tutores Jéssica y Jonathan, por la guía y el apoyo que nos brindaron. A nuestros lectores el Dr. Rafael Ledezma y la Dra. Daniela Cartes, por toda la ayuda. A mis compañeros de universidad del bachillerato y la licenciatura, que más allá de lo académico han sido una familia.

Josué: Agradezco a la Universidad Nacional por la formación que me dio, a los tutores Jéssica y Jonathan por la dirección, los consejos, incluso también a Jéssica por creer en este grupo de trabajo desde el Bachillerato. A Tony, a Ale y a César, que lejos de un equipo investigador nos convertimos en amigos para la vida. A quienes estuvieron y ya no están, a quienes están y a quienes llegaron,

cada uno tiene su parte en este proceso. A quienes no creyeron, porque me hicieron más fuerte. A mí, por todo lo que significó llegar hasta acá.

Contenido

Resumen	7
Capítulo I. Diseño de investigación: tendencias sobre el tiempo histórico	9
Justificación	10
Antecedentes	14
Balance general.....	23
Marco conceptual	25
<i>Formación inicial docente: Qué, cómo y para qué aprenden quienes enseñan historia en relación con el tiempo histórico</i>	25
<i>Currículo: ¿Cómo, por qué, para qué se enseña lo que se enseña?</i>	29
<i>Finalidades de la enseñanza de la historia</i>	34
<i>Tiempo histórico: ¿la cronología de los hechos históricos?</i>	40
Marco metodológico	46
<i>Paradigma, enfoque y alcance</i>	47
<i>Método de investigación</i>	48
<i>Los sujetos del estudio</i>	49
<i>Estrategia para la recolección de información datos y trabajo de campo</i>	50
<i>Estrategias de análisis de datos</i>	52
<i>Aspectos éticos de la investigación: Devolución de datos</i>	55
<i>Validación y pilotaje de instrumentos</i>	56
Capítulo II. Características del proceso formativo en la enseñanza de la historia del futuro profesorado de primaria	58
Componentes del plan de estudios.....	59
Conocimientos y habilidades vinculados al componente histórico de primaria	61
Capítulo III. El conocimiento de historia que aprenden las futuras estudiantes de primaria y sus finalidades	66
Los conocimientos de historia y la formación inicial en primaria.....	67
Reproducción de discursos patrios tradicionales como finalidad de la enseñanza de la historia ..	70
La tecnificación del pensamiento crítico.....	73
Capítulo IV. Tiempo histórico en la formación inicial docente de la carrera de primaria	80
Las dificultades para desarrollar la noción del tiempo histórico	81
La relación pasado, presente y futuro y su intencionalidad	83
Las nociones sobre el tiempo histórico y los cambios y continuidades	86
Tiempo histórico como estructura del conocimiento sobre la historia	90
Reflexión final.....	90
Conclusiones	92
Líneas de investigación abiertas.....	96
Referencias	99
Apéndices	111

Resumen

En el Trabajo Final de Graduación se investiga el desarrollo de las nociones del cambio y continuidad como componente tiempo histórico en la formación inicial docente de primaria, a partir del estudio de caso aplicado al Bachillerato en Pedagogía con Énfasis en I y II ciclo de la Educación General Básica de la Universidad Nacional. El objeto de estudio se planteó desde cuatro categorías principales: tiempo histórico, formación inicial docente, finalidades de la enseñanza de la historia y currículo. La metodología se planteó desde un enfoque cualitativo, con enfoque sociocrítico. El alcance del estudio es descriptivo, pues interesó estudiar qué sucede con la enseñanza de la historia en la formación inicial del nivel de primaria. Los sujetos de estudio fueron seis estudiantes y dos docentes de la carrera de Pedagogía en Educación Básica para I y II ciclo.

En la recolección de datos se aplicaron los siguientes instrumentos: un cuestionario abierto, un cuestionario cerrado, dos entrevistas semiestructuradas y documentos curriculares. Para el análisis de datos se utilizaron las codificaciones de tipo axial, abierta y selectiva, las cuales permitieron la construcción de nuevas categorías y subcategorías que se presentan en diagramas y tablas.

En conclusión, la formación inicial docente de primaria en la Universidad Nacional se centra en las metodologías de enseñanza y en el desarrollo de la identidad nacional, a su vez hay poco desarrollo de contenidos de historia. Por otro lado, en la carrera de Pedagogía en I y II ciclo existen nociones sobre el tiempo histórico, sin embargo, hay fragmentaciones temporales que no permiten una vinculación profunda entre el pasado, el presente y el futuro. Además, se evidencia la ausencia de la didáctica de la historia, como base para proponer otras formas de enseñar el pasado-presente-futuro.

Palabras clave: Formación Inicial Docente, Estudios Sociales, Currículo, Tiempo Histórico, Enseñanza de la Historia

Tema: El desarrollo del tiempo histórico en la formación inicial docente de primaria: un estudio de caso en el Bachillerato en Pedagogía con Énfasis en I y II ciclo de la Educación General Básica de la Universidad Nacional, Costa Rica.

Objeto de estudio: Análisis de los componentes del tiempo histórico aplicados a la enseñanza de los Estudios Sociales en la carrera de Pedagogía con énfasis en I y II ciclo de la Educación General Básica de la Universidad Nacional.

Capítulo I. Diseño de investigación: tendencias sobre el tiempo histórico

Justificación

El objeto de estudio de la investigación corresponde al análisis de los componentes del tiempo histórico, aplicados a la enseñanza de los Estudios Sociales en la carrera de Pedagogía con énfasis en I y II ciclo de la Educación General Básica, de la Universidad Nacional.

El abordaje del tiempo histórico no se limita a una práctica memorística de eventos, sujetos o datos, es necesario el conocimiento de diferentes perspectivas históricas y su enseñanza. Autores como Pagés (2012), Sayago y Álvarez (2023) sostienen que el tiempo histórico desde la labor docente y la concepción del estudiante, es un medio integrador de la conciencia histórica y el pensar históricamente en las aulas.

En cuanto a lo anterior, Pagés y Santisteban (2011) mencionan que el desarrollo del tiempo histórico, en la formación inicial de profesoras y profesores de primaria, es relevante para que los y las futuras docentes contribuyan al desarrollo del pensamiento crítico en el estudiantado, incluyendo las subjetividades, pero también la comprensión de términos temporales y espaciales que den sentido a los procesos históricos de la historia escolar.

De este modo, la presente investigación propone el análisis del cambio y la continuidad como componentes del tiempo histórico en la formación inicial docente de primaria en el Bachillerato de Pedagogía con énfasis en I y II ciclo de la Educación General Básica de la Universidad Nacional, para la comprensión de los aprendizajes sobre historia del futuro profesorado de primaria.

La importancia de este estudio se relaciona con el papel de los profesionales en docencia en la primaria. De acuerdo con Apple (1979), la escuela actúa como la principal institución por la cual los individuos llegan a convertirse en adultos “competentes”. Por tanto, se puede comprender que las personas docentes de primaria son parte de la formación de adultos “competentes” y son

quienes construyen sus representaciones sociales desde la primaria. Un ejemplo de estas representaciones sociales que se moldean y replican en la escuela son los ideales patrióticos y con esto la visión de la enseñanza de la historia se aleja del fundamento teórico de la didáctica de la historia.

Según Villaseñor (2022), las ideas sobre la patria se alejan de la reflexión crítica que debe aportar la enseñanza de la historia, debido al discurso nacionalista y una única visión del pasado. En el contexto de la formación en la enseñanza de los Estudios Sociales en la carrera de Pedagogía con énfasis en I y II ciclo de la Educación General Básica de la Universidad Nacional, la comprensión sobre cómo se transmiten y perpetúan los ideales patrióticos y otras representaciones sociales en el aula adquiere especial relevancia.

De acuerdo con las reflexiones de Apple (1979) y Villaseñor (2022), la escuela no solo transmite conocimientos, sino que también moldea las percepciones y valores de los estudiantes, influenciando su comprensión crítica del entorno social. Por lo tanto, investigar cómo se abordan y enseñan los conceptos temporales históricos en la formación inicial permite comprender cómo se puede fomentar una enseñanza más reflexiva y crítica en el área de Estudios Sociales.

Según Santisteban (2010) la enseñanza de la historia centrada en las competencias contribuye a reflexionar el conocimiento de la historia y la capacidad para comprender el pasado, con el fin de que sea relevante en la cotidianidad presente del estudiantado y en su futuro. En este sentido, se considera que el tiempo histórico es parte del pensar históricamente debido a la complejidad de interrelaciones con los entornos y situaciones del pasado, ya que permite entender los cambios y continuidades en el mundo, explica transiciones y rupturas, ofrece una diversidad de visiones de otras culturas en distintas épocas e interpreta las construcciones sociales que dan forma a las identidades nacionales.

La noción de tiempo histórico es fundamental para comprender la complejidad de las interrelaciones entre el pasado, el presente y el futuro. En este contexto, el análisis de las temporalidades es un elemento esencial para analizar las dinámicas sociales que subyacen en la comprensión histórica. Al considerar el tiempo histórico como un entramado de cambios y continuidades en el mundo, se abre la puerta a la interpretación de las transiciones y rupturas que configuran nuestra realidad actual. En este sentido, el análisis de la temporalidad es una herramienta para comprender la complejidad del tiempo histórico y su impacto en la construcción de la realidad social y cultural.

Para Pagés y Santisteban (2010) el tiempo histórico solo se comprende desde una mirada amplia y transdisciplinar, pues se compone del pasado, presente y futuro los cuales forman la temporalidad humana, que se relacionan con el contexto y subjetividad de las personas a nivel individual y colectivo. Por lo cual la formación inicial docente debe integrar la relación entre estas tres temporalidades, más allá de la acumulación de datos y fechas:

Así, uno de los objetivos de la didáctica de la historia debe ser crear un modelo de estructura conceptual para la comprensión del tiempo histórico (...) Este tipo de modelos deben surgir de la reflexión científica y de la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia y las ciencias sociales. (Santisteban, 2010, p.38)

Por otro lado, en la formación inicial docente, es necesario desarrollar destrezas sujetas a conocimientos teóricos y prácticos, que permitan al estudiantado cuestionar la construcción de la historia y de los relatos históricos imperantes. Además, se requiere contar con currículos actualizados que faculten a los y las estudiantes de la carrera a pensar y reflexionar acerca de las finalidades de la enseñanza de la historia y de sus implicaciones en el pensamiento histórico, considerado también pensamiento crítico.

En este orden de ideas, la investigación aspira al análisis y comprensión de los procesos formativos para el desarrollo de la idea de tiempo histórico en estudiantes de la carrera de Pedagogía en I y II ciclo. Así también, se destaca que la formación inicial en I y II ciclo tiene relevancia en la enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica, en tanto permita al alumnado la comprensión de aspectos como la temporalidad junto con sus cambios y continuidades para comprender la sociedad y el mundo, pues como señala Pagés (2012) un docente o una docente es considerado un práctico reflexivo cuando toma decisiones adecuadas y pertinentes a las necesidades de aprendizaje de su alumnado.

La pertinencia del tema radica en las pocas investigaciones sobre el tiempo histórico en la formación inicial docente en Estudios Sociales en el área de primaria, en Centroamérica. Además, no existen trabajos relacionados con el nivel de desarrollo y manejo de tiempo histórico en Educación Básica, ni con datos suficientes sobre las bases formativas del futuro profesorado.

De acuerdo con lo anterior, se requiere obtener datos para describir los conocimientos de historia que aprenden las futuras y futuros estudiantes de primaria y su relación con las finalidades de la enseñanza de la historia, para caracterizar la formación inicial docente en los cursos Mediación Pedagógica para Estudios Sociales I y II y analizar los componentes del tiempo histórico presentes en la formación de dicha población.

Por tanto, la pregunta de investigación es: ¿De qué manera los componentes del tiempo histórico están presentes en la formación del futuro profesorado y su relación con los conocimientos de historia que aprenden en la carrera Pedagogía con énfasis en I y II ciclo de la Educación General Básica de la Universidad Nacional?

Antecedentes

En este apartado, se desarrolla un balance general sobre las investigaciones existentes en torno a dos categorías de análisis: la Formación Inicial Docente y el tiempo histórico. Se examinan estudios previos sobre la formación inicial en I y II ciclo, en la enseñanza de los Estudios Sociales e investigaciones sobre el tiempo histórico.

Respecto a investigaciones internacionales sobre la Formación Inicial Docente, Rebolledo (2020) para el caso chileno indaga sobre los significados respecto a la construcción de conocimiento de investigación en la enseñanza universitaria, donde se desarrolla la formación inicial docente en historia y geografía, por medio de los discursos presentes en documentos curriculares.

En ese sentido, el autor determinó que “la investigación es instalada como parte del proceso de Formación Inicial docente, pero como respuesta a un requerimiento normativo más que a un necesario aprendizaje orientado a su posterior y permanente implementación” (Rebolledo, 2020, p. 125). De este modo, se expone la realidad de algunos centros universitarios donde se enseña al estudiantado la necesidad de investigar en el transcurso de la carrera; sin embargo, en el ejercicio docente, el profesional algunas veces olvida la labor investigativa.

La investigación es un elemento necesario en el quehacer docente, según Pagés (2012) el profesorado es el encargado de tomar decisiones curriculares en el aula y en sus planeamientos, a su vez, debe reflexionar sobre su trabajo y en este sentido, la investigación no puede dejarse de lado.

Por una parte, la formación en investigación “es asociada a la especialidad, principalmente la disciplina histórica, por sobre lo pedagógico” (Rebolledo, 2020, p. 125). Este dato se torna fundamental para la presente investigación, pues resulta preciso analizar si en la formación inicial

docente de primaria esto es un patrón que se repite, con el fin de caracterizar dicha población en los cursos de Estudios Sociales.

Sin embargo, otros autores como Campos, Rodríguez, Sáez y Suckel (2019) señalan que los profesores de primaria en formación “construyen trayectorias educativas a partir de experiencias demarcadoras del rol pedagógico que ejercieron sus profesores en el transcurso de su formación” (p. 132). En ese sentido, según los autores mencionados, la trayectoria educativa de los y las docentes en formación de primaria se encuentra permeada por el rol pedagógico. Lo anterior, le permite a la presente investigación destacar el hecho de que la FID en primaria se centra en lo pedagógico, y no en lo disciplinar.

En esta misma línea, Chávez (2020) desarrolló su trabajo en secundaria a partir de tres elementos fundamentales: la formación inicial docente, la didáctica de la historia y el desarrollo del pensamiento histórico. En ese sentido, la investigación buscó determinar los motivos que interfieren en la generación de docentes capaces de llevar a cabo una enseñanza de la historia adecuada para promover el desarrollo del pensamiento histórico.

Para Chávez (2020):

Es posible concluir que la FI es desigual, en cuanto a la preparación del profesorado para desarrollar Pensamiento Histórico. Esto por diversos motivos entre los que se cuentan: I) sólo uno de los seis centros universitarios que forman parte de la investigación cuenta con una especialista en didáctica; II) no en todos los centros la presencia de la didáctica en las mallas curriculares es homogénea y III), no en todos los centros educativo existe didáctica de la historia. (p. 356)

En ese sentido, las causas mencionadas por Chávez (2020) respecto a los motivos que interfieren en la generación de docentes que promuevan el desarrollo del pensamiento histórico en secundaria, podrían ser de referencia para determinar si se encuentran presentes en la formación

inicial docente de primaria, lo que contribuye como un antecedente a destacar para definir el desarrollo del tiempo histórico en la formación del profesorado de I y II ciclo.

Con respecto a las investigaciones nacionales sobre la formación inicial docente de primaria en Costa Rica, se destaca el trabajo de la Red para la Lectoescritura Inicial de Centroamérica y el Caribe (2019), donde se menciona que las instituciones de educación superior, tanto estatales como privadas, se encargan de la formación de docentes de educación primaria en las cuatro áreas básicas: Matemática, Español, Estudios Sociales y Ciencias; además, concluye que existen dos problemas puntuales: el descontrol sobre el otorgamiento de títulos profesionales y la dificultad para contar con personal para abastecer las demandas educativas nacionales.

Lo anterior, impacta en la formación del profesorado y en las destrezas del maestro o maestra de primaria en lo relacionado a los Estudios Sociales, de manera que ambos aspectos constituyen una debilidad notable, la cual dificulta contar con personal calificado para hacerle frente a las demandas actuales educativas del país. Por otro lado, los resultados de dicha investigación reflejaron que los niños y niñas de primaria apenas logran concebir habilidades y destrezas básicas en las diferentes áreas de estudio.

Para el caso costarricense, Ramírez Achoy (2020) estudió el entorno de aula universitaria y colegial con el propósito de determinar la manera en la cual se enseña la historia y precisar si los métodos o técnicas usadas permiten al estudiantado pensar históricamente; asimismo, concluye que los programas de formación docente necesarios actualmente deben articular los saberes propios de la enseñanza con la historia, la geografía y la didáctica.

Asimismo, la investigación de Ramírez Achoy y Pagés (2021) analiza las clases de historia de la carrera de Estudios Sociales y contrapone las prácticas docentes universitarias en historia, de modo que los hallazgos son vinculantes con las experiencias de estudiantes en formación. Parte de los resultados expusieron las contradicciones en las dinámicas de aula, pues las finalidades de la

enseñanza no son consecuentes con las metodologías y evaluación de los aprendizajes; por ello, la formación parece no crear el abordaje necesario de los contenidos y desarrollo del pensamiento histórico, esta última categoría tiene una filiación cercana con el tiempo histórico.

Ramírez Achoy (2023), concluye que formar a los y las futuras docentes en la asignatura de Estudios Sociales implica cambios en la forma en la cual se estudia el pasado, así como integrar los conceptos del pensamiento histórico dentro del uso de contenidos didácticos como un medio y no como un fin, para generar procesos de enseñanza críticos y creativos. La forma en la que se estudia el pasado como tema de enseñanza tiene relevancia en la presente investigación, para determinar aspectos de cómo se aborda en la formación inicial docente en I y II ciclo.

Sánchez, Valverde y Víquez (2023), analizaron la formación inicial docente en la didáctica de los Estudios Sociales y Educación Cívica desarrollada en el plan de estudios de la carrera de Bachillerato y Licenciatura en Educación Primaria, de la Universidad de Costa Rica. En ese sentido, las autoras indagan sobre la formación que reciben las futuras personas docentes en la carrera de Educación Primaria en la Universidad de Costa Rica, para enseñar Estudios Sociales y Educación Cívica. Dicha investigación permite reconocer actitudes, destrezas y habilidades de quienes son egresadas de la Universidad de Costa Rica.

A partir de lo anterior, lograron concluir las características sobre el perfil de salida de la población docente graduada de la Carrera de Bachillerato y Licenciatura en Educación Primaria. Es así como dichas actitudes, destrezas y habilidades se basan en la ejecución práctica, teórica y didáctica de la interdisciplinariedad de las áreas que componen los Estudios Sociales y Educación Cívica, también la interpretación crítica de los programas de estudio vigentes de Estudios Sociales y Educación Cívica, así como el análisis crítico del legado histórico, la conformación de la identidad nacional y cultural de Costa Rica.

Además, según Sánchez, Valverde y Víquez (2023), el perfil de salida docente de la carrera se caracteriza por la aplicación de los principales aportes de la cartografía para lograr la formación de la noción de espacio, asimismo, se caracteriza por la utilización didáctica de las distintas escalas de aproximación geográfica, entre otras características. Por lo tanto, el trabajo mencionado, contribuyó a determinar las principales características sobre el perfil de salida de la población docente graduada de la Carrera de Bachillerato y Licenciatura en Educación Primaria de la Universidad de Costa Rica.

En ese sentido, según Sánchez, Valverde y Víquez (2023), las características centrales del perfil de salida radican en conocimientos como manejar la interdisciplinariedad de las áreas que componen los Estudios Sociales y Educación Cívica para el abordarse en la educación primaria. Asimismo, poseen habilidades y destrezas como interpretar críticamente los programas de estudio vigentes de Estudios Sociales y Educación Cívica para I y II ciclos para su debida implementación. Por otro lado, en el perfil de salida de la población mencionada, se reflejan actitudes y valores como valorar los aportes en la construcción de Estado – Nación para el fortalecimiento de la identidad nacional.

En cuanto al tiempo histórico es una categoría teórica que se contempla dentro de la didáctica de la historia y que, de acuerdo con Santisteban (2010), su enseñanza debe hacerse teniendo en cuenta las relaciones del tiempo con el espacio y que cada territorio acumula elementos propios que explican los cambios y las continuidades.

En el plano mexicano Soria (2014), investigó acerca del pensamiento histórico en la educación primaria con estudios de caso a partir de narraciones históricas. Plantea que existen fragmentaciones en la enseñanza de la historia y que las visiones polarizadas ponen la discusión entre “habilidades y contenidos al igual que otras como tradicional y progresivo, desmereciendo la discusión en torno a la enseñanza de la historia y evitan el debate serio y productivo” (Soria, 2014,

p. 14). El análisis de Soria (2014) subraya las tensiones y polarizaciones presentes en la enseñanza de la historia en el ámbito de la educación primaria. Estas divisiones pueden influir en la formación inicial de docentes, destacando la necesidad de abordar de manera más integral y reflexiva la enseñanza del tiempo histórico en la preparación de futuros educadores de primaria.

En el diseño curricular de la enseñanza de la historia es frecuente jerarquizar un tipo de conocimiento por encima de otro y es importante tomar en consideración que el tiempo histórico requiere de su estudio desde los enfoques multidisciplinares, de este modo se puede utilizar cada uno de sus componentes de otras disciplinas de forma individual y entender la interdependencia de estos mismos componentes. Cabe mencionar que el tiempo histórico es un metaconcepto que se interrelaciona con el pensamiento histórico y la conciencia histórica (Santisteban, 2010).

En esta misma línea, Escribano (2019) se refirió a la importancia de pensar la historia desde las rupturas de patrones sociales y culturales que se han reproducido en las sociedades hasta formar parte del presente, de modo tal que la percepción del tiempo histórico, visto desde el cambio y la continuidad, es un elemento clave para el análisis de la historia y el pensamiento histórico.

La autora explica que dentro de la Didáctica de las Ciencias Sociales se requiere de propuestas alternativas para enseñar el pensamiento y el tiempo históricos, también señala que el tiempo histórico se ha visto reducido al estudio del tiempo físico y cronológico de forma rígida y escalonada por periodos sin una conexión aparente. Parte de la investigación que realizó Escribano (2019) se concentró en la observación y el estudio de los modelos de enseñanza de la historia dentro de la formación inicial docente y las conceptualizaciones de tiempo histórico que se reproducen en la práctica profesional.

Para la autora, “desde los planes de formación del docente se han intentado introducir cambios en la enseñanza del tiempo histórico considerándose fundamental el análisis e interpretación de elementos temporales como el cambio, la continuidad, la duración y los ritmos”

(Escribano, 2019, p. 47). Igualmente, existe un cuestionamiento hacia la forma en que se enseña el tiempo histórico de forma tradicional en la Formación Inicial Docente, al enfatizar en la cronología.

En Uruguay, Keim (2019) desarrolló una investigación sobre el tiempo histórico y las acciones de la enseñanza de la historia en la formación docente. Acerca de este planteamiento, la autora enfatiza en los resultados sobre los debates entre las nociones que tienen algunos estudiantes de formación docente sobre el tiempo histórico y las estrategias metodológicas en la enseñanza de la historia. Keim (2019) considera al tiempo histórico como un concepto fundamental del conocimiento que se pretende enseñar y considera que, “dado que en el conocimiento histórico los conceptos están impregnados de categorías temporales (sucesión, simultaneidad, periodización, entre otras), el tiempo histórico aparece como ineludible en la selección de contenidos de enseñanza” (Keim, 2019, p.21).

En relación con los debates entre el desarrollo de hábitos mentales sobre el tiempo histórico en la didáctica de la historia, la autora mexicana Villaseñor (2022) investigó el desarrollo del pensamiento histórico en educación primaria y planteó la relevancia del aprendizaje de la historia para la comprensión del impacto del pasado en el presente. La investigadora explica que dentro del contexto mexicano existen problemas de formación docente en temas de enseñanza de la didáctica de la historia:

En parte se debe a que no existen suficientes investigaciones como referentes de docentes en el terreno práctico a las que se pueda acceder a manera de modelo o ejemplo de aplicación respecto a cómo se deben dar los procesos; sino desde la academia y el campo didáctico. (Villaseñor, 2022. p. 12)

Además, la autora señala la reproducción de patrones en la enseñanza de historia de forma rígida y lineal, esta sigue una secuencia cronológica, se avanza de un proceso histórico a otro de

forma inmediata. El cuestionamiento de la investigadora reafirma la crítica que se hace a la estructura curricular con la cual se encuadra la didáctica de la histórica, en principio porque:

Muchos docentes en servicio fueron formados bajo un enfoque positivista, parte del modelo tradicional por lo que su percepción de la historia tiene que ver con la consecución de eventos ordenados cronológicamente, una serie de fechas y personajes destacables que fueron parte del pasado y deben recordarse, de tal forma que sus prácticas siguen siendo en algunos sentidos memorísticas y rutinarias, al asumir y reproducir en el aula la forma como ellos aprendieron, donde los métodos de enseñanza son iguales a los de evaluación, es decir, se enseña y se evalúa por medio de exposiciones orales y cuestionarios. (Villaseñor, 2022, p.13)

Asimismo, en Costa Rica existen investigaciones como la planteada por Peña (2006), desde el ámbito psicopedagógico, en esta se aplicó un estudio de caso donde conceptualizó el tiempo histórico desde la didáctica de la historia con autores como Pagés y lo contrastó con la teoría piagetiana. La investigación concluyó que la enseñanza de la historia era tradicional y que no había un desarrollo del tiempo histórico en el contexto en estudio. A partir de esto brindó una serie de recomendaciones que se ligaban a la teoría constructivista y a aspectos meramente metodológicos y técnicos de los procesos de enseñanza y aprendizaje, dejando de lado la necesidad de alternativas en la formación inicial docente y de incorporar discusiones en torno a la didáctica de la historia.

León (2011) estudió la construcción de los conceptos de tiempo e historia con niños y niñas de primer y segundo ciclos de la educación general básica de un centro educativo del área metropolitana, por medio de una metodología de diseño mixto, que inicia con la cuantitativa y luego la cualitativa. El estudio llegó a una serie de conclusiones, entre ellas que el concepto tiempo únicamente se considera en Estudios Sociales en el primer ciclo y principalmente, en el primer grado. Asimismo, se concluyó que la revisión de los objetivos y contenidos se centran en el estudio

de periodos, fechas, datos y personajes, donde se observa poca posibilidad de análisis, reflexión o construcción de conceptos históricos.

Además, la autora menciona la necesidad de asignar más lecciones a la materia de Estudios Sociales en primaria, pues actualmente en primer y segundo ciclo únicamente se dan 4 lecciones semanales, lo cual es considerado insuficiente. Se estima que, si se asignara más tiempo, podría lograrse un aprendizaje más significativo, pues en ocasiones los temas se tienen que ver rápidamente y de manera superficial.

Desde el posicionamiento de la teoría cognitiva, Zárate (2012) explicó que el aprendizaje de la historia debe ser visto como un proceso para la construcción del futuro a partir del manejo de las nociones de espacio y tiempo para la comprensión del pasado:

El choque aún no resuelto entre una historia tradicional, memorista, de acontecimientos y oficialismo político cuyo encuadre primordial es el positivismo; y la historia total, la que busca la articulación del resto de ciencias sociales en función de ese pasado humano, con fines explicativos profundos. (Zárate, 2012, p.27)

Naranjo, Carrión, Céspedes y Ureña (2023), estudiaron la descripción y análisis entre la relación entre el estudio del tiempo histórico en educación secundaria a partir de las nociones conceptuales y metodológicas de docentes adscritos a la Dirección Regional de San José Norte, y el desarrollo de habilidades en los estudiantes, durante 2021 y 2022. Los investigadores utilizaron una metodología mixta que les permitió indagar sobre las nociones metodológicas y teóricas del tiempo histórico. Parte de los resultados de la investigación demostraron que tanto el dominio de conceptos como el uso de metodologías didácticas eran insuficientes para demostrar la relación con el desarrollo de conocimientos relacionados con el tiempo histórico en secundaria.

Balance general

Los antecedentes expuestos mencionan que existen diversas investigaciones ligadas al objeto de estudio del presente trabajo, tanto en primaria como en tiempo histórico y FID. Sin embargo, pocas de ellas aplicadas específicamente a la enseñanza de Estudios Sociales y Educación Cívica. En ese sentido, el trabajo de Soria (2014) destaca que el pensamiento histórico en la educación primaria plantea la existencia de fragmentaciones en la enseñanza de la historia y que visiones polarizadas ponen la discusión entre habilidades y contenidos al igual que otras como tradicional y progresivo.

En otra investigación cercana, Villaseñor (2022) investigó el desarrollo del tiempo histórico en educación primaria, planteando la importancia del aprendizaje de la historia con el propósito de comprender el impacto del pasado en el presente. y su relación con el futuro En cuanto a la FID y su relación con el tiempo histórico, existen pocos antecedentes ligados al objeto de estudio de la presente investigación.

Desde esta perspectiva, autores como Campos, Rodríguez, Sáez, y Suckel (2019) concluyen que la trayectoria educativa del profesorado en formación de primaria está permeada por el rol pedagógico, de manera que la FID en primaria se centra en dicho rol, por encima de lo disciplinar. Finalmente, Sánchez, Valverde y Víquez (2023), analizaron la formación inicial docente en la didáctica de los Estudios Sociales y Educación Cívica desarrollada en el plan de estudios de la carrera de Bachillerato y Licenciatura en Educación Primaria, de la Universidad de Costa Rica, la investigación logró concluir una serie de características que permiten tener una referencia cercana respecto al perfil de salida de las personas docentes graduadas de la carrera de Bachillerato en Pedagogía con énfasis en I y II ciclo de la Educación General Básica en la Universidad Nacional.

Las investigaciones mencionadas son aquellas concernientes directamente con el objeto de estudio del presente trabajo; sin embargo, no existen datos o análisis sobre los componentes del tiempo histórico presentes en la formación del futuro profesorado y su relación con los conocimientos de historia que aprenden en la carrera de bachillerato en Pedagogía con énfasis en I y II ciclo de la Educación General Básica de la Universidad Nacional.

En ese sentido, radica la viabilidad y pertinencia de investigar dicha temática, teniendo en cuenta que la carrera posee únicamente dos cursos enfocados en los Estudios Sociales, denominados “Mediación pedagógica para Estudios Sociales I y II”, resultando fundamental realizar un análisis concreto sobre el desarrollo del tiempo histórico en la formación inicial docente de dicha carrera.

Objetivos

Objetivo general

Analizar el desarrollo del tiempo histórico en la formación inicial docente de la carrera de bachillerato en Pedagogía con énfasis en I y II ciclo de la Educación General Básica de la Universidad Nacional para la comprensión de los aprendizajes sobre historia del futuro profesorado de primaria.

Objetivos específicos

1. Caracterizar la formación inicial docente en los cursos “Mediación pedagógica para Estudios Sociales I y II” y su vinculación con el componente de historia para primaria.
2. Describir los conocimientos de historia (el qué) que aprenden las futuras y futuros docentes de primaria en la formación inicial y su relación con las finalidades de la enseñanza de la historia (el para qué).

3. Indagar e interpretar los componentes del tiempo histórico presentes en la formación del futuro profesorado y su relación con los conocimientos de historia que aprenden en la carrera.

Marco conceptual

El presente apartado tiene como finalidad exponer las bases teóricas que fundamentan al proyecto de investigación, también se busca conceptualizar las principales dimensiones de análisis presentes en el objeto de estudio, las cuales son: el tiempo histórico, la formación inicial docente y el currículo. La teoría crítica es el sustento principal de esta investigación, en este sentido, el aporte de Santisteban (2010) desde la didáctica de la historia y de Apple (1979) con la teoría curricular sociocrítica son fundamentales para comprender el posicionamiento teórico y epistemológico de este trabajo investigativo.

Formación inicial docente: Qué, cómo y para qué aprenden quienes enseñan historia en relación con el tiempo histórico

La población docente requiere de una formación académica que se ajuste a las exigencias sociales del contexto actual en la enseñanza de la historia, de esta forma Andelique (2011) sugiere que:

La enseñanza de la historia requiere del manejo crítico de conceptos específicos y epistemológicos, de información histórica y de los procesos metodológicos que posibilitan la construcción del conocimiento histórico. Evidentemente, los espacios curriculares de formación disciplinar son fundamentales en cualquier carrera docente, ya que todo profesor de historia para poder enseñar debe antes que nada saber historia. No se puede enseñar aquello que no se conoce. (p.259)

En cuanto a lo anterior, para González, Pagés y Santisteban (2020) resulta necesario que el profesorado en formación reflexione acerca de las finalidades de la enseñanza de la historia. Además, Valledor (2015) establece que “la educación en competencias metodológicas disciplinares propias de la historiografía no puede estar ausente de un programa de formación de profesores de historia y ciencias sociales, sino que, por el contrario, debe ser uno de los ejes de esta” (p.27).

Asimismo, el trabajo de Ramírez Achoy (2023) estudia la etapa de formación de inicial de docentes de Estudios Sociales, para la autora hay múltiples factores que inciden en este proceso formativo, en primera instancia el papel del plan de estudios y su estructura y, por otro lado, la relación entre los contenidos, las prácticas y representaciones de docentes universitarios quienes, desde sus visiones, desarrollan contenidos propios de las disciplinas como la historia, la geografía y la pedagogía, pero sin una articulación clara de estas.

Lo anterior provoca que haya carencia en el desarrollo de contenidos y prácticas relacionadas con la didáctica de la historia y, por ende, se diluya el análisis de la formación inicial docente. Esto implica debilidades para conocer aspectos de fondo como entender qué contenidos se aprenden y a través de cuáles metodologías. También se puede problematizar la forma en la cual se aplica lo aprendido, una vez en el ejercicio docente.

Problematizar la formación inicial docente sugiere el análisis de las bases teóricas y metodológicas en las que se apoyan los futuros profesionales de Enseñanza General Básica de I y II ciclo en Estudios Sociales. Autores como González, Santisteban y Pagés (2020) se centran en la necesidad de contar con profesionales de la educación con la capacidad de comprender los fundamentos teóricos plasmados en conceptos como coordenadas conceptuales y metodológicas, las cuales explican y comprenden hechos pasados, los presentes y, además, permiten mirar hacia el futuro.

Asimismo, Pagés (2012) menciona que la única posibilidad real de cambiar la enseñanza de cualquier disciplina escolar, en cualquier área del conocimiento es repensar y transformar la formación del profesorado. La primaria es el acercamiento del estudiantado al proceso de construcción de habilidades en el campo de los Estudios Sociales. Construir nuevas habilidades depende de los conocimientos del docente encargado del desarrollo de los contenidos y abordaje de estos.

Según Morales y López (2022), las maestras y maestros de educación infantil deben aprender a enseñar ciencias sociales, aunque lleven la etiqueta de docentes de diversas disciplinas y no necesariamente especializarse en una. Asimismo, Pagés (2012) enfatiza que en el “vaso” de las ciencias sociales (mismas que se abarcan desde la interdisciplinariedad), se deben de tomar en cuenta dos estrategias:

Partir de las representaciones que los y las docentes han construido a lo largo de su vida escolar, como alumnos y alumnas, y relacionar la teoría y la práctica de manera tal que esta última informe de los problemas sobre los cuales el futuro docente deberá intervenir, no sólo durante la fase del *prácticum* sino durante su vida profesional. (p.59)

Gomes (2020), menciona las habilidades formativas de la enseñanza de la historia desde su función social; además analiza críticamente los contenidos que se enseñan. El abordaje del autor también cuestiona la gestión del currículo de forma diferenciada y contextualizada, analiza el marco legal de su acción pedagógica y destaca la promoción en el desarrollo de competencias específicas para la enseñanza de la historia, reforzando a la vez su intencionalidad en el proceso del aprendizaje.

Ahora bien, fomentar habilidades propias en la disciplina de los Estudios Sociales en estudiantes de primaria representa cierto grado de complejidad, en primera instancia por la amplitud de los contenidos desarrollados en I y II ciclo. Por esta razón, se entiende a raíz del análisis

de López, García y Medina (2022) que el futuro profesorado tiene que implementar estrategias para trabajar el concepto de tiempo histórico de forma significativa, en principio por el hecho de que puede resultar complejo abordar determinadas nociones en edades tempranas.

No obstante, no se puede reducir la enseñanza del tiempo histórico a una cuestión metodológica o de estrategia (*cómo enseñar*), pues también se deben relacionar las prácticas docentes con la teoría sobre la enseñanza de la historia, además de los conocimientos propios que son inherentes al docente, sean estos adquiridos en el currículum de la academia, el contexto, el desarrollo de su propio pensamiento crítico, y por último el desenvolvimiento sobre el saber disciplinar, específicamente en los Estudios sociales y el saber escolar (los contenidos que se abordan en I y II ciclo).

El proceso de cómo enseñar en la FID, en muchas ocasiones se liga directamente a los cursos desarrollados desde la pedagogía; no obstante, según Porta-Vázquez, Bazan y Ezequiel (2019) “formar docentes en la universidad siempre fue una tarea compleja pero desafiante tanto para quien forma como para quien se está formando, la formación no puede quedar encerrada en el mundo de lo pedagógico” (p.8). El manejo de conocimiento histórico es importante para el futuro docente donde utilice modelos explicativos para la estimulación del pensamiento crítico e histórico y con ello el tiempo histórico.

Al respecto, Porta-Vázquez, Bazán y Ezequiel (2019) explican que:

El profesor en historia debe, necesariamente, poder ayudar a otros a “aprender” la disciplina histórica, pero más importante aún es ayudarlos a aprender a pensar históricamente. Dicha tarea implica la capacidad de generar y estimular, en el estudiante, el pensamiento crítico.
(p.9)

Por tanto, se infiere que el docente desde las ciencias sociales le brinda la posibilidad a cada estudiante un conjunto de conocimientos para que construya su posicionamiento por su cuenta frente a los cambios económicos, políticos y sociales del entorno en que se desenvuelve.

Currículo: ¿Cómo, por qué, para qué se enseña lo que se enseña?

El currículo como categoría de análisis está presente en este apartado porque la enseñanza de la historia debe problematizar el currículo no solo en función de los contenidos por impartir, sino además debe contemplar las intencionalidades y propósitos de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia, tanto en primaria, secundaria, y en la formación inicial docente:

Preguntarnos para qué enseñar y aprender ciencias sociales debería ser hoy más que nunca una prioridad de la didáctica de las ciencias sociales, y de quienes enseñan, puesto que ofrecer conocimientos para situar a los alumnos ante la complejidad de nuestro mundo y los continuos y veloces cambios económicos y sociales que se producen. (Canals y González, 2011, p.42)

Los cambios y continuidades que se mencionan en la cita anterior son elementos del tiempo histórico, por lo cual, el tiempo histórico es un concepto en la enseñanza de la historia para la comprensión de las dinámicas sociales; de este modo incluir las discusiones sobre el tiempo histórico en el currículo de la formación inicial docente es necesario para efectuar los cambios y las continuidades en los procesos de enseñanza y aprendizaje en primaria y secundaria.

Según Ross (2014) se puede considerar a los Estudios Sociales como una de las asignaturas escolares que aborda la mayor cantidad de temas relacionados con la formación ciudadana y el desarrollo de pensamiento crítico, además de ocuparse del tiempo y del espacio. El debate sobre las razones de por qué el desarrollo del currículo se vuelve una tarea compleja tiene motivos a partir de esa gran cantidad de temas que componen a los Estudios Sociales.

En efecto, Ross (2014) señala que la elección del currículum adecuado contempla elementos a partir de preguntas clave acerca de conocimientos sociales y habilidades, además de la búsqueda de una mejora en la manera de organizar estos elementos respecto a los intereses propios de cada materia, como pueden ser la antropología, la geografía o la historia. Esas preguntas deben girar en torno al papel de los Estudios Sociales; pero para efectos de esta investigación, las preguntas están orientadas al propósito del tiempo histórico en la enseñanza de la historia.

Según Plá (2021) el Estado juega un papel importante en el control de los Estudios Sociales, donde busca dar a las personas docentes los contenidos a enseñar y la manera de enseñarlos, limitando las decisiones docentes en sus planeamientos y en sus aulas; es así como se crea una disputa entre las personas docentes y sus intenciones y las pretensiones de las élites políticas y económicas.

En cuanto a lo anterior, Apple (1979) hace referencia a que el currículum construido por las élites políticas y económicas es el oficial, responde a los intereses y a la reproducción de discursos y conocimiento que beneficien a la perpetuación del dominio de los grupos de poder; en este sentido, este currículum oficial, dentro de la enseñanza de la historia, se nutre del positivismo y de la exaltación de figuras heroicas y de efemérides.

Para Zabalza (2004) el currículo debe responder a cuatro preguntas básicas: ¿qué enseñar?, ¿cuándo enseñar?, ¿cómo enseñar? y ¿por qué enseñar? Es decir, este debe concretar qué dimensiones del desarrollo educativo se pretenden potenciar en el estudiantado, los contenidos que el alumnado espera adquirir y las experiencias formativas por recibir durante la escolaridad. Este criterio de Zabalza (2004) es discutible, pues autores como Plá (2005) consideran que el “para qué”, o la relevancia de la educación, se fijan a partir de la interpretación del presente y lo que se desea para el futuro. Visto desde esta perspectiva, la discusión entre lo propuesto por Zabalza (2004) y las consideraciones de Plá (2005) dan como resultado que el currículo carezca de sentido

si no tiene una razón de ser en la enseñanza; es decir, debe existir una utilidad para lo cual se enseña más allá de cuándo o cómo se enseña; de otro modo, el acto de enseñar sería autómatas y vacío.

En ese sentido, el currículo debe integrar las condiciones metodológicas y temporales con las cuales se estructura el proceso de enseñanza, es decir, dar una respuesta al cómo y cuándo se enseña, siendo conscientes de para qué se enseña. Teóricamente, el currículo se encarga de identificar las prácticas pedagógicas para el desarrollo de cada estudiante a la vez que indica a cada docente los pasos para lograr el desarrollo sugerido. En la práctica, este difiere de una suerte de lista de objetivos y de propuestas metodológicas. Según menciona Zabalza (2004): “el currículum incluye una argumentación, una exposición de los motivos (doctrinales, políticos, técnicos, etc.) que justifican las opciones asumidas” (p. 9).

Parte de las explicaciones de Ross (2014) centran su atención en que durante el siglo XX la conformación del currículo de Estudios Sociales fue un campo de batalla ideológico, porque se exponían diferentes programas curriculares dirigidos a la educación progresiva, a la reconstrucción social y la historia nacionalista. Toruño (2020) explica que la construcción del currículum está relacionada con la consolidación del capitalismo a finales del siglo XIX y principios del siglo XX y su eventual dominio en el orden económico y político en Occidente.

La multiplicidad de conceptualizaciones y variedad de definiciones existentes acerca del currículo se relacionan con la diversidad de posicionamientos teóricos y epistemológicos que hay sobre la naturaleza y función de la educación. Como se mencionó en párrafos anteriores, esta investigación se posiciona desde la teórica curricular sociocrítica, en la cual se considera que:

El currículo está dirigido a la construcción conjunta entre profesores y estudiantes a través de la praxis, buscando la transformación. La acción y la reflexión, la teoría y la práctica, se unifican en un proceso dialéctico. Se genera un enfrentamiento entre estos ante la realidad

objetiva en la cual viven y se desarrollan. La fuente para la selección de los contenidos es la propia realidad social dentro de la cual se enmarca la escuela. (Luna y López, 2011, p.70)

De esta forma el currículo sociocrítico no se reduce a una cuestión de planeamiento y documentos o de la estructura de un programa de cualquier asignatura, sino que se puede comprender como parte de las experiencias de las realidades subjetivas del estudiantado y el profesorado; es decir, las realidades políticas, sociales, económicas y ambientales. Estas experiencias de vida se ligan con los procesos de enseñanza y aprendizaje para formular soluciones a las problemáticas presentes, por lo cual existe intencionalidad en la enseñanza y aprendizaje, además del impacto en el contexto sociopolítico del estudiantado.

Por otro lado, la intencionalidad del contenido de la enseñanza es controlada por las fuerzas políticas; no obstante, la persona que imparte la clase toma la decisión sobre ello. Lo anterior es expuesto por Apple (1979) cuando menciona que las escuelas funcionan como instituciones porque encarnan tradiciones colectivas e intenciones humanas; estas, a su vez, son producto de ideologías sociales y económicas identificables, en consecuencia, la persona docente no escapa de esas mismas tradiciones e intenciones y las adquiere.

Para Apple (1979), “el conocimiento es poder, pero sobre todo en las manos de los que ya lo tienen, de los que controlan ya el capital cultural del mismo modo que el capital económico” (p.201). No obstante, aunque la construcción de las estructuras curriculares oficiales está en manos de los grupos económicos de poder, la persona docente también tiene conocimiento y de hecho tiene mayor poder, pues toma la definición final en el aula de lo que se va a enseñar, para qué se va a enseñar y cómo se va a enseñar (Canals y González, 2011). En este último punto, la didáctica de la historia juega un papel fundamental, pues trae a discusión la intencionalidad y relevancia en la vida del estudiantado de la enseñanza de la historia.

Se puede reflexionar en torno a las relaciones sociopolíticas que condicionan al currículum a partir de la postura de Zabalza (2004) quien considera que:

El currículum mucho más que el programa de estudio es el conjunto de prescripciones oficiales respecto a la enseñanza emanadas del Poder central [que] recoge lo que en cada momento cultural y social es definido como los conocimientos, habilidades, valores y experiencias comunes y compartidas por un pueblo. (p.15)

Tanto las ideas de Zabalza (2004) como las de Apple (1979) contrastan con la visión de Young (2008) quien discute la relación entre la globalización y el currículo. El autor argumenta que la globalización ha llevado a la difusión de políticas educativas y currículos similares en todo el mundo: “como se ve en los ejemplos de Noruega e Inglaterra” (p.3). Sin embargo, también señala que esta tendencia hacia la estandarización puede ser problemática, porque puede llevar a una falta de atención a los contextos y necesidades locales.

El debate surge cuando Young (2008) sugiere la necesidad de un enfoque específico para el desarrollo del currículo, que tome en cuenta tanto las tendencias globales como las realidades locales. Ciertamente el currículo debe ajustarse a los contextos socioculturales en los cuales se desarrolla y debe estar lo suficientemente actualizado para seguir las tendencias globales; sin embargo, estas tendencias condicionan los contenidos curriculares y, en consecuencia, se permea el criterio colectivo a través de la influencia política en la educación, lo cual termina en la reproducción de un currículo oficial.

En el caso específico de la enseñanza de la historia, Thornton y Barton (2010) explican que los criterios con los cuales se toman las decisiones sobre el currículo escolar están sujetos a dos tradiciones principales y una de ellas es el conservadurismo político; por lo tanto, las reproducciones nacionalistas y patrióticas condicionan los contenidos curriculares y la forma en que se enseñan, por ello el currículo escolar para Thornton y Barton (2010) es oficial.

De hecho, la relación entre la política y las reproducciones nacionalistas toman fuerza en el contexto costarricense con figuras como Juan Santamaría, Juan Mora y hechos como la abolición del ejército; en este sentido, grupos políticos tradicionales echan mano de esas narrativas para legitimar sus acciones y la excepcionalidad del país dentro del currículo oficial. En este punto, la educación primaria juega un papel fundamental, específicamente en el campo de la enseñanza de la historia. Es este el motivo por el cual la relación entre el tiempo histórico, la formación inicial docente y el currículo no son disonantes y más bien estas categorías guardan un estrecho vínculo en relación con la intencionalidad y propósito de la enseñanza de la historia

Las reproducciones mencionadas anteriormente tienen relación con el hecho de que:

...los docentes, ya sea por las exigencias del currículo o por sus propias representaciones, en torno a la enseñanza de la historia y su concepción sobre el tiempo histórico, acaban enseñando conocimientos conceptuales, ya que son las pruebas evaluativas las que determinan el rendimiento académico del alumno, y es este tipo de conocimiento el que predomina en los currículos por encima del resto. (Escribano, 2021, p.44)

Esta situación debe de cambiar; por este motivo, es necesario contribuir con investigaciones a las prácticas y representaciones en la formación inicial docente para posteriormente construir un currículo que integre los debates en torno a una enseñanza de la historia relevante.

Finalidades de la enseñanza de la historia

La enseñanza de la historia tiene diversas utilidades y parte de ser útil implica tener una función o intencionalidad en quienes aprenden el área disciplinar. Del mismo modo que se analiza el currículo, en donde Plá (2018) enfatiza en lo importante de la enseñanza de los contenidos, porque no es qué se enseña o cómo se enseña sino para qué, también se debe analizar la finalidad

de la enseñanza de la historia y comprender la utilidad de los contenidos dentro de la formación académica.

Asimismo, Prats (2001) argumenta que la finalidad de la historia como materia educativa tiene como objeto el análisis de las tensiones temporales, el estudio de la causalidad y consecuencias de los hechos históricos, la construcción de esquemas de diferencias y semejanzas, el estudio de cambios y continuidades en las sociedades, la explicación de la complejidad de los problemas sociales y el estímulo de la racionalidad en el análisis de aspectos sociales, políticos y afines. El autor también destaca que la enseñanza de la historia no solo despierta el interés del estudiantado por el pasado, también prepara al alumnado para la vida adulta, potencia el sentido de identidad a la vez que ayuda a comprender las propias raíces culturales y las de otros países, así como el enriquecimiento de otras áreas del currículo,

...ya que el alcance de la Historia es inmenso; trata de organizar “todo” el pasado y, por lo tanto, su estudio sirve para fortalecer otras ramas del conocimiento; es útil para la literatura, para la filosofía, para el conocimiento del progreso científico, para la música, etc. De hecho, hay muchas disciplinas que no son posibles sin conocer algo de la Historia y de su Historia. (Prats, 2001, p. 16)

A partir de la postura de Prats (2001), surgen debates en torno a las finalidades de la enseñanza de historia, como la influencia de las corrientes de pensamiento de las personas que se desarrollan y diseñan los programas de estudio en la construcción curricular. Haeberli (2005) ubica los fines de la enseñanza de la historia en tres partes, la primera de ellas se organiza en torno al conocimiento histórico más allá de las aulas en el sentido de que permite comprender y apreciar el mundo en la medida que se desarrolla conciencia de cómo se debe actuar como ciudadano; la segunda le otorga la capacidad de alimentar una conciencia práctica que ayuda a comprender el funcionamiento de la sociedad a partir de los cambios y las continuidades y la tercera se enlaza con

la función social de no repetir los errores del pasado, actuar mejor en el futuro, transmitir valores compartidos y crear una identidad nacional.

Entonces, hacer que la enseñanza de la historia tenga un carácter formativo ético y transformador implica asumir que aprender historia es un proceso de construcción y que existen tantas interpretaciones posibles de un mismo hecho histórico, de modo que para un docente en formación es necesario comprender las alternativas para abordar un tema.

Relacionado con lo anterior, Abellán (2014) hace mención sobre las finalidades de la educación escolar y las enlaza con las finalidades de la enseñanza de la historia, a partir de la premisa de que toda actividad educativa se deriva de una relación dialéctica entre una situación presente (el ser) y un proyecto de futuro (lo que se debe ser), esto explica el carácter cambiante de la educación a partir de la forma en la cual el aprendizaje de nuevos contenidos transforma la visión e interpretación del mundo en un estudiante, en concordancia a lo que señala Pagés (2007) sobre la formación de un determinado modelo de persona acorde a los valores dominantes del momento particular.

Para lograr la conexión entre la finalidad de la educación y la finalidad de la enseñanza de la historia, Peiró (1997) señala tres puntos clave, por un lado, apunta a las demandas sociales y culturales que tenga el sistema educativo, seguidamente incluye los conocimientos, procedimientos, actitudes y valores como parte de un proceso de socialización educativo y, en última instancia se dirige a la asimilación de saberes sociales y el patrimonio cultural.

Los puntos de Peiró (1997), sitúan la discusión sobre la intencionalidad educativa en la selección de contenidos en concordancia con las ideas de Audigier (1992) quien asegura que una disciplina se instala en el sistema escolar porque la sociedad le demanda cumplir un cierto número de finalidades.

La enseñanza de la historia cumple con la demanda social de buscar la construcción de una ciudadanía democrática, la reproducción de cuestiones sociales y morales, en un conjunto de finalidades éticas, cívicas y educativas. Al respecto, Funes (2010) sugiere que:

Desde sus orígenes la escuela pública ha tenido la finalidad de la formación ciudadana y la inculcación de los valores de la vida política que regían en los países. Por lo tanto, explícita o implícitamente, siempre han existido relaciones entre la enseñanza de la historia y la formación cívica de la ciudadanía. Las relaciones entre ciudadanía e historia son, pues, tan antiguas como su presencia en el currículo de la escuela obligatoria. (p.88)

Así también, González, Pagés y Santisteban (2020) invitan a que el profesorado en formación analice y reflexione sobre las finalidades de enseñar historia y las contribuciones a la construcción y desarrollo del pensamiento histórico, social, crítico y creativo que no deben derivar en únicamente el aprendizaje de concepto sin ninguna utilidad fáctica. La propuesta de González, Pagés y Santisteban (2020) se puede legitimar con la idea de Plá (2021) cuando detalla que no se trata de cómo debe ser la enseñanza de la historia, sino reconocer su característica de conocimiento y comprender la epistemología de esa otra historia como uso público, lo que permitirá tener una historia democrática, colectiva, presente.

El uso público de la historia ha llevado a esta área disciplinar a fungir como base para la identidad nacional y comunitaria y como base para la transmisión de la cultura, por lo cual la formación docente del área de Historia ha perpetuado la consolidación de los ideales de un estado nacional y la reproducción de efemérides patrias que sustentan la formación identitaria en el entendido de que explica el ser y la pertenencia a fin de establecer la unidad territorial. En relación con ello, Funes (2010) señala que:

La enseñanza de la historia es claramente política o, en algunos casos, casi «contra política» del poder de turno, ya que el sentimiento de identidad provincial se constituye desde el

propio estado provincial y fue apropiado por el discurso y la cultura política del partido provincial. Muchos profesores reniegan de esta perspectiva y su accionar es contra-histórico, entendido como oposición a una historia desde el poder. (p. 90)

Esta idea también se puede apoyar en el criterio de que la enseñanza de la historia es un instrumento donde existen componentes que juegan un papel significativo en la formación moral de los individuos. Desde el tiempo histórico se pueden analizar los cambios y las continuidades a lo largo del tiempo, ello permite a los estudiantes reflexionar sobre cuestiones éticas y morales. Ciertamente, la historia no se reduce a ser simplemente una fuente de lecciones morales, sino que se trata de comprender el pasado de manera objetiva, analizando causas, consecuencias y contextos. Para Arias (2015), implica “la explicitación de las posiciones ético-políticas y morales, pues los discursos sobre la verdad histórica se revelan como interesados y subjetivos, aunque los enunciados lo oculten” (p. 30).

Con relación a la historia como instrumento del condicionamiento moral de las personas, el autor también propone que la enseñanza de la historia tiene una función social de retomar la comprensión de eventos sucedidos y toma como ejemplo los conflictos bélicos y sociales en los que se comparan los relatos entre vencedores y vencidos en torno a la construcción de los discursos sobre la memoria. De acuerdo con lo anterior, el pasado se transforma en memoria luego de que haya sido filtrado y depurado según las sensibilidades culturales, las tensiones éticas y los intereses políticos del presente, de modo tal que los relatos históricos permean el criterio de las personas.

La percepción de las personas a través de la forma en que se enseña la historia es la visión con la que se interpretan las costumbres sociales, que al igual que la moral, son formas de modificar la consciencia colectiva, esto para Hobsbawn se relaciona con la invención de la tradición a través de prácticas:

Normalmente gobernadas por reglas aceptadas abierta o tácitamente y de naturaleza simbólica o ritual, que buscan inculcar determinados valores o normas de comportamiento por medio de su repetición, lo cual implica automáticamente continuidad con el pasado. De hecho, cuando es posible, normalmente intentan conectarse con un pasado histórico que les sea adecuado. (Hobsbawm, 1983, p. 8)

La idea de la historia como agente condicionante de las tradiciones y costumbres sociales es valiosa en el sentido de que esta puede proporcionar lecciones útiles para la vida cotidiana y la toma de decisiones respecto a los cambios y continuidades. Sin embargo, para Funes (2010) esta perspectiva no debe reducir la enseñanza de la historia a una mera herramienta de adoctrinamiento moral y social, aún más cuando los docentes deben fomentar el pensamiento crítico y el análisis en lugar de imponer una única perspectiva. De hecho, la enseñanza de la historia como herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico tiene una intencionalidad de que:

La escuela debe asumir con más fuerza el desafío de construir una comprensión histórica del pasado reciente, que pueda configurarse como una herramienta para la construcción política del presente y proyección del futuro [...]. En otras palabras, se trata de promover la conciencia histórica [...] y el pensamiento político en una sociedad que ha superado, con grandes tensiones y conflictos aún no resueltos, el desafío de desandar la amnesia y la impunidad. (Kriger, 2011, p. 49)

Por otro lado, la relación entre la moral y la historia es compleja y está sujeta a múltiples influencias. La historia no siempre presenta situaciones morales claramente definidas y las motivaciones detrás de las acciones históricas pueden ser difíciles de determinar con precisión. El tema de la configuración moral tiene gran importancia en el campo educativo, en la medida en la cual se descubre que los aprendizajes morales y éticos, influyen en el razonamiento de las personas dentro y fuera de la escuela.

En ese sentido, los contenidos recibidos por un estudiante en la academia construyen parte de las representaciones del mundo, por lo cual la forma de enseñar a repensar los hechos históricos desde los cambios y continuidades puede llevar a cuestionar el modelo rígido con el que se enseña la historia tradicionalmente.

Tiempo histórico: ¿la cronología de los hechos históricos?

Apple (1979), señala que tanto el jardín de la infancia, como la primaria, son momentos decisivos para adquirir “competencias” en las reglas, normas, valores y disposiciones “necesarias” para funcionar dentro de la vida institucional, sin embargo, esas disposiciones deben trascender a las exigencias del sistema neoliberal, por lo cual, deberían incorporarse discusiones críticas en torno a los problemas sociales, económicos, ambientales y políticos. En cuanto a lo anterior, se entiende la palabra “competencia” como el cumplimiento de una serie de condiciones que obedecen a los intereses de poder de las personas o grupos que establecen quién es “competente” y quién no.

A partir de los párrafos anteriores, se considera pertinente utilizar el término “concepto”, como lo hacen Seixas y Morton (2013), para referirse a los diferentes componentes del tiempo histórico y a otras categorías de análisis relacionadas con la enseñanza de la historia. En este sentido se comparte la idea de que la utilización de “concepto” se relacionaba con la enseñanza y el aprendizaje de la historia, debido a que es un proceso cognitivo abstracto y menos mecánico.

En cuanto a lo anterior, el tiempo histórico no es un agente estático, sino cambiante y dinámico. Al respecto, Santisteban (2010) alude a que:

La didáctica de las ciencias sociales o de la historia no crea conceptos, sino que recombina los existentes dando lugar a modelos de estructuras conceptuales originales, que forman parte de la construcción de la ciencia social escolar o de la historia escolar. (p.36)

Para Santisteban y Pagés (2011), el tiempo es un concepto indispensable en la enseñanza de la historia, incluso lo entienden como un “concepto de conceptos” (p.231), en este sentido el tiempo puede comprenderse desde el aspecto físico y cronológico, pero también a partir de las subjetividades, pues cada persona tiene una historia y ha construido una serie de representaciones de su realidad a través del tiempo.

En este sentido, Gurméndez (1971) menciona que “si el tiempo se consume, también podemos almacenarlo, condensarlo, impedir su rápida combustión, alargarlo pausadamente o acortarlo breve” (p.12). Es decir, el autor se refiere al tiempo subjetivo, al tiempo que, aunque no es cronológico, existe porque es real en la vida y en las mentes de las personas.

Escribano (2018), señala que pensar la historia desde un punto de vista cualitativo es útil para reflexionar sobre rupturas de patrones sociales y culturales que sucedieron en el contexto de sociedades anteriores y sobre aquellos aspectos del presente, de modo que la percepción del cambio y la continuidad, como tiempo histórico, es una de las claves para comprender la noción temporal del pasado-presente-futuro.

Cabe destacar que Santisteban (2010), utiliza bases epistemológicas de la disciplina histórica con ideas de autores como Koselleck y Hobsbawm y lleva a discutir la didáctica de la historia con autores como Pagés. En el modelo de Santisteban (2010), el tiempo histórico es un elemento necesario para pensar históricamente y a su vez lograr la conciencia histórica.

Para concretar lo anterior, el tiempo histórico debe ser entendido como un concepto integral el cual “está interrelacionado con la concepción de otros tipos de tiempos, sin duda el social y el filosófico, pero también el tiempo biológico o físico” (Santisteban, 2010, p.38).

De esta manera, para Soria (2014) la conceptualización alrededor de las nociones de la enseñanza de la historia adopta diversos matices y, en consecuencia, aumentan los niveles de complejidad. La complejidad del tiempo histórico hace que algunos estudiantes de la enseñanza de

la historia utilicen la cronología como un tipo de atajo. Según explica Keim (2019) y, en consecuencia, los métodos de enseñanza se convierten en estructuras memorísticas, donde prima la exactitud para recordar fechas y personajes en lugar de comprender los contextos históricos en que se desarrollan los hechos.

La enseñanza de la historia debe considerar determinadas habilidades cognitivas específicas, que como detalla Soria (2014), están condicionadas por el entorno cultural y social del individuo. Tales habilidades están dirigidas a acciones como plantear preguntas a las fuentes históricas, establecer analogías, hacer inferencias, esbozar hipótesis, reflexionar acerca de realidades sociohistóricas e interpretar la realidad. Según lo anterior, Seixas y Morton (2013) establecen seis conceptos del pensamiento histórico que se vinculan directamente al tiempo histórico, uso de evidencias, cambios y continuidades, perspectiva histórica, significado histórico y dimensión ética.

Al respecto, Andelique (2011) destaca que en la enseñanza de la historia no se puede ser neutral ni imparcial y este criterio remite a la acción de posicionar al sujeto que aprende la historia como un actor social con un rol que le compromete con la sociedad en la cual se desarrolla, por ello el análisis del tiempo histórico le permite identificar críticamente los problemas del pasado que pueden resolverse en el presente.

De igual forma, Sayago y Álvarez (2022) mencionan que la comprensión de los cambios y continuidades en la historia para entender las relaciones entre pasado, presente y futuro, contribuyen a la formación de la conciencia histórica crítica. Sobre la misma línea, las autoras consideran que se requiere adoptar ciertos atributos cognitivos, políticos e identitarios de la historia para la orientación formativa de ciudadanos comprometidos con el pasado, con críticas del presente y responsabilidad respecto al futuro.

Santisteban (2010), se plantea la pregunta de qué significa ser competentes en el tiempo histórico, el problema es que la historia no ha creado un modelo de tiempo para utilizarlo en la enseñanza y el tiempo histórico, porque está interrelacionado con la concepción de otros tipos de tiempos, como el social y el filosófico, pero también el tiempo biológico o físico.

El cambio y la continuidad son elementos propios del tiempo histórico, en este sentido:

El cambio es el concepto más importante del estudio de la historia. El análisis del cambio hace posible la construcción de una racionalidad en el estudio del pasado, que no sería posible sin una diferenciación de las sociedades en el tiempo. Sin cambio no habría tiempo.

El cambio social marca la periodización histórica y a su alrededor giran la interpretación, la explicación histórica, la causalidad y la intencionalidad de los argumentos. (Santisteban, 2017, p.91)

En cuanto a lo anterior, Seixas y Morton (2013), comparten con Santisteban (2017) un elemento que no puede dejarse de lado para comprender el tiempo histórico y para enseñar y aprender historia desde las nuevas tendencias de la didáctica de la historia, el cual es “cambio y continuidad”. Por su parte Soria (2014) menciona la importancia de los cambios y las continuidades, pues para esta autora las dimensiones históricas deben contener cuatro ejes centrales: el establecimiento de relaciones y contrastes entre sociedades, la comparación donde se constatan puntos comunes y diferencias, la periodización contemplando cambios y continuidades y el poder distinguir la historia y sus usos.

Pagés y Santisteban (2010), proponen analizar la complejidad del tiempo histórico, y la necesidad de relacionar el tiempo con el espacio, pues cada territorio cuenta con un tiempo diferente. Para los autores no todas las personas o culturas perciben el tiempo de la misma forma. Sobre esta línea, Santisteban y Pagés (2011) explican la relación del tiempo histórico con la

conciencia histórica y con el pensamiento histórico. También se relacionan las vivencias de las personas, sus contextos y subjetividades en función con el aprendizaje del tiempo histórico.

Asimismo, Sayago y Álvarez (2022) reflexionan acerca del tiempo histórico visto como un eje de la reflexión epistemológica, más que de la práctica historiográfica en sí. Las autoras señalan que las teorías sobre la enseñanza de la historia deben ponerse en discusión no solo por su importancia dentro de la formación de docentes, sino también por la trascendencia que pueden tener estos tópicos en la escuela y en cómo el estudiantado percibe el tiempo. Las propuestas de discusiones a los que se refieren las autoras se desprenden de la incertidumbre por el presente y el futuro, la enseñanza y el aprendizaje de las relaciones entre pasado y presente, así como el abordaje del futuro en la enseñanza de la historia y que, en el contexto de la pandemia y postpandemia, adquieren necesaria y notoria relevancia.

El conocimiento del tiempo histórico se puede identificar como un saber necesario para la construcción de una mejora a futuro para la sociedad actual. Además, Villaseñor (2022) considera que se debe hacer una crítica a las escuelas por considerarlas como:

Espacios formadores de estereotipos patrióticos, lugares comunes, con tiempos y espacios inamovibles, donde no se permite el diálogo; razón por la que la enseñanza de la historia debe recuperar su lugar como materia formativa en la personalidad de los alumnos, para que comprendan su lugar en el mundo, con base en una enseñanza crítica y reflexiva. (p. 113)

La postura de Villaseñor (2022) sobre el hecho de que las escuelas replican estereotipos patrióticos se puede considerar desde la perspectiva del tiempo histórico. Plá (2005), considera que el tiempo histórico es una construcción simbólica para ordenar histórica y simbólicamente el pasado y que además el tiempo histórico está en transformación y se amolda a las necesidades del poder o de un momento histórico determinado. A partir de la postura de Plá (2005) el patriotismo

reproducido por la escuela pertenece al contexto social e histórico que necesitan construir los grupos de poder político y económico, para perpetuar su dominación.

Desde una visión analítica de los componentes del tiempo histórico aplicados a los Estudios Sociales, se puede tomar en consideración, que para Llusá (2016) la enseñanza de la historia sigue un modelo cronológico que ha llevado a la distribución de los contenidos escolares en distintos temas o unidades, de esta manera las temáticas complejas del pasado se planteen en múltiples partes para hacerlas más comprensibles, sin embargo es contraproducente en el entendido “que cada tema se estudia de forma aislada y con poca relación con los temas anteriores y posteriores, aunque correspondan a la misma unidad temporal” (Llusá, 2016, p.4).

En concordancia con la idea del autor sobre las estructuras cronológicas en la enseñanza de la historia, dentro de los contenidos curriculares se dificulta el abordaje de los cambios y continuidades de un hecho histórico y se compromete la relación que debe existir entre pasado, presente y futuro para problematizar la historia. El problema de cómo saber enseñar el tiempo histórico no se soluciona únicamente con mejoras curriculares o enseñando historia con metodologías alternativas, se debe atender desde la formación inicial docente para que la comprensión de las nociones en la didáctica de la historia tenga intencionalidad y coherencia entre lo que se aprende en la formación docente y lo que se enseña en el ejercicio docente (Pagés, 2012).

Álvarez y Sayago (2022), sugieren introducir la enseñanza y el aprendizaje de la estructura conceptual del tiempo histórico desde la formación inicial docente, a partir del punto de vista historiográfico y apoyándose en la didáctica de la historia, pues, de acuerdo con las autoras, “hace por lo menos 30 años se ha avanzado en diversas conceptualizaciones del tiempo histórico y las categorías temporales que lo constituyen” (p.44). En ese sentido, se requiere ubicar las nociones de tiempo histórico que se han enseñado en la formación docente y reestructurarlas para conocer

los antecedentes de un hecho del pasado, poder interrogarlo, problematizar y comprender su contexto e influencia en el presente.

Es posible identificar las dificultades de la enseñanza del tiempo histórico a partir de los diseños curriculares y su relación con la temporalidad. Por ejemplo, menciona Coudannes (2012) que una de las problemáticas es ignorar la problematización del presente y su carácter abierto como resultado de la interacción permanente entre actores y estructuras, esto lleva a la autora a concluir que se niega la perspectiva histórica y, en consecuencia, se omiten las herramientas para entender la especificidad temporal de la periodización de la historia.

Díaz (2016), propone que frente a una enseñanza basada en una secuencia repetitiva y cíclica se deben aplicar modelos innovadores que permitan a los estudios históricos analizar un mismo objeto visto desde diferentes épocas de manera que los temas se aborden de forma diacrónica. La autora sostiene que esta forma de análisis permite al alumnado comprender mejor los cambios, además que la comparación de una misma situación en distintas épocas históricas mejora la observación de la perspectiva entre el pasado y el presente. Tanto Díaz (2016) como Coudannes (2012), coinciden en que es necesario crear vínculos entre las propuestas curriculares y la problematización del pasado para comprender el presente, de este modo se facilita la comprensión del tiempo histórico en torno a los cambios y las continuidades.

Marco metodológico

Se propone una investigación desde el paradigma sociocrítico debido al carácter socioeducativo del trabajo. En este estudio de caso se consideran diversos elementos que permiten el análisis del desarrollo del tiempo histórico en la formación inicial docente de la carrera de Bachillerato en Pedagogía con énfasis en I y II ciclo de la Educación General Básica de la Universidad Nacional y la forma de comprensión de los aprendizajes sobre historia en el futuro

profesorado de primaria, a partir del desarrollo de estrategias para la obtención de datos para caracterizar la formación docente en los cursos “Mediación pedagógica para Estudios Sociales I y II” y su vinculación con el componente de historia para primaria. El diseño de investigación se sustenta en la recolección de datos a partir del trabajo de campo y su respectivo análisis.

Paradigma, enfoque y alcance

El trabajo se ubica en el paradigma sociocrítico, el cual según Gurdíán (2007) busca la emancipación de sujetos que mediante la crítica proponen un cambio y transformación de la realidad; este paradigma tiene sus bases epistemológicas en la teoría crítica. La escogencia del paradigma sociocrítico se da porque con este proyecto se busca el aporte y contribución a la formación inicial docente en primaria, a partir de los resultados de la investigación; asimismo, independientemente de la situación de la carrera, se pueden realizar mejoras en el proceso formativo de las futuras personas docentes.

Por otro lado, el enfoque utilizado es el cualitativo, según Flick (2007) es relevante porque los cambios y la diversidad de realidades sociales no pueden estudiarse desde leyes científicas o deducciones tradicionales, sino más bien, debe considerarse el contexto y las características del objeto y el sujeto de estudio para comprender sus realidades. El enfoque cualitativo tiene una filiación con el paradigma sociocrítico (Gurdíán, 2007) y combinar estos dos elementos permite analizar de manera crítica las dimensiones de los conocimientos en historia durante la formación inicial docente en relación con el tiempo histórico en este proceso.

El alcance de la investigación es descriptivo, pues se busca analizar el desarrollo del tiempo histórico en la carrera mediante la descripción de sus componentes y la caracterización de la formación inicial docente de primaria (Artavia y Gurdíán, 2021). En este sentido, la investigación

no pretende una generalización de los resultados, sino más bien un primer acercamiento al proceso formativo del profesorado de I y II ciclo en el área de los Estudios Sociales.

Método de investigación

El método por utilizar es el estudio de caso, entendido como “la dinámica del pensamiento del sujeto para comprender por qué se comporta o se desarrolla de determinada manera” (Lerma, 2009, p.67). Además, según Simons (2011) es el estudio de lo singular y específico con la finalidad de analizar un contexto y fenómeno para dar una descripción de este.

En el marco de esta investigación, el enfoque de estudio de caso emerge como una herramienta invaluable para explorar la singularidad y la complejidad inherente a la problemática que se aborda. “El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 1999, p.11). En ese sentido, se resalta la importancia de adentrarse en la especificidad de un fenómeno o situación, reconociendo que cada caso presenta características únicas que pueden arrojar luz sobre aspectos relevantes para la investigación.

Otro aspecto por considerar es que “en un estudio de caso, las unidades pueden ser diversas y combinarse entre sí: individuo/s, procesos, programa/s, organización/es, institución/es, documentos escritos” (Vasilachis, 2006, p.87). Dicha combinación de fuentes de información es parte importante para analizar el desarrollo del tiempo histórico en la formación inicial docente en primaria.

La pertinencia del estudio de caso es que contribuye a brindar los primeros datos y análisis sobre el desarrollo del tiempo histórico en la formación inicial docente, en primaria en Costa Rica. Esto abriría campo a que se realicen otros trabajos similares con el fin de analizar la FID en primaria en el área de la enseñanza de la historia de una manera más amplia. Por otro lado, el estudio de

caso aporta a la carrera “Pedagogía con Énfasis en I y II ciclo de la Educación General Básica” de la Universidad Nacional mediante la devolución de datos.

Los sujetos del estudio

Gurdián (2007) menciona que el sujeto desde el paradigma sociocrítico es un actor y constructor del contexto en el que se desenvuelve, de modo los sujetos de estudio para este trabajo son estudiantes de IV año del Bachillerato en Pedagogía con énfasis en I y II Ciclo de la Universidad Nacional.

Para efectos de la investigación, los participantes de los sujetos de estudio serán seis estudiantes (tres en el curso de Estudios Sociales I y tres estudiantes de Estudios Sociales II) y dos docentes de la carrera, la cantidad de estudiantes seleccionados para la muestra está sujeta al tiempo que requiere la investigación, ya que una mayor cantidad de sujetos implica mayor tiempo para aplicar los instrumentos y para analizar la información, no obstante, seis estudiantes y las dos docentes son suficiente para tener diferentes visiones sobre la enseñanza de la historia, el tiempo histórico y el proceso de formación inicial.

Tabla 1

Cuadro de los perfiles de los sujetos de estudio

Perfil de los sujetos de estudio	
Perfil de los estudiantes	Perfil de los docentes
Tres estudiantes estén cursando “Mediación Pedagógica de los Estudios Sociales I para la Educación General Básica”.	Primer docente: que esté a cargo del curso de “Mediación Pedagógica de los Estudios Sociales I para la Educación General Básica” durante el año 2024.
Tres estudiantes cursen “Mediación Pedagógica de los Estudios Sociales II para la Educación General Básica”.	Segundo docente: que esté a cargo del curso de “Mediación Pedagógica de los Estudios Sociales II para la Educación General Básica” durante el año 2024.
Estudiantes de cualquier género.	Ambos docentes: que imparten los cursos al estudiantado que forma parte de los sujetos de estudio.

Nota: Elaboración propia, 2023.

La intención es que los sujetos de estudio hayan cumplido con los cursos de Estudios Sociales, de modo que se puedan recolectar datos con datos acerca de su formación, para determinar los componentes del tiempo histórico adquiridos por el estudiantado.

Estrategia para la recolección de información datos y trabajo de campo

Lerma (2009), detalla que en el proceso de obtención de datos de los sujetos “se utilizan instrumentos tales como la observación, los documentos existentes, los cuestionarios y las entrevistas" (p.94). Para todos los efectos, las técnicas de recolección de datos seleccionadas fueron las siguientes: entrevistas semiestructuradas, dos cuestionarios (uno de preguntas abiertas y otro de preguntas cerradas) y la utilización de documentos curriculares para su análisis.

Las técnicas de recolección de datos orientadas por objetivo, categoría de estudio y fuente se detallan de la siguiente forma:

Tabla 2

Cuadro de síntesis de técnicas de recolección de datos

	Categoría	Técnica de recolección de datos	Fuente
Objetivo 1	Formación Inicial Docente	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista semiestructurada • Análisis de documentos curriculares (Plan de estudios, programa de cursos, trabajos de las estudiantes, evaluaciones) 	<ul style="list-style-type: none"> • Dos docentes • Estudiantes
Objetivo 2	Finalidades de la enseñanza de la historia Currículo	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario de preguntas cerradas • Cuestionario de preguntas abiertas • Entrevista semiestructurada 	<ul style="list-style-type: none"> • Seis estudiantes de la carrera
Objetivo 3	Tiempo histórico	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista semiestructurada • Cuestionario de preguntas abiertas • Análisis de documentos curriculares (Plan de estudios, programa de cursos, trabajos de las estudiantes, evaluaciones) 	<ul style="list-style-type: none"> • Seis estudiantes.

Nota: Elaboración propia, 2023.

En el primer objetivo se implementará una entrevista semiestructurada al profesorado y estudiantado de la carrera con el propósito de caracterizar la formación docente en los cursos de Estudios Sociales, dado que “es una entrevista con relativo grado de flexibilidad tanto en el formato como en el orden y los términos de realización de esta para las diferentes personas a quienes está dirigida” (Bernal, 2016, p. 257). En ese sentido, la información recolectada por medio de la entrevista sería utilizada para reconocer el vínculo existente con el componente de historia en primaria. Asimismo, se establece un análisis de documentos curriculares en los cursos de Estudios Sociales de la carrera, con el fin de conocer plan de estudios, programas de cursos, trabajos de estudiantes y evaluaciones.

Para el objetivo dos, se escogió la entrevista semiestructurada con la finalidad de obtener datos precisos acerca de los conocimientos de historia adquiridos por los estudiantes durante la carrera y de acuerdo con Gurdían (2007) la persona entrevistada hace un análisis de su realidad y su entorno, de modo que esta técnica facilita conocer el dominio de contenidos históricos a partir de las subjetividades de interpretación de los entrevistados, además “se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 403).

Otra de las estrategias escogidas es el cuestionario de preguntas cerradas. Se propone este tipo de preguntas para asegurar la recolección de una mayor cantidad de datos para su categorización y análisis. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014), “las preguntas cerradas contienen categorías u opciones de respuesta que han sido previamente delimitadas. Es decir, se presentan las posibilidades de respuesta a los participantes, quienes deben acotarse a éstas” (p.217).

La aplicación del cuestionario cerrado y la entrevista semiestructurada se propone con la intención de que, a través de las respuestas obtenidas y sus respectivos análisis, se logren describir

los conocimientos de historia en la formación inicial de los estudiantes de la carrera y su relación con las finalidades de la enseñanza de la historia.

Para el objetivo tres se propone un cuestionario abierto enfocado al análisis de las nociones del tiempo histórico de las personas entrevistadas, la selección de esta estrategia de recolección de datos se basa en que “este tipo de preguntas le permiten al encuestado contestar en sus propias palabras, es decir, el investigador no limita las opciones de respuesta” (Bernal, 2016, p. 249). Ello permite tener mayor detalle de los conocimientos de los estudiantes.

Asimismo, se realiza una entrevista semiestructurada dirigida a los estudiantes de la carrera durante los cursos de Estudios Sociales I y II. Finalmente, se plantea el análisis documental de los programas de cursos, trabajos realizados por el estudiantado y evaluaciones con sus rúbricas en los cursos de Estudios Sociales de la carrera, esta vez enfocado en los componentes del tiempo histórico dentro de los contenidos estudiados por los y las estudiantes de IV nivel de la carrera.

Estrategias de análisis de datos

La estrategia de análisis de datos busca dar legitimidad a la información obtenida en el trabajo de campo, para esto se propone aplicar la técnica de codificación abierta y axial (que deriva de los procedimientos de la teoría fundamentada) para el análisis de las entrevistas, “la codificación es un proceso de análisis que consiste en identificar aquella información del texto que ilustra una idea temática relacionada con el código, presentado como abreviación de la idea temática” (Vives y Hamui, 2021, p. 101). Sus características son objetivar los datos y relacionar los códigos obtenidos con los elementos del marco teórico.

En el análisis del primer objetivo se lleva a cabo una triangulación de datos que permitirá relacionar la información analizada con el marco teórico del trabajo (Flick, 2007), los códigos obtenidos de la entrevista y el análisis de los documentos curriculares y posteriormente se

sistematizan en los aspectos expuestos en una matriz de concordancia para facilitar la inspección en de los datos (Flick, 2007).

Los datos recolectados y analizados se triangulan por fuentes, lo cual permite comparar las distintas visiones de las fuentes, a partir de las entrevistas semiestructuradas y el análisis de documentos curriculares (plan de estudios, programa de cursos, trabajos de las estudiantes y evaluaciones). Con el fin de categorizar la formación inicial docente desde las conceptualizaciones de las competencias sobre el currículum descritas por Pagés (2012). Esto pretende la comprensión del enfoque de los contenidos y actividades realizadas para comprender lo que se desarrolla en el proceso formativo en Estudios Sociales de las futuras personas docentes.

En lo que respecta al segundo objetivo, se plantea una triangulación de datos por fuentes, esta modalidad permite la comparación entre varios instrumentos de recolección de datos que, de acuerdo con Stake (1999, p.98), “[...] para la triangulación de las fuentes de datos observamos si el fenómeno o caso sigue siendo el mismo en otros momentos, en otros espacios o cuando las personas interactúan de forma diferente”. Los datos del cuestionario cerrado, cuestionario abierto y la entrevista semiestructurada son el punto de partida para esta modalidad de triangulación. La triangulación se vinculará con los elementos teóricos que sustentan el marco conceptual de la investigación.

Lo anterior legitima los datos del objeto de estudio porque permite que los códigos se comparen con otros segmentos de los datos y se teoricen. Después se pueden utilizar los códigos más frecuentes o importantes para separar grandes cantidades de datos y al final clasificarlos en un grado teórico (Simons, 2011, p. 171).

Por otro lado, en el tercer objetivo se plantea realizar una codificación abierta y otra axial para el análisis de la entrevista semiestructurada, los códigos obtenidos se organizan en las

categorías que surjan de las codificaciones para relacionar el objeto de estudio con la teoría que fundamenta el presente trabajo.

Esta agrupación de códigos en categorías pretende la comprensión de los componentes del tiempo histórico presentes en el proceso formativo del futuro profesorado de primaria, de este modo se podrán organizar los datos de modo tal que se pueda realizar un análisis sobre el objetivo de estudio.

En lo que respecta al cuestionario abierto, se plantea una codificación abierta que permite obtener códigos relacionados con las nociones de temporalidad presentes en la formación inicial docente de los sujetos de estudios. Los códigos se agrupan en las categorías recuperadas del trabajo Pagès y Santisteban (2010), que son las siguientes:

- Temporalidad desde el punto de vista físico y natural.
- Temporalidad social.
- Relación pasado, presente y futuro.
- Cambios y continuidades.

Los documentos curriculares se codifican de manera abierta, para conocer si existen o no conceptos ligados al tiempo histórico, además, esto permite analizar de qué manera se abordan en los cursos, qué actividades se realizan, qué lecturas relacionadas a categorías como “tiempo histórico”, “temporalidad”, “cambios y continuidades” o “periodización” existen dentro del proceso de formación inicial docente de primaria.

A continuación, se presenta una síntesis de la estrategia de análisis de datos que contribuye a comprender la relación entre los objetivos con las técnicas de recolección:

Tabla 3

Estrategia de análisis de datos

Objetivo	Técnica de recolección de datos	Codificación Abierta	Codificación Axial	Matriz de análisis
Objetivo 1	Entrevista semiestructurada	X	X	X
	Análisis de documentos curriculares (Plan de estudios, programa de cursos, trabajos de las estudiantes, evaluaciones)	X		X
Objetivo 2	Cuestionario cerrado			X
	Cuestionario abierto			X
	Entrevista semiestructurada	X	X	X
	Análisis de documentos curriculares (Plan de estudios, programa de cursos, trabajos de las estudiantes, evaluaciones)	X		
Objetivo 3	Entrevista semiestructurada	X	X	X
	Cuestionario abierto	X		X
	Análisis de documentos curriculares (Plan de estudios, programa de cursos, trabajos de las estudiantes, evaluaciones)	X		

Nota: Elaboración propia, 2023.

Aspectos éticos de la investigación: Devolución de datos

Se plantea un taller a partir de los resultados del análisis de los datos recolectados y este se lleva a cabo con estudiantes y docentes de la carrera.

El taller se propone en dos etapas:

Etapas 1: Se exponen los resultados obtenidos de la investigación, se profundiza y comparte acerca de las tendencias actuales en torno al tiempo histórico y, en conjunto con docentes y estudiantes de la carrera, se construye una serie de aportes que podrían incorporarse en los cursos

de “Mediación Pedagógica de los Estudios Sociales I para la Educación General Básica” y “Mediación Pedagógica de los Estudios Sociales II para la Educación General Básica”.

Etapas 2: Se da a conocer y se expone un documento con los resultados de la investigación y con las propuestas construidas en la primera etapa del taller. El documento mencionado se socializa entre las personas participantes y queda a disposición de autoridades, estudiantes y docentes de la carrera.

Validación y pilotaje de instrumentos

Validación de instrumentos de recolección de datos

En cuanto al proceso de validación de los instrumentos, es posible mencionar que, una vez terminado el instrumento con las entrevistas y cuestionarios, fue enviado a dos profesionales en la Enseñanza de Estudios Sociales y Educación Cívica, los cuales cuentan con una maestría, experiencia en investigaciones y experiencia en docencia universitaria. Posteriormente, dichos profesionales realizaron observaciones al instrumento de recolección de datos, por lo que se hicieron una serie de correcciones para mejorar su contenido y lograr aplicarlo.

En ese sentido, la aplicación del instrumento se realizó el viernes 17 de noviembre de 2023, a dos docentes de educación primaria con larga trayectoria profesional. Una de ellas con 25 años en ejercicio docente, mientras que la otra con 11 años. Las entrevistas y los cuestionarios se desarrollaron de buena manera, puesto que las participantes dieron respuesta a los contenidos de los instrumentos en su totalidad. De esta manera, se consiguió recoger datos que contribuyeron para la validación de los instrumentos de recolección de datos de la presente investigación.

Validación de instrumentos de recolección de datos

En lo que respecta al pilotaje cabe destacar que se aplicaron los cuestionarios y las entrevistas a los dos sujetos del pilotaje, los instrumentos de los cuestionarios se respondieron de manera física y las entrevistas se desarrollaron de forma presencial y fueron grabadas con consentimiento para la transcripción a texto. Hubo disposición por parte de las dos participantes del pilotaje y el proceso se desarrolló de forma satisfactoria.

Las dos participantes del pilotaje cuentan con un perfil similar a los sujetos de estudio de esta investigación y las respuestas se orientaron a dos líneas de las finalidades de la enseñanza de la historia, por un lado, se encuentra “la historia factual, de la nación y la patria” y, por otro lado, “la historia social y la comprensión de la realidad”. En lo que respecta al tiempo histórico también hay divergencias en las respuestas, puesto que la primera participante orientó sus respuestas al tiempo desde el punto de vista físico y se enfoca en los hechos del pasado para “aprender de cultura”, mientras que la segunda participante conecta las estructuras temporales entre el pasado el presente y el futuro.

Sobre la formación inicial docente, ambas participantes concuerdan que fue deficiente en el área de los Estudios Sociales y que los componentes de geografía y ciudadanía fueron casi inexistentes en su proceso formativo y aunque la historia fue fuerte tampoco consideran que sea lo suficiente para enseñar a seis grados escolares.

Los datos recolectados y analizados en el pilotaje muestran que los instrumentos pueden brindar información desde distintos puntos de vista y posicionamientos teóricos, por lo cual abre la posibilidad que las respuestas de los sujetos de estudio no sean forzadas hacía una línea teórica, esto contribuye a objetivar la información.

**Capítulo II. Características del proceso formativo en la enseñanza de la historia del futuro
profesorado de primaria**

En este capítulo se desarrolla el segundo objetivo de investigación, que se enfoca en la *caracterización de la formación inicial docente en los cursos “Mediación pedagógica para Estudios Sociales I y II” y su vinculación con el componente de historia para primaria*. Los datos se obtuvieron de la malla curricular que compone los cursos, los programas y el plan de estudio de la carrera. También, se utilizaron entrevistas semiestructuradas a seis estudiantes y a las dos docentes de los cursos de Estudios Sociales I y Estudios Sociales II. El análisis de los datos se hizo por medio de la codificación selectiva y axial, con el fin de encontrar códigos que aporten al desarrollo del objetivo en las respuestas de los sujetos de investigación.

Se evidenció que la malla curricular, además del programa de curso, responden a un eje pedagógico, también las docentes y las estudiantes de los cursos de Estudios Sociales, caracterizan los conocimientos y habilidades propias de la enseñanza de la historia, desde la mediación pedagógica, centrada en la creación de actividades lúdicas y con vacíos del componente histórico.

Componentes del plan de estudios

Con el objetivo de conocer la composición de la carrera de una forma general y de contextualizar algunos de los enfoques de los cursos con los que se lleva a cabo el proceso formativo de las estudiantes de la carrera, se presenta a continuación la malla curricular con las características y los ejes disciplinares en las que se basa la carrera. Se debe aclarar que se excluyeron de la tabla los cursos optativos, idiomas y cursos generales debido a que no son cursos propios de la carrera, sino que se toman como cursos complementarios.

El detalle de la malla curricular se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 4

Malla Curricular de la carrera Bachillerato en Pedagogía con Énfasis en I y II ciclo de la Educación General Básica de la Universidad Nacional

I NIVEL	II NIVEL	III NIVEL	IV NIVEL
Introducción a la pedagogía.	Cognición y mediación pedagógica I	Mediación pedagógica del español II	Experiencias de mediación pedagógica en contextos situados
Educación costarricense	Enfoques contemporáneos de lectura y escritura	Mediación pedagógica de los Estudios Sociales II	Inclusión social y educativa de la diversidad
Desarrollo integral en la edad escolar	Mediación pedagógica para los Estudios Sociales I	Planificación de los procesos pedagógicos	Materiales y recursos educativos
Introducción a la investigación	Interacciones en el espacio pedagógico	Cognición y mediación pedagógica II	Investigación en el aula
Literatura infantil en II y II ciclo	Lectura y escritura	Teoría pedagógica	Sistema de experiencias educativas
Pedagogía y diversidad	Mediación pedagógica de las ciencias I	Mediación pedagógica de las matemáticas II	Introducción a la educación social
Modelos pedagógicos	Mediación pedagógica de las matemáticas I	Mediación pedagógica de las ciencias II	Currículo, perspectivas y debates contemporáneos
Mediación pedagógica del español I	Evaluación de los procesos de aprendizaje	Expresión creativa en la mediación pedagógica	Políticas y legislación sobre las personas menores de edad
	Afectividad, sexualidad y calidad de vida	Tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC) como recurso pedagógico en el ambiente aula-escuela	
		Mediación pedagógica y desarrollo integral de la persona	

Nota: La tabla resume los cursos de la malla curricular de la carrera ligados a un eje pedagógico,

Fuente: Universidad Nacional, 2024.¹

¹ Los colores de la tabla representan lo siguiente:

Azul oscuro: Cursos de Mediación pedagógica de los Estudios Sociales.

Azul claro: Cursos con el nombre de Mediación pedagógica.

Celeste: Cursos que utilizan el nombre de pedagogía.

Blanco: Cursos que no utilizan el concepto de pedagogía.

La Tabla 4 muestra la malla curricular del Bachillerato en Pedagogía con Énfasis en I y II ciclo de la Educación General Básica de la Universidad Nacional. La mayoría de los cursos se enfocan en la pedagogía, como disciplina principal del proceso formativo de las y los futuros docentes en primaria. Del total de cursos que componen la carrera (35), 19 tienen como principal enfoque disciplinar la pedagogía, que abarcan a partir de la introducción a la pedagogía, además de teorías, modelos, procesos y mediación.

La mediación pedagógica está presente en 12 de 19 cursos con eje en la pedagogía, siendo así la base de los cursos. Las llamadas “materias básicas” que se imparten en I y II ciclo, se desarrollan en la carrera con el enfoque de mediación, como se ve en el caso de Ciencias, Matemáticas, Español y Estudios Sociales.

En cuanto al componente de Estudios Sociales, de los 35 cursos, solo dos corresponden a esta materia, pero se centran en la mediación pedagógica. Como se vio en el capítulo anterior, los contenidos se limitan a técnicas de enseñanza, no a contenidos históricos o geográficos, ni al uso de herramientas hermenéuticas de estas disciplinas para desarrollar el pensamiento histórico, tiempo histórico o la conciencia histórica.

Conocimientos y habilidades vinculados al componente histórico de primaria

Los datos obtenidos permitieron analizar las características de la formación inicial docente en el área de los Estudios Sociales para I y II ciclo. Algunas categorías de análisis que se desarrollaron en el marco teórico de esta investigación, como el tiempo histórico y cambios y continuidades, hacen referencia a conceptos específicos y epistemológicos de formación de la enseñanza de la historia y de los procesos que posibilitan la construcción del conocimiento histórico. Estos conocimientos o habilidades son importantes en formadores de futuros docentes que van a enseñar historia, ya que, para enseñar historia se debe saber historia (Andelique, 2011).

Ahora bien, para caracterizar la formación inicial se recopilaron los conocimientos y habilidades que se pretenden desarrollar en los cursos de Estudios Sociales. En la siguiente tabla se presentan los datos:

Tabla 5

Matriz de análisis a partir de los conocimientos y habilidades que se desarrollan en los cursos de Estudios Sociales.

¿Cuáles son los conocimientos y habilidades principales que desarrollan en los cursos de Estudios Sociales?		
Recursos de información	Mediación pedagógica para Estudios Sociales I	Mediación pedagógica para Estudios Sociales II
Programas de curso	Visión integral y crítica Procesos de análisis y reflexión de mediación pedagógica	Articulación y correlación de temáticas y contenidos con otras disciplinas Diseña y desarrolla propuestas de mediación pedagógica
Docentes	Saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales en torno a la mediación pedagógica	Aprender metodologías El enfoque de Estudios Sociales Que conozcan diversidad de métodos y de estrategias para abordar los temas en clase (mediación pedagógica).
Estudiantes	Mediaciones Planeamiento Metodologías	Expresión Oral Exposición Adaptabilidad al entorno

Nota: La tabla recopila los datos derivados de categorías principales y secundarias en el tema de los conocimientos y habilidades que se desarrollan en los cursos. *Fuente:* Elaboración propia, 2024

En la tabla anterior se evidencia que el programa de curso se construye con el fin de que los y las futuras docentes en I y II ciclo desarrollen conocimientos y habilidades que respondan a un proceso de análisis y reflexión, para diseñar y desarrollar propuestas de mediación pedagógica, como se muestra a continuación:

Este curso se orienta a la construcción de las nociones fundamentales sobre los procesos cognitivos que intervienen en el aprendizaje de los Estudios Sociales, su evolución en las distintas etapas de personas con edad escolar, así como diversos enfoques para la aplicación de metodologías y recursos didácticos. (Universidad Nacional, 2020)

El plan de estudios muestra su intencionalidad, que es el desarrollo de la pedagogía junto a las teorías de aprendizaje, como principal énfasis de los cursos, ya que liga los procesos cognitivos con la mediación pedagógica en lugar del saber propio de los Estudios Sociales y las diversas disciplinas que la componen.

Por su parte, según la Tabla 5 las docentes a cargo de los cursos de Mediación Pedagógica para los Estudios Sociales I y II, siguen la línea discursiva de sus programas de curso, de esta forma lo expone Alejandra, docente del curso de Estudios Sociales I, al mencionar que “en el caso de Estudios Sociales es que puedan tener un bagaje de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales en torno a la mediación pedagógica, es decir, cómo enseñar las clases de Estudios Sociales” (Alejandra, comunicación personal, 10 de abril, 2024).

Mientras que, para Antonia, la docente del curso de Estudios Sociales II, la finalidad se centra en la metodología, como ella misma lo expresó:

Entonces la perspectiva de este segundo curso es que ellos apliquen ese enfoque pedagógico de los Estudios Sociales, es decir, la metodología, para que conozcan sobre la diversidad de métodos de aprendizaje, de estrategias, para poder llevar el enfoque de talleres dentro de los Estudios Sociales y lo puedan poner en práctica. (Antonia, comunicación personal, 6 de abril, 2024)

De esta manera, ambas profesoras sitúan el propósito de los cursos de Estudios Sociales en el cómo enseñar. No se evidencia un discurso que enfoque la enseñanza de la historia o la geografía

desde las lógicas disciplinares, lo cual podría llevar al tiempo histórico, la conciencia o el pensamiento histórico o geográfico.

Además, las docentes enfatizan en la idea de enseñar bajo propuestas lúdicas el estudiantado de primaria (6 a 12 años). Autoras como Davini (2015) cuestionan estos posicionamientos en la formación inicial pues excluyen al estudiantado de primaria de los elementos políticos a la hora de enseñar, al tecnificar la pedagogía en el cómo enseñar y dejar de lado los posicionamientos ideológicos, teóricos y epistemológicos en el momento de tomar decisiones curriculares y didácticas.

En lo que respecta a las respuestas de las estudiantes reflejan una reproducción del currículum y un aprendizaje ligado directamente a lo que el programa de curso ofrece. Con respecto a las estudiantes, hay una tendencia a relacionar sus aprendizajes con las destrezas de la enseñanza.

Un ejemplo de lo anterior es lo que expone Lucía con su experiencia:

Antes no podía pararme frente a nadie y mucho menos exponer o algo así y ya en la universidad tocó, no podía negarme a hacer los trabajos y las tareas y todo lo que hay que hacer. Igual que el año pasado que nos mandaron a hacer las observaciones yo tenía vergüenza, siento que a mí la carrera me ha quitado muchas vergüenzas. (Lucía, comunicación personal, 29 de marzo, 2024)

Para Lucía, uno de los principales aprendizajes para ser maestra de escuela es vencer la timidez. Esto es un reto importante que debe desarrollar toda persona docente, sin embargo, se dejaron de lado temas referentes a los posicionamientos sobre las finalidades de enseñanza, teorías, tipos de contenidos y evaluación que llevan a reflexionar el ejercicio docente.

Sobre la idea anterior, para Alisson:

Les puedo contestar que una de las habilidades que logré desarrollar fue esta parte de la expresión, pero no de la forma en que se hacen en español, sino esta parte de

empoderarme del tema que estaba viendo en el momento, entonces creo que esa ha sido la mayor habilidad. (Alisson, comunicación personal, 18 de marzo 2024)

De nuevo, se expresan habilidades blandas como parte de los aprendizajes en la formación inicial, pero no hay referencia a otros componentes como el currículo, teorías pedagógicas, evaluación, entre otras, que representan la base del trabajo docente. Para el caso del objeto de estudio de esta investigación, hay ausencia de discusiones disciplinarias.

Según González, Santisteban y Pagès (2020) para que se pueda dar un vínculo entre los componentes históricos y las habilidades y conocimientos que se desarrollan en la formación inicial en I y II ciclo, es necesaria una conexión entre el componente disciplinar propio de los Estudios Sociales y la pedagogía, sin embargo, según los datos esta relación no es un tema de interés en la formación inicial, ya que, se centra el aprendizaje entorno a la disciplina pedagógica.

Reflexión final

En cuanto a lo anterior, tanto las docentes encargadas de la formación inicial, como sus estudiantes, deben aprender a enseñar ciencias sociales, aunque sean docentes de diversas asignaturas y no necesariamente se especialicen en una, ya que, la primaria es el primer acercamiento del estudiantado al proceso de construcción de habilidades en el campo de los Estudios Sociales.

En la formación inicial docente de primaria en Estudios Sociales, las principales habilidades y conocimientos se ven ligados a su enfoque desde la pedagogía, con su base en la mediación pedagógica, donde el diseño, metodologías, planeamientos y estrategias didácticas, priman sobre los contenidos históricos según los datos analizados de la malla curricular, el plan de estudios, los programas y las entrevistas a docentes y estudiantes de los cursos.

**Capítulo III. El conocimiento de historia que aprenden las futuras estudiantes de primaria
y sus finalidades**

El siguiente capítulo desarrolla el objetivo de *describir los conocimientos de historia (el qué) que aprenden las futuras y futuros docentes de primaria en la formación inicial y su relación con las finalidades de la enseñanza de la historia (el para qué)*. El estudio de caso que se plantea requiere generar datos que permitan contextualizar la manera en que se forma al estudiantado de la carrera de pedagogía con énfasis en I y II ciclo en el área de Estudios Sociales.

Para la obtención de datos, se aplicó: una entrevista semiestructurada y dos cuestionarios; un cuestionario abierto y otro cerrado a seis estudiantes de la carrera. Las opciones de respuesta en el cuestionario cerrado fueron las siguientes: en desacuerdo, indeciso, de acuerdo y totalmente de acuerdo.

La principal conclusión del capítulo se centra en los vacíos de contenidos de historia, la neoliberalización del pensamiento crítico, el desarrollo de la identidad nacional y la ausencia de la formación ciudadana como elemento político en los cursos de Estudios Sociales en la carrera de primaria y en el fortalecimiento de la identidad nacional como base de las finalidades de la enseñanza de la historia en las estudiantes de la carrera.

Los conocimientos de historia y la formación inicial en primaria

Como punto de partida los programas de los cursos “Mediación Pedagógica de los Estudios Sociales I” y “Mediación Pedagógica de los Estudios Sociales II” manifiestan las intenciones de enseñanza en sus objetivos, contenidos, metodologías y evaluación (Universidad Nacional, 2020).

Con respecto a los contenidos de historia que aprenden las estudiantes de la carrera, hay que establecer un punto de partida y es el hecho de que durante las entrevistas el 100% de las estudiantes, tanto del curso de Estudios Sociales I como del II, mencionaron que cuentan con vacíos en contenidos de historia debido a que los cursos se centran en los métodos de enseñanza, es decir, en el cómo enseñar, pero se deja de lado, el qué y para qué enseñar.

Un ejemplo de lo anterior fue el comentario de Lucía del curso de Estudios Sociales I, cuando se le consultó ¿Qué contenidos de historia se desarrollan en el curso de Estudios Sociales I?:

No vemos temas (de historia), ahorita lo que estábamos viendo era sobre una nueva forma de educar, de un documento que estábamos viendo que tiene tres pilares. Pero información de los temas que se da en Sociales no, lo único que pudo haber sido algo parecido fue en la clase pasada, que la profe nos dejó un trabajo en donde teníamos que elegir un grado de primero a sexto, fijarnos en el plan de estudios y de ahí conforme a las dimensiones y habilidades que estamos viendo en el documento, teníamos que formar una manera de integrar esas habilidades en el tema que hayamos escogido. (Lucía, comunicación personal, 29 de marzo 2024)

De forma similar, en el curso de Estudios Sociales I, otras estudiantes mencionaron lo que aprendieron de contenidos históricos: “la verdad no hemos visto eso” (Amanda, comunicación personal, 4 de abril 2024), “se mencionaron las batallas (Santa Rosa y Rivas), sin análisis y sin desarrollo, solo mención de cuales eran.” (Alexa, comunicación personal, 24 de marzo de 2024).

Las citas anteriores nos permiten afirmar dos ideas, la primera que el desarrollo de contenidos de historia en el curso de Estudios Sociales I está en función al Programa de Estudios para I y II ciclo, del Ministerio de Educación Pública. Y lo segundo que, en su formación inicial, el profesorado en formación no aprende a leer desde la historiografía el pasado, ni a relacionarlo con el presente o el futuro, pues sus ideas de contenidos históricos se basan en datos factuales como las guerras de Rivas y Santa Rosa.

Con respecto al curso de Estudios Sociales II, para Angélica el desarrollo de los contenidos de historia en el curso consiste en lo siguiente:

Básicamente nos ponen a hacer un planeamiento y nos dicen vayan a ver ustedes cómo lo estudian y eso es algo muy complicado, porque uno como docente se tiene que encargar de investigar en los programas de Estudios Sociales. Ahí nos ponen a elegir un tema y que lo exponamos como si fuera una clase. Yo lo veo como un punto de mejora de la carrera, el hecho de comprender los contenidos que vienen en el programa de Estudios Sociales. (Angélica, comunicación personal, 3 de abril 2024)

En cuanto a la cita anterior, Angélica menciona de forma explícita que las actividades que realiza en el curso tienen como punto de partida aprender a hacer planeamientos y diseñar metodologías para enseñar los contenidos del programa de estudios del Ministerio de Educación Pública. Sin embargo, no hay desarrollo de los contenidos históricos o del análisis del tiempo histórico, el pensamiento o la conciencia histórica.

En este sentido, el reto para el futuro profesorado de primaria se centra en enseñar los contenidos de historia, sin saber qué o para qué enseñar. Esta idea fue expuesta por Valeria, para quien los “contenidos de historia como tal no hay, lo que se busca es que uno desarrolle la capacidad de mediar, que lo haga de forma lúdica, que un tema en sí se logre transformar en una actividad” (Valeria, comunicación personal, 26 de marzo de 2024).

La formación de estas docentes radica en aprender a mediar, pero sin contenidos históricos. Esta idea no es nueva en las investigaciones latinoamericanas (Vaillant, 2013), pues la profesionalización de las maestras en primaria es general, centrada en una versión de la pedagogía que, para el caso de Costa Rica, está enfocada en la mediación docente como eje central del aprendizaje

Una de las problemáticas dentro de la formación que reciben las estudiantes de la carrera es que no tienen claridad acerca de la importancia de enseñar historia en primaria, al respecto, Lucía

argumenta sobre la importancia de enseñar historia en la primaria, al respecto Lucía menciona lo siguiente:

Yo siento que sí es importante, pero no sé si a los niños a esa edad les interese tanto o se vayan a acordar, también, siento que por la cultura es muy importante, ya que, nos ayuda a comprender nuestra identidad nacional y cultural. (Lucía, comunicación personal, 29 de marzo 2024)

Reproducción de discursos patrios tradicionales como finalidad de la enseñanza de la historia

En lo que se relaciona a la reproducción de discursos patrios tradicionales, el análisis de los datos expuso que una de las finalidades de la enseñanza de la historia presente en las futuras docentes de primaria, consiste en la enseñanza y comprensión de la identidad nacional. De este modo, se interpreta que en los cursos Estudios Sociales I y Estudios Sociales II, la identidad nacional es una temática relevante y característica de los cursos, donde se denota una reproducción de discursos patrios tradicionales.

Con la intención de reconocer los conocimientos de las futuras docentes sobre la reproducción de discursos patrios tradicionales, se planteó la siguiente afirmación como criterio en el cuestionario cerrado: la enseñanza de la historia no solo despierta el interés del estudiantado por el pasado, también prepara al alumnado para la vida adulta y potencia el sentido de identidad nacional.

Los datos muestran que cuatro estudiantes de la carrera de primaria se encuentran totalmente de acuerdo en que la enseñanza de la historia no solo despierta el interés del estudiantado por el pasado, también prepara al alumnado para la vida adulta y potencia el sentido de identidad

nacional, mientras que dos de ellas refieren estar de acuerdo con el criterio mencionado, es decir, ninguna está en desacuerdo.

Asimismo, se les preguntó a las futuras docentes de primaria ¿Cuáles son los objetivos que tienen al enseñar historia a estudiantes de primaria? Una de las respuestas fue: “me gustaría que las personas que yo voy a educar en el futuro sean personas que conozcan Costa Rica. Obviamente estoy hablando de formar una identidad costarricense” (Alexa, comunicación personal, 24 de marzo de 2024). Otra estudiante contestó al mismo cuestionamiento que: “la identidad para mí realmente es importante para que los niños se sientan orgullosos de ser costarricenses” (Alisson, comunicación personal, 18 de marzo de 2024).

Por otro lado, al preguntarle a las futuras docentes de primaria ¿Cuál es la importancia de enseñar historia en primaria?, una de ellas contestó: “nos ayuda a comprender nuestra identidad nacional y cultural” (Lucía, comunicación personal, 29 de marzo de 2024), mientras que otra respondió que: “empoderar a los estudiantes en el caso de la identidad nacional, de por qué es importante saber que soy de Costa Rica” (Alisson, comunicación personal, 18 de marzo de 2024).

Por lo tanto, las futuras docentes de educación primaria consideran que potenciar el sentido de identidad en la educación escolar es un aspecto fundamental que debe estar presente en los salones de clase. Dicho resultado muestra lo que aprenden las estudiantes en su formación académica como futuras docentes, donde inculcar en los y las estudiantes aprendizajes referentes a la identidad nacional resulta necesario, y esta idea se convierte en una de las finalidades de la historia y su enseñanza.

De acuerdo con Funes (2010), la educación primaria ha tenido la finalidad de la formación ciudadana y de los valores de la vida política que regían en los países, por consiguiente, siempre han existido relaciones entre la enseñanza de la historia y la formación cívica de la ciudadanía desde la visión de la historia oficial condicionada por el currículum.

Según el planteamiento de Funes (2010) y las respuestas dadas por la población de estudio, es posible determinar que existe una reproducción de discursos patrios tradicionales que aún son parte de la enseñanza en primaria, puesto que las futuras docentes de dicha área plantean la importancia de promover discursos nacionalistas y promover la enseñanza de este cuando ejerzan como educadoras.

Los datos reflejan que las futuras docentes de primaria consideran la identidad nacional como una finalidad de la enseñanza de la historia, sin embargo, no piensan lo mismo sobre la exaltación de figuras heroicas y de efemérides. Lo anterior, se evidencia en las respuestas dadas por las futuras docentes de primaria en la siguiente afirmación como criterio del cuestionario cerrado: los contenidos de historia se nutren de la exaltación de figuras heroicas y de efemérides.

De este modo, tres estudiantes de la carrera se encuentran indecisos respecto a que los contenidos de historia se nutren de la exaltación de figuras heroicas y de efemérides, mientras que dos están en desacuerdo y únicamente una estudiante menciona estar de acuerdo con lo planteado.

En ese sentido, con excepción de una persona, la población entrevistada expresa no estar de acuerdo en que los contenidos de historia se nutren de la exaltación de figuras heroicas y de efemérides. De hecho, la aplicación de un cuestionario abierto a las futuras docentes de primaria expuso que ninguna menciona o relaciona la exaltación de figuras heroicas y de efemérides con las finalidades de la enseñanza de la historia en la educación primaria, contrario al caso de la identidad nacional.

Las estudiantes destacan la importancia de potenciar el sentido de identidad nacional en la enseñanza de la historia, lo cual es coherente con la idea de que la historia oficial puede contribuir a la formación de ciudadanos conscientes de su pasado y de su pertenencia a una nación. Sin embargo, su opinión sobre la relevancia de la exaltación de figuras heroicas y efemérides como contenido histórico en la enseñanza primaria difiere al discurso tradicional.

Lo anterior, muestra la contradicción de los discursos de las estudiantes en cuanto al papel de la historia y sus finalidades, pues por una parte se exalta la identidad nacional, pero sin las figuras heroicas del pasado liberal costarricense. Esto nos lleva a preguntarnos el papel de la historia en sus prácticas docentes, y los dilemas que representa para ellas enseñar el pasado.

La tecnificación del pensamiento crítico

En torno a las finalidades de la enseñanza de la historia hay que considerar que el pensamiento crítico es un objetivo primordial en la enseñanza de la historia, debido a que contribuye a la participación del estudiantado en la toma de decisiones y transformación de las realidades sociales a las que pertenece (Santisteban, 2021).

En cuanto a lo anterior, es necesario afirmar que dentro del programa del curso de Estudios Sociales I no se hace referencia al concepto de pensamiento crítico ni una sola vez, sino que se recurre a lo que se expuso en el capítulo anterior sobre las estrategias de enseñanza. En el programa de curso de Estudios Sociales II se hace mención del pensamiento crítico una vez, en una actividad evaluativa que se encarga de hacer un análisis del programa de Estudios Sociales del Ministerio de Educación Pública, el cual tiene un valor de 5% de la nota. A continuación, se detalla la actividad:

“Los y las estudiantes en los grupos de trabajo harán un análisis del Programa de Estudios Sociales de I y II ciclos. Estableciendo con claridad lo solicitado en la rúbrica de trabajo consignada para este trabajo y dada por la persona docente.

Instrucciones:

- Leer detenidamente las páginas 13 a la 29 del programa de estudio de Estudios Sociales del MEP.
- Elaborar 10 preguntas que demuestren la comprensión del contenido leído, distribuidas de la siguiente manera:

- 5 preguntas de selección única: Cada pregunta debe tener al menos 4 opciones de respuesta.
- 3 preguntas de respuesta breve: Cada pregunta debe tener un espacio en blanco para que el estudiante complete la información correcta.
- 2 preguntas de falso y verdadero: El estudiante debe indicar si la afirmación es verdadera o falsa.

Esta actividad te permitirá:

- Comprender los objetivos, los contenidos y la metodología del programa de estudio de Estudios Sociales
- Desarrollar habilidades para el **pensamiento crítico** y la resolución de problemas.
- Fortalecer tu capacidad de análisis y de síntesis de información.
- Mejorar tu comprensión del mundo social y natural” (Universidad Nacional, 2024, p. 5).

La actividad que se mostró anteriormente busca como objetivo el desarrollo del pensamiento crítico, sin embargo, surge la duda de cómo la lectura del programa del MEP y la elaboración preguntas de selección única, de respuestas breves y de falso o verdadero pueden contribuir a la criticidad.

Esto tiene como consecuencia que la historia se enseñe de forma mecanizada y mostrando un pasado rígido y estático. Lo que llama la atención de este discurso es que no se enseña a las futuras docentes a tomar decisiones curriculares o didácticas sobre lo que enseñarán, pero sí se enfatiza en la idea de que se puede romper el esquema memorístico de la enseñanza de la historia mediante ejercicios lúdicos o entretenidos que buscan que se promueva el “pensamiento crítico”.

Sobre lo anterior, el contenido y el programa oficial del Ministerio de Educación Pública quedan intactos en los procesos de enseñanza del futuro profesorado. No se cuestiona la legitimación del status quo, o los discursos nacionalistas que promueven los gobiernos. Como se vio en el apartado anterior, más bien se legitima la idea de la identidad nacional como un propósito en la enseñanza de la historia.

Aunque se busca erradicar la reproducción de prácticas tradicionales para enseñar historia basada en la memorización, mediante las estrategias metodológicas propias del constructivismo piagetiano, según Davini (2015) se no logra contrarrestar el “adiestramiento” de los estudiantes con técnicas de planificación de base conductista, que derivan en los métodos repetitivos.

Acerca de la poca presencia del concepto de pensamiento crítico dentro de los programas de los cursos, cabe destacar que en las entrevistas las dos docentes de los cursos de Estudios Sociales tampoco hacen alusión a esta categoría. Al recurrir a los datos obtenidos de las estudiantes, sí se refleja la existencia de nociones sobre el pensamiento crítico dentro de los Estudios Sociales, esto se evidencia en el hecho de que todas las estudiantes que participaron en las entrevistas y cuestionarios mencionaron, al menos una vez, el concepto de pensamiento crítico en los distintos instrumentos de recolección de datos.

Por ejemplo, cuando se les preguntó a las estudiantes sobre sus objetivos al enseñar historia a estudiantes de primaria, Valeria indicó que:

Es importante enseñarles a los niños a comprender su lugar en el mundo para que puedan reflexionar sobre su futuro, y también es bueno que desarrollen a ver el mundo de otra forma, usando el pensamiento crítico para analizar lo que pasa alrededor. (Valeria, comunicación personal, 26 de marzo de 2024)

Sobre los métodos o estrategias de enseñanza que utilizarían para lograr esos objetivos Valeria expresó cuatro actividades puntuales: el uso de materiales audiovisuales, los juegos lúdicos, la dramatización y ensayos.

Me gustaría mucho hacer debates, me parece importante que los chicos trabajen mucho en ese pensamiento crítico, también que hagan obras de teatro, eso me gusta, a mí me entretiene y sé que a los chicos les entretiene porque los he visto. Me gustaría mucho también la creación de material visual, no sé, maquetas o carteles, también siento que es importante los ensayos. (Valeria, comunicación personal, 26 de marzo de 2024)

La cita anterior, muestra que Valeria contempló el pensamiento crítico dentro de su discurso, sin embargo, no profundizó en qué entiende ella por pensamiento crítico, sino que más bien, lo orientó a la parte metodológica y lúdica de la enseñanza.

A partir de las respuestas anteriores, se interpreta que existe interés en trabajar habilidades que permitan pensar críticamente, así como también expresaron deseos de aplicar estrategias dirigidas a pensar en las realidades sociales. Sobre esta idea, Santisteban (2019) menciona que el estudio de lo social se ha vuelto una repetición mecánica de ideas y señala que no se atiende a la formación del pensamiento crítico, esencialmente porque no se problematiza el concepto, no se plantean metodologías que incentiven a la acción y transformación social.

La problemática de intentar enseñar historia a través actividades que no profundizan el desarrollo del pensamiento crítico, o la empatía por la reflexión social, se puede considerar con los criterios de Villalón (2014):

Hasta ahora se ha verificado que un obstáculo para el logro de los cambios en la enseñanza de la historia es que los profesores declaran unos propósitos para enseñar y cuando realizan sus clases no muestran relación con lo declarado, lo que provoca que sus prácticas sean

inconsistentes, provocándose en algunos casos la continuidad de prácticas de tipo tradicional. (p.72)

Acerca de las respuestas obtenidas del cuestionario en la pregunta: “Los Estudios Sociales son la asignatura escolar que aborda la mayor cantidad de temas relacionados con la formación ciudadana y el desarrollo de pensamiento crítico”, dos estudiantes estuvieron totalmente de acuerdo, dos de acuerdo y dos en desacuerdo.

En cuanto a las respuestas obtenidas del cuestionario cerrado en torno al pensamiento crítico como concepto que se desarrolla en los Estudios Sociales, en la pregunta ¿Para qué sirven los Estudios Sociales? en el cuestionario abierto Angélica respondió: “Para comprender aspectos que abarcan el campo social, geográfico, político, económico y cultural del país conllevando a la persona en el desarrollo de la identidad nacional, promoción de valores y del pensamiento al criterio para la convivencia pacífica colectiva” (Angélica, comunicación personal, 3 de abril 2024).

Lo expuesto por Angélica refuerza el argumento de que la replicación del pensamiento crítico no significa que hay un desarrollo de este, en este sentido, la criticidad que plantea Angélica se posiciona desde una acumulación de hechos y contenidos, pero sin un enfoque que inste a los estudiantes a problematizar, puesto que se busca una convivencia pacífica y no una problematización de las realidades sociales, lo que se relaciona con el hecho de que,

Se trata de trabajar temas controvertidos aceptando la esencia de la pluralidad como una educación política para la participación, asumiendo la existencia de puntos de vista, intereses, intenciones o ideologías diversas o contrapuestas. Se trata, en definitiva, de formar el pensamiento crítico a través del análisis de temas controvertidos, como un elemento esencial de la educación y de la democracia. (Santisteban, 2019, p. 64)

El uso de problemas sociales relevantes y controvertidos en la enseñanza de la historia funciona como una herramienta con la que se pretende que el estudiantado consiga repensar

contenidos de la historia que usualmente no se problematizan y que su estudio puede lograr la transformación de la sociedad en la que el alumnado vive y se desarrolla.

Moreno (2018) señala que usar el pensamiento crítico para cuestionar fuentes de información y plantear nuevos contenidos se trata de un paradigma clave en la enseñanza de la historia. Tamayo, Zona y Loaiza (2015) consideran que el pensamiento crítico debe enfocar sus esfuerzos en la identificación y resolución de problemas a partir de la observación, la creatividad y la discusión racional en donde se analizan, evalúan y se toman decisiones en torno a un problema común.

Respecto a la disyuntiva entre los criterios de las estudiantes acerca del pensamiento crítico como componente de los Estudios Sociales, se evidencia que dentro de su formación hay un discurso enfocado en las lógicas que enmarcan la labor docente en un tecnicismo instrumental, es decir, que visualizan a las personas docentes como constructoras de planeamientos y estrategias y que contemplan la criticidad como una habilidad blanda y una herramienta de socialización (Davini, 2015).

Lo anterior, refleja que el pensamiento crítico expuesto por las estudiantes no cuenta con una intencionalidad desde la teoría sociocrítica, esto se explica en principio por la escasa aplicación de contenidos históricos y ausencia de especialistas en la didáctica de la historia en ambos cursos de Estudios Sociales.

Este último dato responde al análisis del documento que corresponde al plan de estudios de la carrera (Universidad Nacional, 2020), donde puntualmente dentro de la lista de docentes asignados para el rediseño del plan no hay ninguna persona docente con especialidad o formación en Estudios Sociales, como si los hay en otras áreas afines a los cursos que se imparten de acuerdo con la malla curricular.

Reflexión final

Por un lado, se evidencian vacíos significativos en cuanto a los conocimientos históricos que reciben las estudiantes, quienes consideran que enseñan estos contenidos sin una sólida base disciplinar. Por otro lado, si bien se menciona el desarrollo del pensamiento crítico como una finalidad deseable, su abordaje dista de las concepciones sociocríticas que lo vinculan al análisis de problemas sociales relevantes y la transformación de realidades.

En los programas de curso analizados prevalece una visión neoliberal y tecnificada del pensamiento crítico, reduciéndolo a habilidades blandas centradas en la convivencia pacífica y la socialización. Esto contrasta con los planteamientos teóricos que lo conciben como una herramienta para abordar temas controvertidos, analizar diferentes perspectivas de una problemática, cuestionar fuentes de información y repensar críticamente los contenidos históricos como agente transformador.

Paralelamente, se evidencian discursos que reproducen enfoques nacionalistas tradicionales en la enseñanza de la historia, donde se enfatiza la formación de la identidad nacional como uno de sus fines principales. Si bien las estudiantes diferencian esta finalidad de la exaltación de figuras heroicas, evidencia una tensión entre perspectivas renovadas y visiones más conservadoras sobre el rol cívico de la historia en primaria.

En esta misma línea, los datos muestran desconexión entre la escasa presencia de contenidos históricos, y el abordaje tecnificado y despolitizado del pensamiento crítico, a la vez que se mantienen discursos patrióticos tradicionales. Esta situación plantea retos importantes para lograr una enseñanza de la historia y las ciencias sociales realmente transformadora, crítica y coherente con los fines emancipadores que se le atribuyen a este campo formativo.

Capítulo IV. Tiempo histórico en la formación inicial docente de la carrera de primaria

El presente capítulo expone el tercer objetivo de la investigación: indagar e interpretar los componentes del tiempo histórico presentes en la formación del futuro profesorado y su relación con los conocimientos de historia que aprenden en la carrera. Los datos se obtuvieron a través de entrevistas semiestructuradas a estudiantes de la carrera, un cuestionario cerrado, el plan de estudios y programa de los cursos. Estos datos fueron analizados mediante la codificación teórica.

La principal conclusión de este capítulo se centra en la deficiencia de las continuidades de los procesos históricos en la enseñanza de la historia de la carrera de primaria, lo que provoca una fragmentación entre el pasado, presente y futuro historia.

Las dificultades para desarrollar la noción del tiempo histórico

Como se mencionó en el capítulo I y en el capítulo II en el proceso de formación inicial docente de primaria no se contemplan contenidos de historia, en este sentido, es complicado desarrollar en la carrera un amplio fundamento teórico en el área de la enseñanza de la historia, principalmente porque los contenidos son los que permiten el desarrollo de la finalidad de la enseñanza de la historia (Andelique, 2011). Por tanto, el tiempo histórico desde un enfoque sociocrítico no podría desarrollarse si no se analizan procesos históricos.

Sobre lo anterior, cuando se les consultó a las estudiantes ¿Cómo enseñar determinados contenidos de historia que se imparten en primaria? Los códigos recurrentes en sus respuestas fueron: recordar, pasado y problemas de la actualidad. Estos códigos remiten al uso de temporalidades históricas, pero centradas en el pasado y el presente. Hay ausencia del futuro, y tampoco se evidenciaron discursos sociocríticos sobre la historia.

En cuanto a lo anterior, se analizaron las temporalidades humanas en los discursos de las futuras docentes, las respuestas fueron las siguientes:

- **Relación del pasado con la enseñanza de la historia:**
 - Las seis estudiantes tienen en cuenta el pasado para enseñar historia.
- **Relacionan del pasado con el presente:**
 - Dos de las seis estudiantes relacionan el pasado con el presente.
- **Vinculación del pasado con el futuro:**
 - Dos de las seis de las estudiantes vincula el pasado con el futuro.
- **Vinculación del pasado, con el presente y el futuro:**
 - Una estudiante conecta el pasado, con el presente y el futuro.

Los datos anteriores, muestran que las seis estudiantes tienen en cuenta al pasado como una categoría importante en la historia, dos relacionan el pasado con el presente y dos vinculan el pasado con el futuro. Llama la atención que una persona relaciona el pasado con el futuro, pero omite del todo el presente en sus justificaciones del cómo enseñar historia y su importancia. Por otro lado, solo una de las seis estudiantes, utilizó las tres temporalidades para explicar cómo enseñaría historia en primaria.

Los datos anteriores muestran poca relación entre el pasado, el presente y el futuro en las ideas planteadas por las docentes en formación. En este sentido, Santisteban y Pagès (2010) plantean que “el aprendizaje del tiempo histórico debe basarse en las relaciones entre pasado, presente y futuro, a nivel personal y social” (p.286) es decir, sin una relación clara entre estas temporalidades no hay un desarrollo claro de las nociones del tiempo histórico.

En cuanto a lo anterior, es necesario considerar que el tiempo histórico es lo que da sentido a muchas categorías de la enseñanza de la historia, de hecho, la comprensión del tiempo histórico constituye la base para el desarrollo del pensamiento histórico y la conciencia histórica que dan sentido al pasado (Escribano, 2019).

Los datos muestran las dificultades de las nociones temporales, lo anterior, se debe entre otras cosas a la ausencia de docentes especializados en didáctica de la historia (como ya se mencionó en capítulos anteriores) y a la reproducción de una lógica tecnicista de la pedagogía. Es importante que el rumbo de la formación inicial de docentes que van a enseñar historia se convierta en un proceso de teorización y reflexión para conducir a una transformación social genuina a través del pensamiento crítico basado en la teoría crítica.

La relación pasado, presente y futuro y su intencionalidad

Después de conocer las temporalidades presentes en las propuestas de las estudiantes, surge la duda de ¿Cuál es el papel que le otorgan a esas temporalidades? Para responder a este cuestionamiento se parte de los resultados del capítulo I, donde se puede afirmar que en los discursos de las estudiantes existe una exaltación por la figura de Costa Rica como un lugar ideal para vivir. Una de estas ideas se observa en la respuesta de Alexa quien comentó las finalidades de enseñar historia:

Principalmente me gustaría que las personas que yo voy a educar en el futuro sean personas que conozcan Costa Rica. Obviamente estoy hablando de formar una identidad costarricense, pero que sea una identidad que conozca de verdad al país porque en mi opinión pienso que Costa Rica carece de esto. (Alexa, comunicación personal, 24 de marzo de 2024)

Alexa, menciona que parte de sus objetivos es formar personas que conozcan y desarrollen la identidad costarricense, este aspecto es un eje transversal en los distintos apartados de la investigación, puesto que dentro de los datos constantemente sale a colación el tema de la identidad nacional.

En cuanto al futuro, para Angélica enseñar historia tiene relevancia porque “es importante conocer el pasado, para entender el presente y construir el futuro” (Angélica, comunicación personal, 3 de abril de 2024). Mientras que Valeria expresó: “la historia para lo único que nos sirve es para entender a dónde estamos y hacia dónde queremos ir” (Valeria, comunicación personal, 26 de marzo de 2024). Ambas respuestas muestran que el futuro es parte de sus objetivos al enseñar historia, sin embargo, no se profundiza sobre esta idea en otras respuestas de las estudiantes.

Sobre el plan de estudios de la carrera, en el apartado del curso “Mediación Pedagógica de los Estudios Sociales I”, no se contemplan las temporalidades como un contenido del curso, pero sí se hace énfasis en los contextos socioeducativos y culturales, en este sentido, hay una priorización por comprender las realidades que viven las escuelas de primaria, esto lo ubican desde el presente, desde lo que está pasando y desde las realidades a las que se puede enfrentar una profesional en educación primaria, esto se refleja en los propósitos específicos del plan de estudios de la carrera, el cual busca “explorar la realidad a partir de la observación y mediante el manejo de herramientas propias de la indagación en diversos contextos socioeducativos” (Universidad Nacional, 2020, p.174).

El curso “Mediación Pedagógica de los Estudios Sociales II” sí contempla en sus contenidos el tiempo histórico, no obstante, no se ofrece material bibliográfico para abordar la temática, sino que se plantea un taller de educación popular para enseñar historia y actividades lúdicas. En otras palabras, el tiempo histórico se presenta de forma instrumental, enfocado solo en las técnicas de enseñanza, para este caso, las que provienen de la educación popular.

La inexistencia de lecturas para abordar la categoría de tiempo histórico deja incertidumbre sobre el posicionamiento teórico y epistemológico sobre el cual se desarrolla este concepto. Sin embargo, al realizar la entrevista a la persona docente del curso “Mediación Pedagógica de los

Estudios Sociales II”, ella no mencionó la categoría ni una sola vez y más bien enfatizó en las metodologías de enseñanza que deben desarrollar las estudiantes del curso.

Se debe aclarar que la incorporación del tiempo histórico dentro del programa del curso está ligado al hecho de que está dentro de los contenidos propuestos en el plan de estudios de la carrera (Universidad Nacional, 2020), sin embargo, dentro del plan no existe un desarrollo del fundamento teórico en el que se basan para incluir esta categoría.

A su vez, al consultar la bibliografía para los cursos de Estudios Sociales del plan de estudios solo se encontraron dos lecturas que abordan esta temática desde la didáctica de la historia, las cuales son: *Enseñar y aprender historia* (Feliu y Hernández, 2011) y *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia* (Hernández y Xavier, 2002). El resto de las lecturas se relacionan directamente con la pedagogía y con elementos psicopedagógicos. Esto demuestra que no se toma en cuenta la teoría para desarrollar un plan de estudios desde las ideas propuestas por la didáctica de historia u otras didácticas específicas, sino que se enfatiza en la pedagogía.

Otro aspecto a destacar, es que la estudiante Angélica, quien logró relacionar el pasado, el presente y el futuro en su discurso, mencionó el concepto de “tiempo histórico” cuando se le consultó sobre las finalidades de la enseñanza de la historia, y al solicitarle que ampliara en la definición ella mencionó lo siguiente: “lo puedo definir como una cronología, es la cronología del tiempo, la apreciación por todas estas fases que ha tenido la historia de la humanidad, ese tiempo que va midiendo las épocas en hechos históricos” (Angélica, comunicación personal, 3 de abril de 2024).

De esta forma, hay una intención para superar la enseñanza de la historia tradicional, pero esta intención se queda en el discurso, pues tanto las docentes como las estudiantes avalan la idea de que el tiempo histórico es una “técnica de enseñanza” y no un metaconcepto que nos explica por qué la historia no se limita al pasado o su relación con el presente, sino que desde sus

razonamientos y metodologías se puede construir e interpretar ese pasado-presente y pensar en futuros posibles y probables.

Lo anterior se asemeja a la realidad mexicana, donde según Villaseñor (2022) afirma:

Muchos docentes en servicio fueron formados bajo un enfoque positivista, parte del modelo tradicional por lo que su percepción de la historia tiene que ver con la consecución de eventos ordenados cronológicamente, una serie de fechas y personajes destacables que fueron parte del pasado y deben recordarse, de tal forma que sus prácticas siguen siendo en algunos sentidos memorísticas y rutinarias, al asumir y reproducir en el aula la forma como ellos aprendieron, donde los métodos de enseñanza son iguales a los de evaluación, es decir, se enseña y se evalúa por medio de exposiciones orales y cuestionarios. (p.13)

En otras realidades, como por ejemplo el caso de México, el tiempo histórico se relega al mismo tipo de contenidos con los que las futuras docentes llegaron a la universidad, pues no se cuestiona el pasado, ni las ideas positivistas de ese pasado, y su formación se centra en las técnicas de enseñanza. Por lo tanto, la situación del presente estudio de caso no es una realidad excepcional en relación al desarrollo del tiempo histórico en América Latina.

Las nociones sobre el tiempo histórico y los cambios y continuidades

Para el análisis de los cambios y continuidades se analizaron las respuestas del cuestionario abierto, junto con las respuestas de las entrevistas semiestructuradas. El proceso de codificación permitió para este apartado delimitar tres subcategorías de análisis relacionadas al tiempo histórico las cuales son: temporalidad social, temporalidad física y temporalidad humana. En la siguiente tabla se expone el tema:

Tabla 6*Temporalidades en el curso Mediación Pedagógica de los Estudios Sociales I*

Sujetos de estudio	Categorías teóricas	
	Temporalidad social	Temporalidad física
Lucía	Funcionamiento de la sociedad y sus cambios con el tiempo	No hay evidencias
Alexa	La interpretación de la sociedad en la realidad presente	Fechas y sucesos históricos
Amanda	Conocimiento sobre la sociedad	Hechos del pasado

Nota: La tabla recopila las categorías sobre las nociones de temporalidad extraídas de un cuestionario abierto a las estudiantes del curso I sobre los cambios y continuidades. *Fuente:* Elaboración propia, 2024.

En cuanto a las estudiantes del curso “Mediación pedagógica de los Estudios Sociales I”, todas expresan ideas relacionadas a la temporalidad social, en donde las realidades son factores importantes dentro de los Estudios Sociales, sin embargo, no vinculan las temporalidades humanas a la temporalidad social, existen nociones de la relación entre el pasado, presente y futuro, pero hay fragmentaciones que no terminan de dar sentido al pasado con la transformación y construcción del futuro, no expresan que las situaciones del pasado puedan mantenerse en el presente, es decir, omiten las continuidades.

Otro aspecto por destacar es que la temporalidad física está presente en dos estudiantes, que mencionan el tiempo pasado desde hechos y sucesos en fechas específicas, un ejemplo de esto es lo expuesto por Alex, cuando se le consultó sobre trabajar con lecturas históricas para dar clases en primaria, él mencionó que busca que mediante este recurso el estudiantado “pueda llegar a

entender bien los eventos que pasaron en una historia” (Alexa, comunicación personal, 24 de marzo de 2024).

En cuanto a la cita anterior, Alexa menciona el concepto “evento” el cual simplifica los procesos históricos en hechos o eventos, en cuanto a esto,

Los aprendizajes del alumnado sobre la historia están formados por una serie de elementos aislados, hechos, personajes y fechas, y algunos tópicos sobre conceptos como descubrimiento, revolución o progreso, Es como un cajón donde lo guardamos todo mezclado, donde tenemos una gran cantidad de objetos desorganizados, algunos de los cuales no sabemos ni tan sólo que los poseemos o no sabemos con qué relacionarlos. (Pagès y Santisteban, 2011, p. 285)

El problema planteado por Pagès y Santisteban (2011), tienen una solución en la incorporación del tiempo histórico como una categoría que contribuye a la organización de las nociones temporales para otorgar sentido al pasado mediante la enseñanza de la historia. Dar una finalidad a la enseñanza de la historia implica la aplicación en las vidas cotidianas de las reflexiones que se logran a través del aprendizaje de la historia, de modo tal, que el tiempo histórico tiene una estrecha relación con la transformación de las realidades sociales.

Los datos del cuestionario contribuyen a reforzar el argumento de que la relación pasado, presente y futuro no se ha desarrollado en los cursos analizados, sino que hay una fragmentación entre el pasado, el presente y el futuro, esta ruptura entre las temporalidades demuestra que los cambios sí están presentes en las ideas del estudiantado. Sin embargo, la falta de una relación entre estas temporalidades humanas provoca que el desarrollo de las continuidades no se refleje en las ideas de las estudiantes del curso.

En lo que respecta al curso de Estudios Sociales II, las respuestas de las entrevistas varían en comparación al primer curso, esto se puede observar en la siguiente tabla:

Tabla 7*Temporalidades en el curso Mediación Pedagógica de los Estudios Sociales II.*

Sujetos de estudio	Categorías teóricas		
	Temporalidad social	Temporalidad física	Temporalidad humana (Relación pasado, presente y futuro)
Valeria	Crecimiento como sociedad y evolución como país.	No hay evidencia	No hay evidencia
Angélica	Cambios y transformaciones de la historia	Comprensión de la secuencia cronológica de eventos	Conocimiento del pasado para comprender el hoy y construir el futuro
Alisson	No hay evidencia	Sucesos que pasaron	No hay evidencia

Nota: La tabla recopila las categorías sobre las nociones de temporalidad extraídas del cuestionario abierto a las estudiantes del curso II sobre los cambios y continuidades. *Fuente:* Elaboración propia, 2024.

En la matriz se reflejan dos aspectos particulares, el primero de ellos es que Angélica utiliza elementos de las tres temporalidades, sin embargo, la estudiante se sustenta en un discurso de historia nacional para el fortalecimiento de la identidad nacional. El otro elemento para considerar es que las estudiantes contemplan los cambios sucedidos en la historia, pero dejan de lado las continuidades, situación similar a lo ocurrido con las estudiantes del primer curso de Estudios Sociales. En este sentido, hay nociones de la categoría de “cambio y continuidad”, pero no se comprende con claridad dentro de las ideas expuestas por las estudiantes. Lo anterior, representa una problemática porque esta categoría es indispensable para el tiempo histórico (Pagès y Santisteban, 2010).

Por otro lado, el caso de Alisson presenta cierta particularidad debido a que se ubica dentro de la temporalidad física, cuando se le consultó en el cuestionario abierto por la definición de temporalidad histórica ella respondió que “son los sucesos que pasaron en un lapso de tiempo determinado” (Alisson, comunicación personal, 18 de marzo de 2024). Los datos muestran un discurso tradicional de la historia, centrado en los sucesos.

Tiempo histórico como estructura del conocimiento sobre la historia

En el caso de las seis estudiantes del curso de Mediación Pedagógica para los Estudios Sociales I y II, tres estudiantes del primer curso y tres del segundo curso respectivamente, durante el proceso codificación de las respuestas que pertenecen a las estudiantes de segundo año de carrera (Lucía, Alexa y Amanda), y de cuarto año de carrera (Valeria, Angélica y Alisson), los datos analizados han permitido entender la noción de componentes del tiempo histórico en la formación inicial docente de primaria.

En los datos analizados predominan componentes de la mediación pedagógica como: a) interacción en el aula, b) creatividad, c) juegos, d) debates y e) dinámicas. Llama la atención que el tiempo histórico se limite a esos conceptos enfocados en el cómo enseñar, pero no en la reflexión misma de la enseñanza (para qué). Esto tiene relación con lo expuesto en el capítulo II sobre la neoliberalización de la praxis docente, donde el profesorado cumple un papel de diseñador de actividades de enseñanza y de dador de instrucciones para realizarlas.

Reflexión final

Campos, Rodríguez, Sáez y Suckel (2019) señalan que los profesores de primaria en formación “construyen trayectorias educativas a partir de experiencias demarcadoras del rol pedagógico que ejercieron sus profesores en el transcurso de su formación” (p. 132).

En ese sentido, el plan de estudios y los programas de curso e ideas expresadas por las docentes del curso muestran que hay las nociones del tiempo histórico, pero no hay claridad de estas nociones, esto conduce a la comprensión de las razones por las cuales se reflejaron de manera fragmentada las categorías relacionadas al tiempo histórico en los datos analizados.

En síntesis, existen nociones del tiempo histórico dentro de las ideas de las estudiantes, no obstante, estas nociones están dispersas y han sido desarrolladas desde las experiencias personales y de forma empírica más que por una problematización de la enseñanza de la historia en los cursos de Estudios Sociales. Los datos analizados muestran una fragmentación de las temporalidades, la ausencia de continuidades y el fortalecimiento de una historia cronológica y enfocada en la historia nacional.

Conclusiones

La formación inicial docente en la carrera de Pedagogía con énfasis en I y II ciclo de la sede Omar Dengo de la Universidad, demuestra preparación en el desarrollo de actividades lúdicas para la enseñanza de distintos contenidos y en distintas disciplinas, en este sentido, se puede mencionar que esto se debe al fortalecimiento de la parte práctica en los cursos de Estudios Sociales que se estudiaron en este caso.

Durante el proceso de investigación se analizó que los y las estudiantes aprenden sobre metodologías pedagógicas para el desarrollo de las clases, aspecto en el cual la carrera tiene solidez, sin embargo, el programa tiene vacío de contenidos históricos, lo que genera que los y las futuras docente en primaria tengan dificultades para abordar la enseñanza y aprendizaje de los Estudios Sociales que tengan una intencionalidad vinculada a la teoría sociocrítica de didáctica de la historia, debido a que no cuentan con las bases teóricas y epistemológicas sobre los contenidos de historia.

Sin embargo, a nivel de contenidos de historia, la carrera muestra algunos vacíos provocados por la falta de temáticas relacionadas a la disciplina historia. Esto tiene como consecuencia que el principal discurso de las personas participantes de la investigación sea la reproducción del programa de Estudios Sociales del Ministerio de Educación Pública en el cual se proponen contenidos con relación en la historia nacional y la identidad del costarricense.

En ese sentido, el estudio revela la importancia que la identidad nacional tiene en la percepción y enseñanza de los Estudios Sociales en el ámbito educativo. Los hallazgos reflejan una tendencia entre las futuras docentes de primaria, quienes reconocen la necesidad de promover y fortalecer este sentido de pertenencia como parte esencial de la formación ciudadana. Sin embargo, también se evidencia una discrepancia en cuanto a la relevancia otorgada a la exaltación de figuras heroicas y efemérides, puesto que no mencionan esta práctica como parte esencial de la enseñanza de la historia.

Para responder a la pregunta de investigación la cual es: ¿De qué manera el cambio y la continuidad como componentes del tiempo histórico, están presentes en la formación del futuro profesorado y su relación con los conocimientos de historia que aprenden en la carrera Pedagogía con énfasis en I y II ciclo de la Educación General Básica de la Universidad Nacional? Se debe destacar que hay una fragmentación entre el pasado, el presente y el futuro, hay dificultades para que las estudiantes y docentes puedan visualizar la continuidad como un elemento que le dé sentido al pasado, desde la perspectiva de una temporalidad que tiene impacto en las distintas temporalidades de la humanidad.

Parte de los hallazgos de la investigación también dan cuenta de los criterios académicos con los que se forma al estudiantado de la carrera en el área de Estudios Sociales, principalmente por la falta de especialistas a cargo de la reestructuración del plan de estudios (Universidad Nacional, 2020). Estas situaciones en específico influyen en la conformación y distribución de los contenidos en los cursos de Estudios Sociales, y por consiguiente en la formación del estudiantado.

Precisamente los vacíos teóricos, metodológicos y procedimentales generan dificultades entre las personas docentes en formación, en principio por la forma en que se enseña historia sin saber historia, por la desconexión entre los componentes del tiempo histórico dentro de la didáctica de la historia, por el desconocimiento de establecer la problematización de situaciones determinadas y desarrollar ejercicios para pensar críticamente en soluciones prospectivas a futuro en el mediano y largo plazo. Por tal motivo se considera que el uso de la didáctica de la historia es nulo dentro del campo disciplinar de la carrera.

Se pudo evidenciar el desconocimiento que tiene el estudiantado sobre la influencia política en la construcción de los currículos, en el sentido de que los contenidos que se enseñan tienen una intencionalidad desde los intereses de la estructura social, política y económica, estas ideas han sido reflexionadas y teorizadas por (Apple, 1979), (Ross, 2004) y (Thornton y Barton 2010). La

demostración de los vacíos en el aspecto político permitió conocer que las estudiantes tienen la visión neoliberal y tecnificada del pensamiento crítico, y caen en el reduccionismo de considerarlo parte de las habilidades blandas centradas en la convivencia pacífica y la socialización.

Las debilidades formativas en el área problematizadora repercute en la repetición de discursos academicistas que suponen un tipo de influencias para comprender la construcción de identidad nacional, la conmemoración de efemérides y la reproducción de tradicionalismos en torno a la formación ciudadana.

Así también se pudo conocer que dentro de los cursos de Estudios Sociales I y II no se enseña la importancia de la historia, ni de la enseñanza de la historia, por lo que se infiere que no se habla de las finalidades de enseñar historia. El estudiantado carece de bases teóricas y formativas que les permita entender las intencionalidades en la enseñanza de los contenidos históricos, es decir, que cada tema que se imparte tiene una razón de ser y una motivación para enseñarse.

Líneas de investigación abiertas

La formación inicial docente es un objeto de estudio que está presente en distintos contextos, por lo cual este trabajo abre la posibilidad de estudiar la formación inicial docente de primaria en las áreas de geografía, ciudadanía y otras aristas de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. A su vez, en contextos como universidades privadas, otros campus de la Universidad Nacional y en otras universidades públicas.

Por otro lado, la formación inicial docente de primaria no puede ser estudiada desde los Estudios Sociales y la Educación Cívica únicamente, debido a que es necesario conocer los procesos formativos en las otras áreas del conocimiento como las ciencias naturales, los idiomas y la matemática por dar algunos ejemplos. Esto se debe a que un elemento necesario para la mejora de la educación es la mejora y actualización de la formación inicial y continua de los y las docentes. A su vez, el estudio del tiempo histórico como categoría de la enseñanza de la historia debe realizarse en distintos contextos, esto debido a que en Costa Rica existen pocos trabajos relacionados al tiempo histórico. Es necesario estudiar el tiempo histórico en la formación inicial docente en universidades privadas, en formación inicial docente de secundaria en las universidades públicas y en las prácticas docentes de las aulas de primaria, secundaria y educación superior.

En el caso específico de la enseñanza de la historia, resulta fundamental abrir espacios de reflexión y teorización de los procesos de formación inicial docente no únicamente desde la educación superior o media, sino desde la primaria, puesto que la enseñanza de la historia no está limitada o fragmentada por edades, sino que más bien es un hilo conductor de las realidades individuales y colectivas que viven las persona.

Por otro lado, es importante explorar cómo las políticas educativas, tanto a nivel nacional como de las universidades, influyen en la formación inicial docente en áreas como Estudios Sociales e Historia. Esto podría incluir un análisis de los planes de estudio, los programas de

formación docente y las directrices curriculares para identificar cómo estas políticas moldean la preparación de los futuros docentes en estas áreas específicas.

Además, es crucial investigar la formación continua y la actualización docente en áreas como Estudios Sociales e Historia. Esto incluiría estudios sobre programas de capacitación, talleres y otras actividades de desarrollo profesional diseñadas para mejorar las prácticas pedagógicas en estas áreas. Se podría analizar la efectividad de estas iniciativas en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de la historia.

Referencias

- Abellán, J. (2014). *La reflexión sobre las finalidades de la enseñanza de la historia. Un estudio de caso en la formación inicial del profesorado en el sistema educativo mexicano*. [Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona]
- Álvarez, L. M., y Sayago, R. (2022). ¿Cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico? Un estudio comparativo entre los Profesorados de Historia de la UNC y la UNL. *Reseñas De Enseñanza De La Historia*, (20), 32-47.
<https://revela.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/4036>
- Andelique, C. (2011) La Didáctica de la Historia y la formación docente: ¿Qué profesor de historia necesitan las escuelas? *Clío & Asociados* (15), 256-269.
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5025/pr.5025.pdf
- Apple, M. (1979). *Ideología y currículo*. Akal.
- Arias, D. (2015). La enseñanza de la historia reciente y la formación moral. Dilemas de un vínculo imprescindible. *Revista FOLIOS*. (42). 29-41.
<http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n42/n42a03.pdf>
- Artavia, A. y Gurdíán, A. (2021). *Fundamentos de investigación cuantitativa en educación*. Editorial Universidad Estatal a Distancia.

Audigier, F. (1992). Pensar la geografía escolar. Un repte per a la didàctica. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 21, 15-31. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de Geografia.

Bernal, C. (2016). *Metodología de la investigación*. Pearson.

Campos, D., Rodríguez, G., Sáez, G., y Suckel, M. (2019). Trayectorias educativas de profesores de primaria en formación y la construcción de saber pedagógico. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18, (36). 117-133.
https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-51622019000100117&script=sci_abstract

Canals, R y González, N. (2011). El currículo de Conocimiento del Medio Social y Cultural y la formación de competencias. En Santisteban, A y Pagès, J, (2011). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria* (pp. 41-62). Editorial Síntesis.

Chávez, C. (2020). *Formación del Pensamiento Histórico en Estudiantes de Formación Inicial Docente. Un estudio de casos en universidades chilenas* [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona].

Coudannes, M. (2012). Las relaciones entre pasado, presente y futuro como objeto de estudio de la historia y su enseñanza. *Revista Digital de la Escuela de Historia.*, 7(8), 153-156.
<http://hdl.handle.net/2133/15832>

Díaz, M. (2016). El aprendizaje del tiempo y su enseñanza en la Educación Primaria. *TABANQUE Revista pedagógica*. (29), 43-68.

Davini, M.C. (2015). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós.

Escribano, C. (2018). Entender el tiempo histórico para enseñar la historia: una propuesta de investigación. *Buscando Formas De Enseñar: Investigar Para Innovar En Didáctica De Las Ciencias Sociales*. Editorial Valladolid.

Escribano, C. (2019). *Enseñar a enseñar el tiempo histórico. ¿Qué saben y qué aprenden los futuros docentes de Secundaria?* [Tesis Doctoral, Universidad Internacional de la Rioja].

Escribano, C. (2021). Enseñar a pensar el futuro a través de la enseñanza y aprendizaje del tiempo histórico. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. (8), 39-60.
<https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.38>

Feliu, M. y Hernández F. (2011). *Enseñar y aprender historia. Serie Didáctica de la Ciencia Sociales*. Ed. Grao. Barcelona, España.

Funes, A. (2010). La enseñanza de la historia y las finalidades identitarias. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, 87-96.

García, G. (2015). La investigación en la formación docente inicial. Una mirada desde la perspectiva sociotransformadora. *Saber*, 27(1), http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-01622015000100017

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

Gomes, A. (2020). História e da Didática da História: práticas e concepções na formação inicial de professores do ensino básico (10-12 anos). *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 19, 5-16. <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/384308/477296>.

Gurdián, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. Colección IDER.

Gurméndez, C. (1971). *El tiempo y la dialéctica*. Siglo XXI de España.

Hernández C. y F. Xavier (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Editorial GRAÓ Barcelona.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill Education.

Haeberli, P. (2005). Relating to History: an Empirical Typology. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 5(1). 19-28.

- Hobsbawm, E. (1983). *Introducción: La invención de la tradición*. Barcelona: Crítica.
- Keim, L. (2019). *El tiempo histórico: entre la enseñanza de la Historia y la formación de los profesores*. [Tesis para optar por el grado de maestría, Universidad de la República Uruguay]. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/23166>
- Kruger, M. (2011). La enseñanza de la historia reciente como herramienta clave de la educación política. Narrativas escolares y memorias sociales del pasado dictatorial argentino en las representaciones de jóvenes estudiantes de la Ciudad de Buenos Aires y conurbano (2010-2011). *Revista Persona y Sociedad* (25) 3. 29-52.
- León Sáenz, A. (2011). *Construcción de los conceptos de tiempo e historia por parte de niños y niñas de primer y segundo ciclos de la educación general básica de un centro educativo del área metropolitana, en el marco del programa de estudios sociales* [Tesis doctoral, Universidad Estatal a Distancia].
- Lerma, H. (2009). *Metodología de la investigación: propuesta, anteproyecto y proyecto*. 4a edición. Ecoe Ediciones. Bogotá.
- Llusà, J. (2016). Aprender historia aplicando la contemporaneidad. Un estudio de caso en la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO). *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de investigación*, (15), 61-73.

López Serrano, M., García, R., López, J. y Medina, S. (2022). Narrativas y Didáctica de las Ciencias Sociales: el Pensamiento Histórico del futuro profesorado en educación primaria. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 12(3), 275-294.

Luna, E. y López, G. (2011). El currículo: Concepciones, enfoques y diseño. *Revista UNIMAR*, 29(2), 67–77. <https://revistas.umariana.edu.co/index.php/unimar/article/view/21>

Morales, A. y López, M. (2022). Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil: expectativas curriculares y formación docente. *Educatio Siglo XXI*, 40(3), 61-82. <https://doi.org/10.6018/educatio.487691>.

Moreno Vera, J. R. (2018). El pensamiento crítico en la enseñanza de la historia a través de temas controvertidos. *Actualidades Pedagógicas*, (72), 15-28. doi: <https://doi.org/10.19052/ap.5215>

Naranjo, J., Carrión, V., Céspedes, A., y Ureña, S. (2023). Tiempo histórico en educación secundaria: Un análisis de las nociones conceptuales y metodológicas de docentes de la Regional San José Norte, durante 2021 y 2022. *Perspectivas*, (27), 1-34. <https://doi.org/10.15359/rp.27.4>

Pagés, J y Santisteban, A. (2007). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. En Ávila, R.M et al (2007): *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante*

el reto europeo y la globalización. Asociación Universitaria del Profesorado de Ciencias Sociales. 205-215.

Pagés, J y Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cedes*, 30(82), 281-309.

Pagés, J. (2012). La formación del profesorado de historia y ciencias sociales para la práctica reflexiva. *Nuevas Dimensiones*, 1(3), 2-13. <https://doi.org/10.53689/nv.v1i3.23>.

Peiró, S. (1997). Ideología y elaboración de la teoría de la educación: consecuencias para práctica. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 9. 93-113.

Peña, C. (2006). *Estudio de la metodología empleada en el desarrollo del tiempo histórico. Propuesta metodológica aplicada al tema: Costa Rica de 1950 a la actualidad en el Colegio Artístico Profesor Felipe Pérez Pérez.* [Tesis para optar al grado de Magister Scientiae en Psicopedagogía, Universidad Estatal a Distancia].

Plá, S. (2005). Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato. *Innovación Educativa*, 5(27), 59. Instituto Politécnico Nacional, Distrito Federal, México.

Plá, S. (2021). Sebastián Plá en primera persona: Diálogo sobre teorías y epistemologías en la enseñanza de la historia. *Revista Perspectivas*, (22), 1-77. <https://doi.org/10.15359/rp.22.5>

Porta-Vázquez, L, Bazan, S y Ezequiel, J. (2019). La enseñanza del pensamiento histórico en la formación docente. Una investigación narrativa sobre las prácticas docentes en el profesorado universitario memorable. *Revista Educación*, 43(1), 1-17. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44057415030>.

Prats, J. (2001). *Enseñar historia: notas para una didáctica renovadora*. España, Junta de Extremadura. http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenar_historia_notas_didactica_renovadora.pdf

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].

Ramírez Achoy, J. (2020). La formación inicial y las prácticas docentes como categorías de investigación en los Estudios Sociales. *Revista Perspectivas: Estudios Sociales y Educación Cívica*, (21), 2-24. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/perspectivas/article/view/14901/20709>

Ramírez Achoy, J. y Pagès, J. (2021). Los desafíos de enseñar historia en la formación inicial en Estudios Sociales. Un estudio de caso en el contexto costarricense. *Revista Sophia Austral*, (26), 115–129. <http://www.sophiaaustral.cl/index.php/shopiaaustral/article/view/353>

Ramírez Achoy, J. (2023). *La construcción de Narrativas Históricas en la formación inicial docente de primaria*. Edición Narcea.

Rebolledo, R. (2020). La investigación en la formación inicial docente de profesores de Historia y Geografía: Galimatías de fines desde los documentos curriculares. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 40(19), 118-128.

Red para la Lectoescritura Inicial de Centroamérica y el Caribe (2019). *Informe “La Lectoescritura inicial en la Formación Docente en Centroamérica: Aportes de una investigación regional”*. Costa Rica: RedLEI. <https://red-lei.org/wp-content/uploads/2020/03/INFORME-costa-rica-F-digital.pdf>.

Ross, W. (2014). *The social studies curriculum: purposes, problems, and possibilities*. Sunny Press.

Sánchez, E., Valverde, G. y Víquez, A. (2023). *La formación inicial docente de la didáctica de los Estudios Sociales y Educación Cívica que desarrolla el plan de estudio de la carrera de Bachillerato y Licenciatura en educación primaria, Universidad de Costa Rica, sede Rodrigo Facio* [Tesis para optar al grado de Licenciatura, Universidad de Costa Rica].

Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, 14, 34-56. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf

Santisteban, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: Cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Diálogo Andino*, (53), 87-99.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000200087>

Santisteban, A y Pagès, J, (2011). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria*. Editorial Síntesis

Sayago, R, y Álvarez, L. (2023). Una propuesta de enseñanza del tiempo histórico para la formación del profesorado en la universidad pública argentina. *Perspectivas*, 26, 1-35.
<https://doi.org/10.15359/rp.26.2>.

Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson Education.

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Ediciones Novedades Educativas.

Soria, G. (2014). *El pensamiento histórico en la educación primaria: estudio de casos a partir de narraciones históricas* [Tesis Doctoral Universitat Autònoma de Barcelona].
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=92935>.

Stake, R.E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

Tamayo A., Zona, R. y Loaiza, Z. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 11(2), 111-133.

Thornton, S. y Barton, K. (2010). Can History Stand Alone? Drawbacks and Blind Spots of a “Disciplinary”. *Curriculum. Teachers College Record*, 112(9), 2471-2495.

Toruño, C. (2020). El currículum en el contexto costarricense: propuesta de definiciones para su conceptualización. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 15(1), 39-59. DOI: dx.doi.org/10.15359/rep.15-1.2

Universidad Nacional. (2020). *Bachillerato en Pedagogía con Énfasis en I y II ciclo de la Educación General Básica con Salida Lateral de Diplomado*. Heredia, Costa Rica.

Universidad Nacional. (2024) *Programa del curso Mediación Pedagógica de los Estudios Sociales I*. Heredia, Costa Rica.

Universidad Nacional. (2024) *Programa del curso Mediación Pedagógica de los Estudios Sociales II*. Heredia, Costa Rica.

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. GEDIS.

Valledor, L. (2015). La formación inicial de profesores de Historia y Ciencias Sociales desde la perspectiva de la didáctica de la especialidad: fundamentos, desafíos y proyecciones. *Foro Educativo*, 15, 13-33. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6429446>.

Villalón, G. (2014). *Propósitos y prácticas de la enseñanza de la historia de una profesora de educación primaria: análisis de una práctica basada en los propósitos de la enseñanza.*

[Tesis doctoral Universitat Autònoma de Barcelona]

<https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=%2B8d3ap3h1z0%3D>

Villaseñor, C. (2022). *Histórica-Mente. El desarrollo del pensamiento histórico y creativo en educación primaria.* [Tesis para optar por el grado de maestría, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo].

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. *Investigación En Educación Médica*, 10(40), 97-104.

<https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.40.21367>

Young, M. (2008). *Education, globalisation and the 'voice of knowledge'*. Institute of Education. University of London.

Zabalza, M. (2004). *Diseño y desarrollo curricular.* Ediciones Narcea.

Zárate, N. (2012). *Estudio psicogenético sobre las nociones de espacio y tiempo en el aprendizaje comprensivo de la Historia en jóvenes de colegio.* [Tesis doctoral, Universidad Estatal a Distancia].

Apéndices

Apéndice A. Cuadro de operacionalización

Objetivos	Categoría	Subcategoría	Fuentes de información	Técnicas de recolección	Instrumento	Análisis de datos	Procedimiento
1. Caracterizar la formación inicial docente en los cursos “Mediación pedagógica para Estudios Sociales I y II” y su vinculación con el componente de historia para primaria.	Formación Inicial docente.	Formación inicial en los Estudios Sociales en primaria. Currículo	Estudiantes de cuarto año de la carrera. Docentes de la carrera.	Entrevista semiestructurada Análisis de documentos curriculares (Plan de estudios, programa de cursos, trabajos de las estudiantes, evaluaciones)	Guía de preguntas	Codificación teórica Triangulación de fuentes Codificación temática	Codificación abierta y axial. Matriz de concordancia Codificación abierta.
2. Describir los conocimientos de historia que aprenden las futuras y futuros docentes de primaria en la formación inicial y su relación con las finalidades de la enseñanza de la historia.	Currículo Finalidad de la enseñanza de la historia	Intencionalidad Poder	Estudiantes de cuarto año de la carrera.	Cuestionario cerrado. Entrevista semiestructurada.	Formulario virtual Guía de preguntas.	Codificación Matriz de concordancia	Codificación abierta y axial.
3. Analizar los componentes del tiempo histórico presentes en la formación del futuro profesorado y su relación con los conocimientos de historia que aprenden en la carrera.	Tiempo Histórico	Tiempo Cambio y continuidad	Estudiantes de la carrera. Docentes de Estudios Sociales de la carrera.	Entrevista semiestructurada Cuestionario abierto Análisis de documentos curriculares (Plan de estudios, programa de cursos, trabajos de las estudiantes, evaluaciones)	Guía de preguntas Formulario virtual	Codificación teórica Codificación temática Codificación temática	Codificación abierta y axial Codificación abierta Codificación abierta

Apéndice B. Consentimiento informado

Universidad Nacional de Costa Rica

Facultad de Ciencias Sociales

Escuela de Historia

Licenciatura en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica

Investigadores:

Alejandro Chavarría Peñaranda 2-0811-0667

Anthony Gutiérrez Chavarría 1-1771-0681

César Gómez Alfaro 2-0795-0477

Josué Masis Abarca 3-0480-0900

Consentimiento Informado para Entrevista Semiestructurada

A. Estimada persona participante:

Desde la *Licenciatura en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica* se realiza una investigación titulada “El desarrollo del tiempo histórico en la formación inicial docente de primaria”, desarrollada por los investigadores Alejandro Chavarría Peñaranda, cédula de identidad 2-0811-0667, Anthony Gutiérrez Chavarría, cédula de identidad 1-1771-0681, César Gómez Alfaro, cédula de identidad 2-0795-0477 y Josué Masis Abarca, cédula de identidad 3-0480-0900. El presente documento tiene como finalidad hacerle conocer los detalles del estudio y solicitarle su consentimiento informado para participar en la entrevista.

B. Su participación en el estudio.

Su participación en la entrevista es libre y voluntaria, pudiendo solicitar ser excluido de la presente investigación y que sus intervenciones no sean consideradas sin justificación previa ni perjuicio para usted. Si usted participa en esta investigación lo hace bajo su expreso consentimiento informado que firma y autoriza.

C. Confidencialidad

Con el fin de atender a la solicitud de consentimiento informado estipulado en el artículo 5 de la ley N. 8968, Ley para la Protección de la Persona Frente al Tratamiento de sus Datos Personales, se deja en manifiesto que la información y datos recopilados serán analizados exclusivamente por las personas investigadoras, con el único objetivo de ser utilizada como insumo para el Trabajo Final de Graduación llamado “El desarrollo del tiempo histórico en la formación inicial docente de primaria”.

D. Riesgos o molestias asociadas a la participación

En caso de percibir una sensación de molestia o incomodidad, los investigadores se comprometen de manera empática a intervenir para garantizar el respeto y comodidad para los y las participantes.

E. Almacenamiento y resguardo de la información

Las transcripciones de las entrevistas serán elaboradas únicamente por los investigadores responsables del Trabajo Final de Graduación. Todo material electrónico será debidamente almacenado mediante la aplicación Google Drive con acceso exclusivo para los investigadores. Tanto este consentimiento, como los documentos impresos que se generen y sean necesarios utilizar, se desechan una vez que acaba el proceso de Licenciatura.

F. Contacto

Cualquier duda o consulta adicional que desee hacer, puede consultar al correo electrónico de los investigadores:

Alejandro Chavarría Peñaranda: alejandro.chavarria.penaranda@est.una.ac.cr.

Anthony Gutiérrez Chavarría: anthony.gutierrez.chavarria@est.una.ac.cr.

Cesar Gómez Alfaro: cesar.gomez.alfaro@est.una.ac.cr.

Josué Masis Abarca: jonathan.masis.abarca@est.una.ac.cr.

Docentes tutores:

Dra. Jéssica Ramírez Achoy: jrami@una.ac.cr

M.Ed. Jonathan Fonseca Carballo: jonathan.fonseca.carballo@una.ac.cr.

G. Declaración

Yo: _____, cédula de identidad: _____, consiento en brindar los datos necesarios en la colaboración del Trabajo Final de Graduación en la Licenciatura en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica, titulado “El desarrollo del tiempo histórico en la formación inicial docente de primaria”. De igual manera se me ha comunicado que los comentarios serán completamente anónimos y manejados únicamente por los investigadores responsables de la entrevista.

Declaro conocer los términos de este consentimiento informado, los objetivos de la investigación, las formas de participación, de los costos y riesgos implicados, y del acceso a la información y resguardo de información que sea producida en el estudio. Reconozco que la información que provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y anónima. Además, esta será usada solo con fines de difusión científica.

He sido informado(a) de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin tener que dar explicaciones ni sufrir consecuencia alguna por tal decisión.

Datos personales de la persona entrevistada:

Fecha: _____

Nombre de la persona entrevistada: _____

Correo electrónico: _____

Edad: _____

Género con el que se identifica: Masculino () Femenino () Otro ()

Apéndice C. Instrumentos de recolección de datos

Preguntas

1. ¿Cómo piensa enseñar la batalla de Rivas cuando ejerza como docente?
2. ¿Qué contenidos de historia desarrollan en el curso de Estudios Sociales?
3. ¿Cuál es la época de la historia de Costa Rica más importante que se enseña en primaria?
4. ¿Por qué es importante la época que menciona?
5. ¿Considera importante enseñar el periodo colonial en la escuela?
6. ¿Por qué considera lo anterior?
7. ¿Qué opina de enseñar el siglo XX en la escuela?

Preguntas

1. ¿Cuáles son sus objetivos al enseñar historia a estudiantes de primaria?
2. ¿Cuáles estrategias de enseñanza utiliza usted para lograr los objetivos que mencionó?
3. ¿Por qué cree usted que es importante la enseñanza de la historia en la primaria?
4. ¿Cuál es la importancia de los Estudios Sociales en la primaria?
5. ¿Cuál debería ser el perfil de una docente que enseña historia en primaria?
6. ¿Qué aspectos considera importante desarrollar en la enseñanza de la historia para aportar en la formación de los estudiantes?

Preguntas

1. ¿Cuáles conocimientos o habilidades han desarrollado en el curso de Estudios Sociales para la carrera de primaria?
2. ¿Qué tipo de aprendizajes espera desarrollar en los estudiantes si trabaja con lecturas de carácter histórico?
3. ¿Cuáles han sido las actividades del curso de Estudios Sociales que considera importantes y provechosas para aplicar en su ejercicio docente?
4. ¿Cómo aplicaría los conocimientos desarrollados en el curso al enseñar la esclavitud durante la colonización española?
5. ¿En el curso de Estudios Sociales se desarrollan contenidos de historia?
6. En el caso de que se desarrollen, ¿cuáles son estos contenidos?
7. ¿En el curso de Estudios Sociales se explica la importancia de la enseñanza de la historia?

Preguntas

1. ¿Cuántos años tiene de trabajar para la División de Educación Básica de la Universidad Nacional?
2. ¿Cuál es su formación académica completa?
3. ¿Cuáles son los conocimientos y habilidades principales que se pretenden desarrollar en el curso de Estudios Sociales que usted imparte?
4. ¿Qué lecturas utiliza usted en el curso de Estudios Sociales que imparte para la carrera de primaria?
5. ¿Qué actividades en aula utiliza usted en el curso de Estudios Sociales que imparte para la carrera de primaria?

6. ¿Qué tipo de evaluaciones utiliza usted en el curso de Estudios Sociales que imparte la carrera de primaria?
7. ¿Cuáles son las habilidades o conocimientos que debería desarrollar un estudiante de la carrera al terminar el curso en la materia de Estudios Sociales?

Preguntas

I parte. El tiempo histórico

Complete las siguientes preguntas con la información que se le solicita, marque con una equis (X).

Nº	Ítems	1 Totalmente en desacuerdo	2 En desacuerdo	3 Indeciso	4 De acuerdo	5 Totalmente de acuerdo
1	La finalidad de la enseñanza de la historia es el análisis y estudio de la causalidad y consecuencias de los hechos históricos.					
2	La enseñanza de la historia no solo despierta el interés del estudiantado por el pasado, también prepara al alumnado para la vida adulta, potencia el sentido de identidad nacional.					
3	La enseñanza de la historia tiene que mostrar las realidades exactas y verdaderas de los procesos históricos tal como ocurrieron.					
4	Desde el tiempo histórico se pueden analizar los cambios y las continuidades a lo largo del tiempo, ello permite a los estudiantes reflexionar sobre cuestiones éticas y morales.					

5	La historia no se reduce a ser simplemente una fuente de lecciones morales, sino que se trata de comprender el pasado de manera objetiva, analizando causas, consecuencias y contextos.					
6	No se debe reducir la enseñanza de la historia a una mera herramienta de adoctrinamiento moral, aún más cuando los docentes deben fomentar el pensamiento crítico y el análisis en lugar de imponer una única perspectiva.					
7	La enseñanza de la historia tiene como una de sus finalidades que las personas tomen decisiones y participen en actividades políticas.					
8	La enseñanza de la historia tiene como una de sus finalidades valorar a las figuras heroicas y de efemérides para fortalecer el amor al país.					
9	La empatía y la comprensión de la diversidad de las personas son habilidades que debe desarrollar la enseñanza y aprendizaje de la historia.					
10	La enseñanza de la historia debe contribuir a la reflexión y estudio de las diferentes realidades sociales.					
11	El Estado juega un papel importante en el control de los Estudios Sociales, donde busca dar a las personas docentes los contenidos a enseñar y la manera de enseñarlos, limitando las decisiones docentes en sus planeamientos y en sus aulas.					

12	Los contenidos de historia se nutren de la exaltación de figuras heroicas y de efemérides.					
13	Los contenidos de historia deben responder a cuatro preguntas básicas: ¿qué enseñar?, ¿cuándo enseñar?, ¿cómo enseñar? y ¿por qué enseñar?					
14	Los Estudios Sociales son la asignatura escolar que aborda la mayor cantidad de temas relacionados con la formación ciudadana y el desarrollo de pensamiento crítico.					
15	El contenido de la historia es controlado por las fuerzas políticas; no obstante, la persona que imparte la clase toma la decisión sobre ello.					

Preguntas

1- ¿Qué es la historia?

2- ¿Para qué sirven los Estudios Sociales?

3- ¿Se aborda el concepto del tiempo histórico en su proceso de formación como futuro docente?

4- ¿Cómo definiría usted el concepto de temporalidad histórica?

5- ¿Cuál es el papel que juegan los cambios y las continuidades de los procesos históricos en la enseñanza de la historia?

6- Escriba un texto de un párrafo sobre alguna parte de la historia costarricense que más le guste. Incluya el periodo histórico, un cambio y una continuidad.

Título:

Periodo histórico:

Cambio:

Continuidad:

Texto:

7- ¿Qué es lo que más aprendió en los cursos de Estudios Sociales?

8- ¿Cuáles aprendizajes considera que le faltaron obtener?

9- ¿Considera que en los cursos de Estudios Sociales se hace énfasis en cómo enseñar historia sobre la materia misma de la disciplina? Justifique su respuesta.

10- ¿Cuáles estrategias se implementaron en los cursos de Estudios Sociales para trabajar el concepto tiempo en los salones de clase en primaria?

Apéndice F.

Cronograma de trabajo

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