

Universidad Nacional de Costa Rica

Facultad de Ciencias Sociales

Escuela de Historia

Informe Final de Trabajo de Graduación



El desarrollo de la conciencia histórica en la formación inicial docente

**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:

Gustavo Adolfo Campos Fonseca

Jeffry Aurelio Esquivel Vega

Dennis Josué Jiménez Álvarez

Heredia, 2022

Tribunal Evaluador

El desarrollo de la conciencia histórica en la formación inicial docente

MODALIDAD:

Seminario de Graduación

Bach. Gustavo Adolfo Campos Fonseca
Bach. Jeffry Aurelio Esquivel Vega
Bach. Dennis Josué Jiménez Álvarez

Miembros del Tribunal Examinador, mediante sesión virtual por excepcionalidad producto de las instrucciones de Rectoría comunicadas mediante circulares instrucción UNA-R-DISC-009-2020 del 17 de marzo y UNA-R-DISC-010-2020 del 19 de marzo y la alerta sanitaria emitida por el Ministerio de Salud, por medio de la plataforma zoom que garantizó la simultaneidad de participación de los miembros del jurado y los estudiantes desde sus respectivas casas de habitación.

MIEMBROS DEL TRIBUNAL

Dra. Jéssica Ramírez Achoy
M.Ed. Irán Barrantes León

Lector interno
Dr. Armando Torres Fauaz

Lector externo
Dra. Mariela Alejandra Coudannes Aguirre

Director de la Escuela de Historia:
M. Sc. Yolanda Zúñiga Arias

Representante del Decano Dr. Alexis Segura
Jiménez

ALEXIS SEGURA
JIMENEZ
(FIRMA)

Firmado digitalmente
por ALEXIS SEGURA
JIMENEZ (FIRMA)
Fecha: 2022.08.11
18:19:12 -06'00'

Facultad de Ciencias Sociales

Dedicatoria

Gustavo: a mi mamá, amigas y amigos, por el apoyo incondicional

Jeffry: a mi abuelo Clever, por sus enseñanzas de vida

*Dennis: a mi mamá Marjorie, a mi mamá Nelsy, a mi verdadera familia, a Fabiola y amigos
que siempre me apoyan*

Agradecimientos

Gustavo: A Dios que es Uno y Trino, a mis familiares que me acompañan en lo terrenal y aquellos que ya partieron. A mis amistades y profesores de la Escuela de Historia de la Universidad Nacional, que estuvieron y seguirán en el proceso. A mis tutores, Jéssica Ramírez Achoy e Irán Barrantes León, por la paciencia, el esmero y la dedicación. A los lectores, Armando Torres Fauaz, por sus enseñanzas a lo largo de los años y a Mariela Alejandra Coudannes Aguirre, por sacar el tiempo desde tan lejos y guiarnos. Y a mis compañeros de trabajo, Jeffry Aurelio Esquivel y Dennis Jiménez Álvarez, por dejarme ser parte de esto.

Jeffry: A la Universidad Nacional, por darme la oportunidad de ingresar a una casa de enseñanza que me formó como persona. Quiero externar mi agradecimiento a la Escuela de Historia por el departamento docente que, más allá de su conocimiento, son excelentes personas. Es necesario agradecer también a los lectores Armando Torres Fauz y Mariela Coudannes Aguirre, académicos admirables y ejemplos a seguir. Además, sería imperdonable no agradecerle a los tutores a cargo de la Licenciatura: Jéssica Ramírez Achoy e Irán Barrantes León. Muchas gracias por el esfuerzo incesante en orientarme a mí y a mis compañeros Gustavo Campos Fonseca y Dennis Jiménez Álvarez. Para ellos, el mayor de mis agradecimientos.

Dennis: A la Educación pública, por formarme como persona y como profesional. Agradezco a mis tutores de tesis: Jessica Ramirez Achoy e Irán Barrantes León, que me iluminaron hacia un camino de éxito con sus enseñanzas. También agradezco a los lectores Armando Torres Fauaz y Mariela Coudannes Aguirre, por sus comentarios provechosos para la realización de un trabajo amparado en el diálogo y la reflexión. Y a mis compañeros de tesis Gustavo

Campos y Jeffry Esquivel por formar un excelente equipo de trabajo y enseñarme mucho en el proceso.

Tabla de contenido

Resumen	10
Capítulo I. Anteproyecto	11
Justificación	11
Problema	13
Objetivos	21
Objetivo general	21
Objetivos específicos	22
Marco Conceptual	22
Currículo	23
Conciencia Histórica	28
Formación Inicial Docente	36
Marco Metodológico	41
Paradigma y Enfoque	41
El Método de Investigación	43
El Sujeto de Estudio	45
Las Técnicas de Recolección de Datos	45
El Análisis de los Datos	47
Capítulo II	51
Análisis del Plan de Estudios del Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica	51
Presentación del Dato	51
<i>Narrativas sobre Enseñanza de la Historia</i>	53
<i>Propósitos de la Enseñanza de los Estudios Sociales</i>	54
<i>Capacidades y Habilidades para la Enseñanza de la Historia</i>	55
<i>Enfoque Metodológico</i>	56
<i>El Perfil del Egresado</i>	57
Interpretación de los Datos	57
<i>Sobre las Narrativas de los Estudios Sociales y la Enseñanza de la Historia</i>	57
<i>Sobre los Propósitos de la Enseñanza de los Estudios Sociales y su metodología</i>	58

Discusión de los Datos	59
Reflexiones Finales	61
Capítulo III. Las Dimensiones De La Conciencia Histórica en la Formación Inicial	63
Presentación del Dato	63
<i>El Concepto y la Finalidad de la Historia</i>	63
<i>La Invención de los Estudios Sociales: la Fragmentación entre Historia y Enseñanza</i>	65
<i>Me gustó el papel que tomó el profesor”: Las Prácticas Docentes durante la Formación Inicial Docente</i>	67
Interpretación de los Datos	71
<i>La Historia como Maestra de Vida</i>	71
<i>Las Nociones de Historia y la Finalidad de la Historia en la Sociedad</i>	71
<i>La Fragmentación entre Historia y Enseñanza</i>	73
<i>El Discurso del Pensamiento Crítico</i>	73
<i>Falta de Integralidad</i>	75
<i>Las Formación Inicial Docente en la Enseñanza de la Historia</i>	75
<i>La Influencia del Docente</i>	75
<i>Dificultades en el Desarrollo de la Conciencia Histórica en la Didáctica de los Estudios Sociales</i>	77
<i>Alegorías, Discursos como Herramientas para Enseñar</i>	77
Discusión de los Datos	81
Reflexiones Finales	87
Capítulo IV: Experiencias de formación y conciencia histórica en el BEESEC	89
Presentación del Dato	89
<i>Discursos de las Prácticas Docentes del Profesorado en Formación</i>	89
<i>Abordaje de la didáctica de la historia desde las prácticas docentes universitarias</i>	93
Interpretación de los Datos	97
<i>La Formación Inicial del Profesorado desde la Conciencia Histórica</i>	97
<i>Un ambiente controlado: La hegemonía del cómo en la instrumentalización de la Didáctica</i>	103
<i>Estoy Llevando Dos Carreras: Una la Formación Profesional Fragmentada</i>	104
Abordaje de la Didáctica de la Historia desde las Prácticas Docentes Universitarias	106

<i>Clases de historia estandarizadas: Las formas de explicación del docente universitario</i>	106
<i>Entre el miedo y la admiración: la idealización del docente universitario</i>	109
Discusión de Resultados	110
Conclusiones	116
Líneas de Investigación	120
Bibliografía	122
Apéndice A	131
Apéndice B	133
Apéndice C	137
Apéndice D	141
Apéndice E	148

Resumen

El Trabajo Final de Graduación tiene por objetivo analizar el desarrollo de la conciencia histórica durante el proceso de formación inicial docente, para la reflexión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de las personas estudiantes egresadas del bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica de la Universidad Nacional, 2021. La investigación se planteó desde tres categorías teóricas: formación inicial docente, conciencia histórica y currículo. La metodología fue el enfoque cualitativo y el análisis de datos se realizó con codificación teórica de tipo abierta, axial y selectiva. En las conclusiones, el plan de estudios del Bachillerato en Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica de la Universidad (BEESEC, 2017) centra su malla curricular en cursos de historia. Esto lleva a una fragmentación de la carrera, lo que a su vez dificulta el desarrollo de prácticas docentes basadas en la didáctica de la historia. En ese sentido, se pudo interpretar que los egresados del BESEEC desarrollaron ciertas dimensiones de la conciencia histórica las cuales fueron aprendidas a lo largo del proceso de formación inicial docente debido a la influencia de los profesores universitarios.

Palabras clave: narrativas históricas, enseñanza de la historia, conciencia histórica, formación inicial docente, currículo.

Capítulo I. Anteproyecto

En este capítulo se desarrollaron los fundamentos teóricos y metodológicos que conforman el objeto de estudio de la presente investigación, el cual se enmarca dentro de la línea de investigación “Los contextos y sujetos en las prácticas docentes: las miradas del profesorado sobre los Estudios Sociales y la Educación Cívica” del Seminario de Graduación. Se subdivide en justificación y planteamiento del problema; antecedentes teórico-reflexivos, objetivo general y específicos; el marco conceptual parte de las categorías currículo, conciencia histórica y formación Inicial Docente; el marco metodológico se inscribe dentro del paradigma de investigación cualitativo con un enfoque fenomenológico, el análisis de la información partió de una codificación abierta, axial y selectiva.

Justificación

El siglo XXI ha representado un desafío en la formación de docentes que desarrollan capacidades y habilidades para ejercer procesos educativos basados en la criticidad. Este reto en la construcción de profesores críticos y reflexivos fue el tema que surgió después de concluir los cuatro años de formación en el bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica en la Universidad Nacional y la Universidad de Costa Rica. Nos planteamos dudas como: ¿cuál es la forma más apropiada de enseñar historia?, ¿existen otras maneras de enseñar historia que las aplicadas por los docentes universitarios? Durante el proceso de formación en el bachillerato, nos preguntamos: ¿realmente nos forman como docentes de Estudios Sociales que podrán transformar los saberes científicos historiográficos en las aulas?, ¿me forman como historiador o como docente de Estudios Sociales el plan de estudios vigente? A partir de estas y otras interrogantes, nace la necesidad de investigar sobre el desarrollo de la conciencia histórica con estudiantes egresados del bachillerato de Estudios

Sociales de la Universidad Nacional (UNA) para analizar si realmente se están desarrollando habilidades que les permitan enfrentar los cambios que demanda la sociedad contemporánea.

En la investigación se propone la reflexión de la conciencia histórica y la formación inicial docente en el estudiantado egresado del bachillerato en enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica, de la Escuela de Historia en la Universidad Nacional en el 2021. La iniciativa en cuestión es analizar desde la didáctica de la historia si los egresados del bachillerato en Enseñanza de Estudios Sociales y Educación Cívica, al final de su formación, consiguen desarrollar la conciencia histórica como herramienta para pensar críticamente la historia y su enseñanza. Sobre esto, una de las interrogantes que impulsa el presente trabajo es saber si en Costa Rica existen o no investigaciones relacionadas con la conciencia histórica. Es necesario agregar que hay Trabajos Finales de Graduación sobre la formación docente. Sin embargo, la conciencia histórica no ha sido abordada como categoría de análisis teórico. Del mismo modo, nuestra formación en el bachillerato, no percibió la existencia de un espacio dentro de la malla curricular donde se hablara sobre didáctica de la historia y mucho menos de la conciencia histórica.

Además, la presente investigación cuestiona si los Estudios Sociales son únicamente un puente para transmitir los saberes históricos al estudiantado de educación secundaria. Desde el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, se señala que los Estudios Sociales “no refieren explícitamente a una ciencia o disciplina, en el sentido de que no poseen un objeto de estudio, teorías y métodos particulares en comparación con otras áreas del conocimiento” (MEP, 2016, p.16). Esta falta de clarificación disciplinar dentro de los Estudios Sociales ha sido respaldada por González (2019) al afirmar que “los Estudios Sociales no han logrado un desarrollo académico propio al encontrarse subordinados a la

disciplina histórica en lo que llamo campo epistémico hegemónico, que instrumentaliza la pedagogía al limitar su acción a la transmisión de conocimientos disciplinares” (p.1).

Bajo esta misma crítica, Solano (2021) afirmó que “la Enseñanza de los Estudios Sociales”, carece de un campo académico-científico lo suficientemente discutido, consensuado e investigado en Costa Rica” (p.27). Esta necesidad de un replanteamiento disciplinar, plantea también dudas sobre el papel que asumen los docentes de Estudios Sociales en la discusión sobre su labor como educadores. Replantar el campo de los Estudios Sociales no solo se refiere a una reflexión del área disciplinar, sino también a la identidad del docente durante su formación inicial.

Así pues, contexto nacional sobre los Estudios Sociales exige involucrar a todas y todos los docentes para construir una nueva perspectiva y un nuevo papel de los Estudios Sociales como materia académica, pero al mismo tiempo, como un campo de conocimiento puede y debe aportar estudios pertinentes tanto en didáctica de la historia como en las prácticas docentes. Particularmente desde esta investigación, y a partir de la necesidad de construir nuevas formas de concebir los Estudios Sociales, el estudio de la conciencia histórica podría aportar nuevos elementos para la reconceptualización de los Estudios Sociales como una materia académica que contribuya a renovar los discursos sobre enseñanza y aprendizaje de la temporalidad en historia.

Problema

La propuesta de investigación tuvo por objeto de estudio la formación inicial de las personas docentes de Estudios Sociales y la conciencia histórica. Consecuentemente, los sujetos de estudio fueron las personas egresadas del Bachillerato en Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica del año 2021 de la Escuela de Historia de la

Universidad Nacional (EHUNA). El planteamiento de la investigación nació específicamente en la reflexión de pensar la conciencia histórica como una herramienta en la formación inicial docente. Durante el proceso de construcción del problema de investigación, para el caso de Costa Rica, no se encontraron trabajos que investigaron la formación inicial de las personas docentes, asociados al desarrollo de la conciencia histórica. Ante este vacío de conocimiento, el presente trabajo tomó una postura desde el paradigma cualitativo de enfoque fenoménico con el fin de generar una discusión en torno a la formación inicial docente y el papel de la conciencia histórica durante la misma.

La conciencia histórica permite que el individuo se visualice, como un sujeto partícipe del proceso histórico y no únicamente como resultado de este, por lo cual, y debido a la novedad que resulta del análisis de la conciencia histórica dentro de la formación inicial, este proyecto buscó comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje de los Estudios Sociales desde la problematización de las maneras de enseñar la historia. Este enfoque problematizador es necesario dado que existe una tendencia a enfocar los procesos educativos desde el currículo técnico (Pagés, 1994). Además, López et al. (2021) expresaron la necesidad de investigaciones que teoricen sobre la definición de parámetros y evaluación del progreso de una categoría de relevante función social como lo es la conciencia histórica.

Por último, el problema de investigación fue el siguiente: ¿Cómo se desarrolla la conciencia histórica durante el proceso de formación inicial docente de las personas estudiantes egresadas del Bachillerato en Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica de la Universidad Nacional en el 2021? A partir de esta pregunta se develaron nuevas interrogantes específicas: ¿de qué manera se enseña la conciencia histórica en los y las docentes en formación de Estudios Sociales y Educación Cívica?, ¿cómo se caracteriza la formación inicial de los y las docentes de Estudios Sociales y Educación Cívica?, ¿cómo se

puede evaluar la conciencia histórica desarrollada por las personas docentes egresadas de la carrera de Bachillerato en Estudios Sociales y Educación Cívica de la UNA?

Antecedentes

En Costa Rica la temática del desarrollo de la conciencia histórica y la formación inicial del docente no ha sido un tema abordado en los trabajos finales de graduación (TFG en adelante). La mayoría de estas investigaciones refuerzan la visión de los Estudios Sociales como una asignatura carente de científicidad metodológica, y se reduce a una forma de transmisión de los conocimientos históricos y geográficos (MEP, 2016). Autores como González (2020) señalan que los TFG en la licenciatura en enseñanza de Estudios Sociales, se han centrado mayormente en la confección de unidades didácticas donde se desarrollan temáticas propias del currículo técnico oficial sin cuestionar sus intencionalidades:

Sobre los procesos de cómo aprender lo social o la historia, tampoco ofrecen nuevas formas de conceptualizar los Estudios Sociales. Por el contrario, justifican que los problemas atinentes al aprender y enseñar se restringen a la instrumentación de la didáctica para el correcto aprendizaje de los contenidos y, por agregado, algún desarrollo de habilidades cognitivas (González, 2020, 10).

Los TFG en la licenciatura de Estudios Sociales se plantean entonces como estrategias didácticas para una aplicación mecánica en el aula “con fines transpositivos, o sea, sin reflexión teórica o empírica; los conocimientos históricos y geográficos se toman como válidos y no se cuestionan; y el componente didáctico se preocupa por la transmisión de conocimientos construidos en otras disciplinas sociales” (Solano, 2021, p. 9). Lo pedagógico se visualiza a través del desarrollo de metodologías supuestamente didácticas donde solo ocurre la transmisión de los saberes, sin un cuestionamiento aparente de cómo el estudiantado reflexiona sobre los mismos. Esta crítica concluye que los TFG “refuerzan la interpretación

de un campo de investigación donde predomina el estudio de la transmisión de conocimientos sociales desde estrategias pedagógicas acrílicas” (Solano, 2021, p. 12)

Para el caso costarricense, la autora Ramírez (2020) estudió el desarrollo del pensamiento histórico y su repercusión en las prácticas docentes de estudiantes en proceso de formación. La autora expuso las categorías de análisis de formación inicial docente, prácticas docentes y pensamiento histórico, las cuales complementan el sustento teórico y metodológico de la investigación. Para Costa Rica y el resto de la región centroamericana, es una de las pocas investigaciones dedicadas al estudio de la didáctica de la historia en la formación inicial docente.

Dentro de las investigaciones en Centroamérica sobre estas temáticas, en Nicaragua Vijil (2000) se refirió a una crisis de la enseñanza de la historia, vinculada a las representaciones sociales sobre la enseñanza de sus contenidos. Según Vijil se “considera la asignatura de Historia como una disciplina de estudio que está constituida por un conjunto de eventos del pasado protagonizados por grandes personalidades” (Vijil, 2000, p. 29). Este planteamiento invita a cuestionar ¿si existe un solo modelo de historia que enseñar al cual deben ajustarse los docentes para diseñar una estrategia de mediación?

También en Nicaragua, Orozco (2018) investigó sobre el impacto de la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales en el desempeño de los docentes. En este caso, propuso que la enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación secundaria no tenía buenos resultados en cuanto al aprendizaje de los estudiantes, pues las clases no escaparon de la enseñanza tradicional que visualiza al docente como “centro del proceso didáctico” agobiado por una sobresaturación de contenidos (Orozco, 2017, p. 4). Por ende, los estudiantes no adquieren motivación ni desarrollan habilidades y destrezas para actuar en un mundo globalizado. La metodología partió del enfoque interpretativo y se usaron métodos como el

grupo focal y la observación. El trabajo se realizó con estudiantes de la carrera Ciencias Sociales de la Facultad de Educación e Idiomas de la UNAN, en la capital del país.

En la región latinoamericana, para el caso argentino, Castaño (2011) explicó el desarrollo de la categoría conciencia histórica en didáctica de la historia a partir del planteamiento del historiador y filósofo alemán Jörn Rüsen. La didáctica de la historia se entiende como “un objeto de estudio, que se nutre tanto de la historiografía como de la pedagogía en relación interdisciplinar permanente, en la cual concurren la investigación y la teoría historiográfica” (Castaño, 2011, p. 226). En ese sentido, la autora problematiza la conciencia histórica en la enseñanza de la historia como una disciplina dentro del marco educativo.

Coudannes (2014) plantea su investigación sobre la conciencia histórica en la Universidad Nacional del Litoral, en Santa Fe, Argentina. Su trabajo significó un acercamiento de la historia con perspectiva al futuro a través de la conciencia histórica. La autora enfatizó la relevancia de la historia para la construcción de una sociedad responsable que toma decisiones según las necesidades del presente. Señaló también que dicha conciencia no es desarrollada por los docentes universitarios, lo que genera problemas en el grupo estudiantil para analizar contextos y visualizarse así mismo dentro de ella. Con esto, la investigadora evidenció que la existencia de un vacío en información, debido a la muy pocas investigaciones de este tipo, contrario a los desarrollados con estudiantes en las aulas.

Sobre el desarrollo de la conciencia histórica, Santisteban y Anguera (2014) interrelacionan dos categorías de la didáctica de la historia: la conciencia histórica propiamente dicha y la educación para el futuro. De este modo, plantean que debe existir una relación presente-futuro, y al igual que Coudannes (2013), argumentan que la comunidad estudiantil debe potenciar el desarrollo de habilidades para explicar el pasado-presente, así

como comprender y analizar los cambios y continuidades de los diversos procesos históricos. De este modo, la conciencia histórica “es conciencia temporal, que nos ayuda a situarnos y a comprendernos en el tiempo” (Santisteban y Anguera, 2014, p. 252).

En esta misma línea, el análisis realizado por Bruzzone *et al.* (2014) retoma la conciencia histórica de los jóvenes chilenos sobre el conflicto Mapuche de larga data, así como los conflictos actuales en comparativa histórica. Las autoras realizaron un acercamiento teórico sobre la conciencia histórica a partir de autores como Jörn Rüsen y generan una discusión sobre la conciencia histórica en Chile. Además, López y Pizarro (2018) enlazaron la conciencia histórica con las actitudes políticas del alumnado argentino, uruguayo y brasileño de cara a las elecciones de 2010.

Aravena (2017) investigó sobre las formas en que son construidos los aprendizajes de la historia en Chile. Plantea que dentro de la enseñanza de la historia, el concepto de pasado se ha reducido al hecho histórico, abstraído de la complejidad del tiempo histórico. En ese sentido, “la industria cultural ha encontrado su rasgo definitorio –más o menos desde fines de los setenta, justamente donde comienza la fase postindustrial del capitalismo– apostando por la producción y puesta en circulación de un «pasado-mercancía” (Aravena, 2017, p. 3). Referido a la conciencia histórica, el autor señaló que el orden económico (el sistema capitalista) determina que el tiempo es percibido de forma atomizada y comprimida.

La conciencia histórica es una categoría teórica dentro de la didáctica de la historia, la cual supone una herramienta articuladora entre los contenidos de la disciplina histórica y los individuos que la aprenden. En ese sentido, Revilla y Agustí (2018) conceptualizaron la conciencia histórica como la forma en que se percibe “la Historia y la manera en la que uno mismo y su entorno se contextualizan dentro de las corrientes provenientes del pasado, puede describirse como un proceso metahistórico, que, por tanto, reflexiona sobre el propio proceso

de historización” (p. 119). Esta conceptualización como categoría de análisis abarca el modo en que son asumidos los contenidos históricos dentro de la formación del profesorado de ES. Como bien afirmó Santisteban (2017) en su trabajo sobre los cambios que acontecieron en los últimos 25 años en la enseñanza y aprendizaje de la didáctica de la historia “la conciencia histórica forma parte de la conciencia ciudadana, ya que la historia es una aportación esencial a la educación democrática” (pp. 95-96). Por ende, es una categoría pertinente de aplicar en el quehacer docente y la convivencia social.

Con las categorías de conciencia histórica y formación inicial docente, existen una serie de subcategorías complementarias para el análisis. Una de estas es el concepto de alfabetización histórica, el cual está sujeto directamente a la didáctica de la historia. Los autores chilenos Henríquez y Muñoz (2017) señalaron que “la alfabetización histórica y disciplinar tiene como objetivo general que los y las estudiantes puedan aprender el lenguaje de una disciplina para utilizarlo en la comprensión y en la participación del mundo de la vida” (p. 10). Si bien la alfabetización histórica no es una propuesta en nuestra investigación de manera explícita como categoría de análisis, sí permite conceptualizar el proceso de enseñanza y aprendizaje dentro de los contenidos y conocimientos históricos referidos a la formación inicial del docente de Estudios Sociales. La alfabetización histórica (Henríquez y Muñoz, 2017) parte de comprender la didáctica de la historia en el desarrollo de categorías como la conciencia histórica en los docentes en formación.

En ese sentido, la autora uruguaya Keim (2019) propuso la afinidad de dos componentes: el tiempo histórico, como elemento complementario a la conciencia histórica y la formación de profesores. La investigadora problematiza el tiempo histórico como una herramienta para articular la praxis docente junto con los conocimientos y los saberes propios de la historia. El tiempo histórico “es un concepto fundamental del conocimiento que se

pretende enseñar. Se entiende que esta noción conforma para la enseñanza de la disciplina, una suerte de sistema de referencia en relación con el cual se describen, explican y comprenden los hechos sociales” (Keim, 2019, p. 21). De este modo se puede entender que el tiempo histórico, tanto como subcategoría de análisis y herramienta en la didáctica de la historia, no queda abstraída dentro de la formación docente, sino por el contrario, se convierte en un dispositivo de articulación entre la praxis y los conocimientos. Así mismo, Ramírez (2020) señaló la importancia de este objeto en la investigación educativa dentro de los Estudios Sociales, ya que son los docentes en formación las primeras personas que deben “comprender y pensar críticamente la historia antes de llevar a la práctica estos conocimientos” (p. 3).

Por otro lado, haciendo referencia a la formación inicial de los docentes, la autora Benejam (2002) destacó que la formación académica de los docentes en España condiciona las prácticas pedagógicas dentro de las aulas. Por lo tanto “se hace un especial énfasis en la relación entre la teoría y la práctica dentro de las didácticas de las Ciencias Sociales como uno de los fundamentos para la formación de docentes” (p. 94). Sobre esta línea, para Herrera y Arrieta (2013) la formación universitaria del profesorado en historia deja entrever las percepciones sobre los papeles que tienen los docentes y los estudiantes en las clases. Es decir, dentro de las prácticas pedagógicas de la enseñanza de la historia, se fomenta una educación bancaria universitaria que es replicada luego por los estudiantes en formación en sus clases.

Sobre la pertinencia de la conciencia histórica y su aporte a una convivencia social, López et al. (2021) trabajaron dicha categoría de análisis desde un enfoque andragógico. Usaron una muestra de 17 estudiantes de una institución de educación secundaria para población adulta mayor en Madrid, España. En ese sentido, conformaron un instrumento que

analizó el progreso de las competencias narrativas planteadas por Rüssen (2007) y las competencias de pensamiento histórico de Duquette (2015). Mediante la técnica de intervención didáctica, concluyeron que tanto la conciencia histórica como el pensamiento histórico se complementaron mutuamente. Lo anterior, dado que los “alumnos son capaces de hacer una explicación compleja y relacionada del cambio histórico, de interconectar factores causales e incluso de inferir causas y consecuencias” (López et al, 2021, p. 156).

Para la presente investigación es una concientización del ser humano, de que en un individuo activo en el tiempo histórico (pasado-presente-futuro), y no únicamente un testigo abstraído o producto de la historia. Es a partir de la formación inicial docente de las y los profesores de ES y Educación Cívica, que resulta necesario precisar el desarrollo de la conciencia histórica dentro de la didáctica de la historia como una habilidad que permita replantear la función del docente más allá de un mediador entre los conocimientos y el estudiantado.

Objetivos

Objetivo general

Analizar el desarrollo de la conciencia histórica durante el proceso de formación inicial docente, para la reflexión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de las personas estudiantes egresadas del bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica de la Universidad Nacional, 2021.

Objetivos específicos

1. Caracterizar el Plan de estudio del Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica de la Escuela de Historia de la UNA (2017) para analizar su propuesta curricular para la formación de los docentes de Estudios Sociales.
2. Identificar las dimensiones de la conciencia histórica desde la formación inicial de las personas egresadas del bachillerato en Estudios Sociales y Educación Cívica.
3. Analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje que subyacen en las experiencias de la formación inicial de las personas egresadas del bachillerato en Estudios Sociales y Educación Cívica de la UNA relacionadas con la conciencia histórica.

Marco Conceptual

El siguiente apartado tiene como finalidad exponer los postulados teórico-conceptuales relacionados con las categorías de análisis propuestas: el currículo, la conciencia histórica y la formación inicial docente. En ese sentido, es necesario entender la articulación entre las tres categorías expuestas anteriormente, para entender cómo el docente en formación, desarrolla (o no) su conciencia histórica a través del currículo, al que es expuesto a lo largo de su carrera. Asimismo, el currículo es un componente importante, porque caracteriza y distribuye los contenidos, de forma tal que comprende en la formación inicial docente, todos aquellos saberes que deben ser aprendidos durante la carrera.

Como se verá más adelante, la conciencia histórica es propuesta como una dimensión capaz de trascender la concepción de los Estudios Sociales, más allá del ambiente áulico y no como una asignatura exclusivamente transmisiva de saberes y conceptos. Así pues, la conciencia histórica le permitiría al docente en formación (que al mismo tiempo es estudiante), entender su presente a partir de reflexiones sobre su pasado y el devenir futuro, al sensibilizar y hacerlo ver no como un sujeto externo al tiempo, sino también como un sujeto

que es parte de este. A su vez, esta perspectiva temporal funciona como un orientador de las decisiones cotidianas. Por lo tanto, es importante incorporar a la conciencia histórica en el currículo de los Estudios Sociales en su objetivo de conformar una sociedad crítica consciente del entorno en el que se desarrolla.

Currículo

En primera parte del marco conceptual, se aborda el objeto de estudio desde la teoría curricular para vincularlo con la formación inicial docente y la conciencia histórica. Debido a esto, se describen las corrientes predominantes del currículo como una forma crítica para comprender el término y su pertinencia en la investigación. Para Pagès (1994) el currículo determina “qué saberes se deben impartir en las clases, el por qué, quién y de qué manera enseñarlos” (p. 40). Con base en lo anterior, el autor delimita tres tipos de currículo: a) el técnico, b) el práctico y c) el crítico.

Currículo Técnico

El término de currículo técnico es definido por Pagès (1994) como el modelo curricular con características fuertemente positivistas, este es el más utilizado alrededor del mundo y de mayor extensión en las ciencias sociales. El currículo técnico responde a una verticalidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Dentro de este modelo, el docente posee un papel protagónico como la única figura dentro del salón de clase, que tiene el conocimiento enseñable. El autor también define cómo se desarrolla este enfoque curricular dentro de la enseñanza de la historia, el cual es conceptualizado como “la producción sistemática y memorística de los valores que serán útiles para construcción de una ciudadanía hegemónica y tradicional (nacionalismo) bajo una concepción conservadora de la sociedad y del status quo” (Pagès, 1994, p. 41). Amparado a esta lógica, el modelo curricular técnico se

aplica a la enseñanza como un proceso conductual lineal, con una verticalidad depositada en la o el docente que enseña los contenidos precisos para la reproducción sistemática de datos fácticos con el fin de estandarizar los saberes y valores del estudiantado.

Currículo Práctico

Ante la influencia que tuvo la aplicación del currículo técnico en las aulas durante la primera mitad del siglo XX, surge el currículo práctico como la respuesta de las y los especialistas de las ciencias sociales. Este modelo pretende otorgarle al currículo un carácter práctico dentro de los salones de clase al contraponer la teoría con las exigencias del aula. Díaz (2003) sostiene que el currículo posee tensiones para ser interpretado, una de ellas es “la diversidad impuesta por lo singular, particular, “único e irrepetible” de un acto educativo que reclama ser interpretado” (p. 3).

Asimismo, Gimeno (2010) construye una definición de aprendizaje “como un proceso de elaboración y reconstrucción interna en el que lo nuevo interacciona con los significados previos que tienen los sujetos” (p. 40). El autor resignifica el currículo como “un proceso de depuración, enriquecimiento y ensanchamiento de la experiencia personal nutrida de la experiencia social. Debe comenzarse donde esté el alumno, en progresión, y estableciendo puentes entre la meta y su experiencia” (p. 40).

Se puede considerar que el currículo práctico, o bien constructivista, se centra en el estudiantado para la construcción del conocimiento, y parte del hecho que las y los alumnos ya poseen un bagaje previo de saberes que pueden conectarlos con los nuevos aprendizajes dentro de las aulas. Para los Estudios Sociales, este modelo curricular representa un posicionamiento desde las experiencias vividas por los y las estudiantes, y a partir de esto, se piensa en el presente y en el pasado a la luz de sus propios intereses, y deja de lado la

construcción de una identidad cívico-patriota homogénea y una disciplina rígida memorística (Pagès, 1994). Dentro de este modelo, se busca que el docente sea investigador y construya un proceso de enseñanza y aprendizaje en relación con el contexto de aula para crear conocimientos a través de la discusión y el dinamismo en el salón de clase.

Currículo Crítico

El currículo crítico nace como una revisión analítica del modelo técnico, tan inmerso en las diferentes realidades educativas de la segunda mitad del siglo XX. Debido a esto, se generaron discusiones para construir nuevas formas de interpretar y aplicar el currículo, al producir mejores condiciones educativas para los y las estudiantes. Apple (1979) critica fuertemente el modelo conductual y responsabiliza a los y las docentes de “comprometerse en un análisis continuo y profundo de las otras formas de la teoría de sistemas; de este modo, los educadores pueden evitar una nueva recapitulación de la historia de conocimientos prestados que a menudo son superficial y unidireccionales” (p. 158).

De igual manera Giroux (1990) analiza el modelo técnico al afirmar que “los estudiantes apenas les queda espacio para generar sus propios significados, bajo el cual se esconde un tipo de control que no cultiva, sino que impone el significado” (p. 58). Esta afirmación será crucial para Giroux (1990) al momento de redactar un modelo curricular alternativo al currículo técnico. Para tal autor, los y las docentes deben reunir sus propios supuestos teóricos sobre el currículo y la pedagogía, de lo contrario, únicamente transmitirán actitudes, normas y creencias incuestionadas. En otras palabras, Giroux (1990) afirmaba que “los modelos de curriculum deben desarrollar formas de comprensión que relacionen las explicaciones de los significados sociales con parámetros societarios más amplios para que sean capaces de emitir un juicio sobre sus pretensiones de verdad” (p. 59).

Dentro del currículo crítico, el personal docente debe ser un “profesional prolongado” (Seas, 2009) donde se renueve y siempre generen discusiones a partir de los saberes impartidos, su impacto en el estudiantado al contraponer los saberes aprendidos con los saberes científicos que se producen constantemente. Este modelo curricular puede estar relacionado con la formación inicial docente, al presentar un campo de acción más crítico y reflexivo en las aulas, como afirmaba Pagès (2012) la enseñanza es un proceso reflexivo que exige un amplio abanico de competencias. En ciencias sociales Pagès (1994) identifica varias características de un currículo crítico (ver Figura 1).

Figura 1

Características del Currículo Crítico

- Las ideas no aparecen como estáticas
- No se ignora el diálogo y la crítica que crea la naturaleza tentativa del conocimiento
- Las condiciones humanas no aparecen como predeterminadas
- No se elimina la función del conflicto social
- Los contenidos tienen relación con la experiencia personal y social de quienes aprenden
- Los contenidos no se legitiman únicamente a través de las definiciones con las que los profesionales analizan los acontecimientos sociales

Nota: Elaboración propia, Pagès, 1994, 43.

Estas características que se presentan en el currículo crítico transforman los conocimientos que pueden y deben ser discutidos en el salón de clase, con el propósito de generar un aprendizaje emancipador y contextualizado con los conocimientos previos que poseen los y las estudiantes desde sus experiencias de vidas, permeadas por el sistema cultural y económico imperantes.

Para generar una aproximación del currículo desde la presente investigación, resulta pertinente explorar las ideas sobre el currículo crítico, al considerar como uno de sus ejes

centrales la formación universitaria del cuerpo docente. Para Pagés (1994) el modelo crítico diversifica los conocimientos y posee un carácter predominante en el proceso de enseñanza y aprendizaje pues “Deja de ser un contenido exclusivamente factual como en el primer modelo o un contenido subordinado al interés del alumnado que ha de descubrirlo, como en el segundo” (p. 44). Con este modelo curricular, se busca problematizar los contenidos vistos en clase para que el alumnado lo reconstruya y los aprenda a partir de sus contextos socioculturales.

Al relacionar el currículo como un reflejo de teorías sociales que buscan la reproducción o el cambio social desde el sistema educativo, es preciso considerar un enfoque en específico que ayude a visualizar un análisis del desarrollo de la conciencia histórica y la formación inicial docente. Según Camilloni (2001) “quien enseña pone en acción su idea acerca de cómo se construyó el conocimiento de su propia disciplina y tiene una idea acerca de cómo aprenden los alumnos” (p. 27), es decir, desde la formación inicial docente, no solo convergen los enfoques que la unidad académica quiere enseñar, o su fundamentación organizada sobre el currículo que se imparte en las clases, sino que está presente la formación de las personas que fungen como docentes a lo largo de la carrera y la manera en la que estas personas consideran que deben impartir los contenidos de los cursos.

Es pertinente preguntarse si la conciencia histórica se encuentra, en estos momentos, en los salones de clase de las universidades, y de ser así, ¿cuál es el enfoque curricular más idóneo para la aplicación y enseñanza de este concepto? Para Escribano (2019) la formación del profesorado que enseña historia debe estar enfocado en una práctica reflexiva crítica de la propia práctica docente. Esto se afirma con lo que expresa Pagès (2012) sobre la mejora que se obtiene en la calidad de las prácticas educativas cuando las personas docentes pueden

desarrollar sus propios conocimientos mediante prácticas reflexivas desde el inicio de su formación inicial.

Así se presenta el enfoque curricular crítico como el enfoque que mejor se adapta para analizar y expresar los fundamentos de la conciencia histórica desde la formación inicial docente, al excluir otros enfoques como el técnico ya que, según Cartes (2020) las personas docentes poseen “un escaso dominio de conceptualización, y en segundo lugar las dificultades que poseen en la comprensión y coordinación entre los operadores temporales que articulan el tiempo histórico” (p. 7).

Conciencia Histórica

El historiador alemán Jörn Rüsen, explicó que el desarrollo de la conciencia histórica representa un proceso de razonamiento entre el presente y el pasado, el cual adquiere sentido a partir de las y los sujetos sociales, la memoria, la vida cotidiana y redirecciona sus acciones de cara al futuro. Para efectos de esta investigación, el abordaje de la conciencia histórica será desde los postulados de la didáctica de la historia. Para Rüsen (2007) la conciencia histórica es un elemento dentro de la didáctica de la historia que “represents the past in a more explicit interrelationship with the present, guided by concepts of temporal change and by truth claims; it stresses the temporal distinctiveness of the past as a condition for its relevance for the presence” (p.172). En ese sentido, la conciencia histórica es vista como el resultado de un proceso de reflexión dialógica en el tiempo a partir del pasado y el presente, un vínculo a tomar en cuenta para razonar de manera crítica y reflexionar los conceptos de cambio y continuidad el cual se aplique en la toma de decisiones a futuro.

Sin embargo, para acceder a la conciencia histórica es necesario recurrir al ejercicio de la imaginación a través de la memoria. A partir de la memoria es que el sujeto recuerda el pasado y le permite acceder a este. Para Rüsen (2007), la memoria “emphasizes the force of

the past in the human mind mainly in pre -or non- or irrational procedures of representation. It is interested in disclosing all modes of making or keeping the past present” (p. 171). La memoria se diferencia de la conciencia histórica, pues es una dimensión caracterizada por el recuerdo de los acontecimientos del pasado. Empero, esta constituye el vehículo del ser humano para acceder al pasado, por tal razón, está directamente relacionada y con el desarrollo de la conciencia histórica en el sujeto. En la siguiente figura se muestran las competencias de la memoria y la conciencia y sus relaciones.

Rüssen (2004) señaló que el medio por el cual la conciencia histórica se manifiesta y toma forma es partir de la narrativa, en ese sentido “the operations by which the human mind realizes the historical synthesis of the dimensions of time simultaneous with those of value and experience lie in narration: the telling of a story” (p. 69). De este modo, la conciencia histórica proporciona al sujeto una serie de dimensiones específicas con las cuales interpretar y dar sentido a la relación entre pasado, presente y futuro que se integran en las narrativas históricas. Estas dimensiones se traducen como las competencias narrativas de la conciencia histórica (ver Figura 2).

Figura 2

Competencias Narrativas de la Conciencia Histórica

Experiencia	Interpretación	Orientación
Implica identificar diferencias en el tiempo tanto en el pasado como en el presente, a partir de la experiencia temporal.	Implica entender el tiempo como un todo y a la vez comprender las diferencias y las conexiones de fenómenos y procesos en el tiempo pasado, presente y futuro.	Retoma la experiencia y el sentido del tiempo como un todo, para poder orientar las acciones en relación al conocimiento histórico.

Nota: Elaboración propia, Rüssen, 2004, p. 69-70.

Las narrativas históricas se traducen como el medio para acceder a la conciencia histórica. De acuerdo con Plá (2019) las narrativas históricas se conceptualizan como “un cuento, un formato, una herramienta cognitiva, una forma cultural, una forma de explicación, un mecanismo para producir conocimientos y una manera de interpretar y dar sentido al pasado” (p. 964). Estas se caracterizan por mantener en su argumentación un orden secuencial. Para Barca (2019) las narrativas históricas se expresan a partir de textos, narraciones orales o imágenes, e indican la “conceptualización que el sujeto construye acerca del pasado en su relación con el presente y, eventualmente, con perspectivas conscientes de futuro” (p. 313). Plá (2019) identificó cinco tipos de narrativas históricas que se desprenden de los programas educativos de enseñanza de la historia en América Latina:

Figura 3

Las narrativas históricas en el currículo latinoamericano

Histórica nacionalista	Promueve el mito fundacional de la nación sentada en el proceso mestizo, desde la llegada de los colonizadores hasta la formación de los Estados modernos. Se basa en la narración épica donde sobresalen personajes y fechas consideradas importantes.
Histórica universal	La historia como una narrativa universal que narra el proceso civilizatorio de Occidente. Se basa en una historia general del desarrollo humano dividida en cuatro edades clásicas: Edad Antigua, Edad Media, Edad Moderna y Edad Contemporánea. Se narra el progreso de la humanidad basado en el desarrollo eurocéntrico.
Histórica liberal	La historia se narra a partir de la relevancia del ser humano como un sujeto individual y plural al mismo tiempo. El primero se reconoce como ser único frente a los demás, mientras el segundo alude a la visión de seres con las mismas condiciones. Su génesis toma relevancia a partir del siglo XVIII con la Ilustración y las ideas liberales diferentes a las estructuras del Antiguo Régimen.
Conciencia histórica intercultural	Se conciben las narraciones históricas como las herramientas necesarias para que el ser humano se asuma como un ser en el tiempo, capaz de pensar e interpretar el pasado en relación a su presente para reflexionar su accionar de cara al futuro.

Histórica crítica y decolonial	Se propone una narración alternativa de los procesos sociohistóricos, basada explícitamente en el contexto de la región latinoamericana. Esta narrativa cuestiona de manera crítica las visiones hegemónicas de la historia: eurocéntricas, colonialistas, patriarcales, elitistas, heteronormativas, etc.
---------------------------------------	--

Nota: elaboración propia a partir de Plá, 2019, pp. 967-978.

Las narrativas históricas son las que permiten articular los procesos a través de la conciencia histórica, estas pueden trascender las formas de relatar los acontecimientos del pasado y la memoria, y convertirlos en conocimiento situado en el presente, es decir, darle un sentido al pasado para pensar el accionar hacia el futuro. El desarrollo de la conciencia histórica se entiende al relacionar el pasado, presente y futuro. Rüssen (2004) establece una clasificación tipológica del desarrollo de la conciencia histórica a través de cuatro estructuras de pensamiento (ver Figura 3), las cuales se toman como las dimensiones de la conciencia histórica que se esperan identificar en los sujetos de estudio para la presente investigación.

Figura 4

Tipos de Conciencia Histórica

Tradicional	Ejemplar	Crítica	Genética
Mantiene las tradiciones (del pasado) que dan forma y razón a los modos de actuar, así como los roles que los sujetos en la sociedad. Da continuidad a mecanismos de comportamiento en la vida humana	Proporciona casos y ejemplos en los modos de comportamiento y organización desde el pasado, para dar validez y sentido a las acciones del presente.	Se concentra en establecer una versión crítica de las narraciones tradicionales, en tanto establece nuevas formas de comprender el pasado a través de visiones contrahegemónicas	La idea de cambio es central, se analizan las transformaciones entre pasado, presente y futuro como dinámicas cambiantes. No se centra en único punto de vista, sino que se complejiza al abordar diferentes criterios

Nota: Elaboración propia, Rüssen, 2004, p. 70-80.

La conceptualización de Rüssen (2007) se posiciona entre el pasado, el presente y el futuro, elementos necesarios para que el sujeto tome conciencia de sí, como un sujeto en el tiempo y no abstraerse de él. Se entiende pues, que la conciencia histórica está presente en el pensamiento humano. Para los autores Cerri y Amézola (2010) la conciencia histórica está comprendida a partir de “un conjunto de estructuras y procesos mentales típicos del pensamiento humano, necesario para la vida cotidiana, independientemente del contexto en que se inserte” (p. 4). Estos autores visualizan el desarrollo de la conciencia histórica como un elemento fundamental dentro de los procesos cognitivos del ser humano, sometidos al aprendizaje de conceptos y procesos históricos.

Se pueden apreciar dos elementos presentes en la conciencia histórica a partir de estos autores: el primero incluye una reflexión entre el pasado y el presente, pues se concibe al ser humano como un individuo histórico. El segundo elemento implica la conciencia histórica como un proceso cognitivo dentro de la reflexión dialéctica pasado-presente. En ese sentido, la autora Cataño (2011) determinó que la conciencia histórica “incluye la racionalidad a la hora de describir los procedimientos de la mente humana, encargados de la creación de sentido por medio de formas de representación, que otorgan al pasado su carácter histórico” (p. 230). El aporte de la autora es incluir en el proceso de reflexión, un sentido al pasado a partir de la subjetividad del individuo en el presente.

Según lo anterior, la relación presente-pasado permite a este último adquirir sentido, no queda abstraído de la realidad y el pensamiento humano. Otra autora que ha desarrollado el concepto de conciencia histórica es la argentina Coudannes (2014) quien afirmó que la toma de conciencia histórica significa “entender la naturaleza cambiante del pasado abre la posibilidad de repensar la acción humana, requiere el reconocimiento de que el pasado constituye el ser social de cada uno, y que se puede participar de manera consciente en los

cambios” (p. 26). Del mismo modo que Rüssen (2007) y Cataño (2010), Coudannes evidencia la toma de conciencia del individuo frente a los cambios en la historia, no únicamente como testigo, sino como partícipe de estos.

La conciencia histórica sobrepasa a la memoria histórica (relación pasado-presente), ya que integra elementos reflexivos hacia el futuro. Para los autores Santisteban y Anguera (2014) la conciencia histórica se interpreta a través del tiempo “es un proceso mental de interpretación de la experiencia humana que nos ayuda a comprender el presente y a dibujar el futuro o los futuros” (p. 252). Así pues, el futuro como espacio temporal no queda aislado del razonamiento histórico planteado desde la conciencia histórica, más bien permite una comprensión completa del ser humano en el tiempo.

Para la autora canadiense Catherine Duquette (2015), la conciencia histórica está permeada por la temporalidad y el entendimiento que tienen los sujetos sobre esta. La conciencia histórica “can be observed through the narratives used by an individual to make sense of the complex ties between past events and today’s ever-changing world” (Duquette, 2015, p. 53). Para dicha autora, la conciencia histórica es una forma de interpretación hermenéutica del sujeto, sobre las nociones de cambio y continuidad de procesos del pasado y su influencia en el presente.

Santisteban (2017) retoma la conciencia histórica y la amplía no solo a la reflexión dialéctica pasado-presente, sino que propone el futuro dentro del razonamiento. En ese sentido, posiciona al individuo como un sujeto histórico con respecto al presente, quien da sentido al pasado y se proyecta frente al futuro como un todo, que incluye los aspectos de cambio y continuidad. Santisteban (2017) señaló que la conciencia histórica “utiliza procedimientos para la construcción de la temporalidad y del cambio-continuidad, en un proceso que va del pasado al futuro” (p. 94). El desarrollo de la conciencia histórica,

necesariamente se entiende a partir de los elementos de cambio y continuidad abordados dentro del pensamiento histórico.

En ese sentido, la inclusión del futuro recalca la importancia del individuo como sujeto histórico. La conciencia histórica no puede quedar reducida a un dispositivo de análisis para los hechos y procesos históricos dentro de la reflexión pasado-presente-futuro. Para los autores Revilla y Agustí (2017) la reflexión en torno a la conciencia histórica comprende “la forma en la que se percibe la Historia y la manera en la que uno mismo y su entorno se contextualizan dentro de las corrientes provenientes del pasado, puede describirse como un proceso metahistórico” (p. 119). La conciencia histórica permite la asimilación del individuo partícipe del tiempo y no únicamente como resultado de este.

La problematización de la conciencia histórica va más allá del análisis de hechos y procesos históricos. Su función es que el individuo sea consciente de su participación en el tiempo como sujeto histórico. Para el autor Aravena (2017) la conciencia histórica “es ante todo la conciencia de la historicidad de los hombres y mujeres, o su “carácter prometeico”: estos no se someten pasivamente al destino, se comprenden condicionados por el pasado, por la tradición, pero no tienen por qué aceptarlo” (p. 4). De este modo, el desarrollo de la conciencia histórica permite al individuo despojarse de su túnica de testigo frente a la historia, y lo convierte en un actor consciente de la realidad.

Analizadas varias conceptualizaciones teóricas relacionadas con la didáctica de la historia, es pertinente entender que, de acuerdo con Ramírez (2020) “la historia es trascendental en la carrera de Estudios Sociales, pero insuficiente si no se acompaña de los elementos que permitan saber cómo enseñarla” (p. 4). Por otro lado, González (2020) destacó que desde los TFG en la Licenciatura de la Enseñanza de Estudios Sociales y Educación Cívica de la UNA, no existen hasta el momento verdaderos cuestionamientos de

cómo se enseña o aprende historia, únicamente se especifican formas instrumentales y transpositivas de los conocimientos planteadas en forma de unidades didácticas.

Sobre esto, se señala que el abordaje de los temas en los TFG y el tipo de investigaciones hechas en la Licenciatura de la Enseñanza de Estudios Sociales y Educación Cívica de la UNA, se traduce como una instrumentalización de los contenidos históricos. De acuerdo con Solano (2020), la mayoría de los TFG siguen una lógica investigativa donde se problematiza un fenómeno didáctico, se emplea una teoría pedagógica desde donde fundamentar la investigación y luego “se genera un diagnóstico empírico del tema estudiado, y se finaliza con la construcción de una estrategia o intervención didáctica o educativa que busca validar los propósitos investigativos” (p. 7). El proceso investigativo da como resultado un entendimiento de los Estudios Sociales que busca legitimar prácticas instrumentales sobre la enseñanza y la didáctica de la historia.

De este modo, se entiende que existe una instrumentalización de la didáctica en los Estudios Sociales, donde el acto de enseñar cumple una “función informativa, donde la persona docente se limita a implementar actividades más o menos fundamentadas en alguna noción teórico-educativa, pero cuyo fin es evaluar la gestión de la información: fechas, personajes, características de procesos históricos, etc.” (González, 2020, p. 10). Asimismo, sobre la instrumentalización de la historia en los Estudios Sociales, Ross (2018) que estos “teaches myths instead of encouraging critical explorations of human existence. Schools are fundamentally authoritarian, hierarchical institutions, they produce myriad oppressive and inequitable by products and social studies is an integral component in this process” (p. 11).

Finalmente, entender el desarrollo de la conciencia histórica dentro de la formación inicial docente es fundamental para analizar las formas sobre cómo aprende el docente durante su etapa universitaria. Ambas categorías de análisis no quedan separadas la una de la

otra, sino que se comprenden dentro de un marco de acción, donde al sujeto docente en calidad de estudiante, se le problematiza si este desarrolla o no, las condiciones para establecer relaciones entre el pasado y el presente, con el fin de hacerle frente al futuro. Asimismo, es pertinente analizar el tipo de currículo que se propone desde el programa de formación universitaria, con el fin de verificar si es posible o no que el docente pueda acceder a desarrollar dicho tipo de razonamiento dentro de los márgenes de la conciencia histórica.

Formación Inicial Docente

El bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica es la etapa en la que una persona estudiante ingresa a la institución de enseñanza superior para iniciar su preparación como futuro docente. Dicho proceso se compone de ocho semestres según el plan de estudio del BEESEC (2017) de la Escuela de Historia de la Universidad Nacional. Con base en lo anterior, la persona docente adquiere los conocimientos disciplinares de las Ciencias Sociales que componen a los Estudios Sociales como la geografía, la historia y pedagogía. En este contexto, es importante recalcar el planteamiento de Ramírez (2020b), quien destacó que la categoría de la Formación Inicial Docente (FID a partir de ahora) “permite comprender el trabajo que las universidades realizan en las carreras de docencia... parte de la relación entre los conocimientos aprendidos por el estudiantado en la universidad y la forma en que los aplica cuando ejerce como docente” (p.4). Desde luego, investigar el desarrollo (o no) de la conciencia histórica en la Formación Inicial es un aporte para la reflexión curricular del plan de estudios.

Definir la FID no resulta una tarea sencilla. Esta pasa siempre por reflexiones y debates sobre su objetivo, sus componentes y las respectivas etapas que la constituyen. Por ello, la literatura existente no brinda un concepto homogéneo de la misma, más bien, su definición implica un ejercicio hermenéutico. Otro de los problemas para construir un

concepto de FID es que ésta última está ligada al proyecto de la institución que la imparte, es decir, se orienta íntimamente por el currículum que varía de acuerdo a las necesidades sociales e históricas de una Escuela en Educación Superior.

De forma general, se comprende la FID como un proceso de aprendizaje de la teoría social, el conocimiento histórico y su relación con los métodos de enseñanza para con el conocimiento pedagógico. En ese proceso, la futura persona docente construye sus destrezas para el desarrollo de un perfil profesional. Para Davini (2010) la etapa anterior al comienzo de la formación inicial docente es *la biografía escolar de los estudiantes*. Es decir, la trayectoria o experiencia adquirida por las y los estudiantes universitarios en su condición de alumnos en la enseñanza media. De esta forma, los estudiantes matizan -prematuramente- la práctica docente y las técnicas en función de sus ideas para con el proceso enseñanza y aprendizaje. Lo anterior, es importante, pues dicha biografía constituye una parte esencial en los propósitos (Barton y Levstik, 2004) de los futuros docentes para con su práctica docente (Valencia, 2006). Dicho lo anterior, es sustancial concebir a la FID como un proceso dinámico que no implica únicamente instruirse en una institución de educación superior, pues las experiencias de los docentes (antes, durante y después del proceso universitario) forman la reflexión para su práctica.

En relación con la conciencia histórica, es fundamental que la futura persona docente cuestione y reflexione el pasado y los enlaces que existen con la realidad del presente y le de un peso sobre su orientación para el futuro. Además, fortalece el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia, tal y como lo explicó Matozzi (2015) “el estatuto epistemológico nos da los puntos de apoyo para pensar y producir una historia a enseñar interesante, estimulante y utilizable” (p. 70).

Respecto a su objetivo, la formación de las y los profesores de Estudios Sociales se dirige a la reflexión de su práctica. Como acotó Pagés (2012),

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

En dicha cita, el autor destaca elementos fundamentales para el quehacer docente: competencias, comunicación, autonomía y servicio a la comunidad. En la FID, las habilidades (como la comunicación asertiva y la síntesis) son importantes para la enseñanza de la historia, sin ese desarrollo, la acción del docente queda fuera de un componente didáctico. Por ello, es necesario el conocimiento de destrezas como el pensamiento histórico y la comunicación. Además, Ramírez (2020b) expuso que “la idea de la formación inicial docente parte de la necesidad social de construir pensamiento crítico para fomentar aprendizajes que impliquen la toma de decisiones y la acción del estudiantado” (p. 4). La autora remite entonces al desarrollo del pensamiento crítico para lograr esa reflexión de la práctica docente. De igual manera, Benejam (2002) rescató la comunicación y el proyecto de la institución educativa como factores relevantes para que el estudiante aprenda. Es decir, la comunicación, el pensamiento crítico y las representaciones sociales como aspectos claves para tomar en cuenta para la formación inicial docente.

Sobre la autonomía que debe poseer el cuerpo docente, Davini (2010) afirmó que “quienes construyen cada día el currículum son los docentes” (p.75), por ende, su formación inicial es imprescindible para la acción del proceso de enseñanza y aprendizaje, pues está cargado de las concepciones sobre su realidad, sus experiencias preuniversitarias y

universitarias y la adaptación con su contexto social. En esa misma línea sobre el contexto social, Santibáñez (2017) puntualizó en la característica del docente para influir en su espacio, pues destacó

la necesidad de formar un profesional capaz de enfrentar la influencia de los problemas sociales que hoy aquejan a la escuela y la actividad educativa en su conjunto[...] Por consiguiente, un profesional que participe de forma activa en los asuntos de la comunidad local y la sociedad. (p. 57)

Ahora bien, los contenidos disciplinares aprendidos en la FID deben ser aplicados en la práctica docente. En relación con lo anterior, Ramírez (2020a) expuso que “aprender a enseñar es una tarea que no se puede limitar a la explicación de contenidos. Se hace necesario partir de la experiencia como estudiante y futuro o futura docente, para enfrentarse al aula y tomar decisiones...” (p.101). De acuerdo con Cataño (2011) la didáctica de la historia se sustenta a partir de la historiografía y la pedagogía, bajo una relación interdisciplinar teórico-práctica. Según afirmó Plá (2005) en la enseñanza de la historia influyen factores (historiográficos, institucionales, culturales, psicológicos) que potencian el proceso de enseñanza y aprendizaje, por ello, conviene hablar más bien de las enseñanzas y los aprendizajes de las historias.

En esta misma línea, Álvarez (2000) destacó el papel de la didáctica de las ciencias sociales para el dominio de los procesos cognitivos del alumno, y la definición de estrategias metodológicas que logren una participación de la comunidad estudiantil en el enriquecimiento de sus conocimientos (p. 152). Sobre las características del perfil profesional docente, Marques (2009) determinó que existen tres tipos de competencias que deben poseer las y los docentes (ver Figura 5).

Figura 5

Tipos de Competencias del Perfil Profesional Docente

Intelectuales	Sociales	Interpersonales
Lo cognitivo, lógico, científico y pedagógico-didáctico. Sirven para facilitar procesos de aprendizaje cada vez más autónomos.	Involucran procesos sociales, afectivos, éticos, estéticos y comunicativos como: la tolerancia, la convivencia, la cooperación. También consideran la capacidad de asociarse, negociar, concretar y emprender proyectos.	Permiten al docente estar abierto e inmerso en los cambios para orientar y estimular el aprendizaje. Contribuye a la capacidad de aplicar los conocimientos fundamentales a la comprensión de los sujetos y la institución. Observa las situaciones de la realidad pedagógica y actuar en consecuencia.

Nota: Elaboración propia a partir de Márques, 2009, p. 57.

Las competencias son requerimientos y (éticamente) obligaciones que las y los docentes deben desarrollar para la enseñanza de los conocimientos disciplinares y su desempeño profesional. En este caso, la didáctica de la historia brinda una articulación entre los contenidos disciplinares y las competencias que desarrollan los sujetos en el aprendizaje de la historia. Sobre esto, Benejam (2002) explicó que “La práctica, al ser contingente, reclama un proceso constante de deliberación para no separar los medios de los objetivos” (p. 94). Por ejemplo, la constante aparición de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) demandan el dominio de habilidades que potencien el aprendizaje escolar por parte de los docentes. Ligado a la didáctica de la historia, es necesario el desarrollo de competencias (Russen, 2004) sobre cómo las personas estudiantes interpretan y le dan sentido al pasado, así construyen un nivel personal de conciencia histórica.

Con base en lo anterior, se parte del hecho de que dichas competencias para explicar una temática son desarrolladas en la etapa de la FID. Sin embargo, hay diversidad de autoras (Benejam 2002, Márques, 2009, Ramírez 2020) que difieren respecto a que dicha praxis se aplique en los centros educativos, luego de la etapa formativa universitaria. En esta línea,

Solano (2006) destacó la necesidad de desarrollar un perfil polifuncional para contrarrestar el escaso desarrollo de competencias disciplinarias, autorreflexión, destrezas comunicativas y organizativas. Por ello, el estudio de la FID es necesario para el análisis curricular de las carreras de formación docente con el objetivo de establecer el conjunto de saberes teóricos y prácticos que desarrollarán los futuros docentes de Estudios Sociales, sin dejar de lado la didáctica y la pedagogía, en ocasiones instrumentalizadas por la disciplina histórica (González, 2019).

Marco Metodológico

El siguiente apartado se refirió al marco metodológico de la investigación. Se hizo un acercamiento teórico, bajo el paradigma cualitativo debido a la naturaleza educativa del trabajo. Asimismo se planteó con un enfoque fenoménico-construccionista, los cuales poseen concordancia con el resto de la investigación. Hasta concluir con el cuadro de operacionalización que se llevó a cabo para la realización y puesta en marcha de la presente investigación.

Paradigma y Enfoque

Con respecto a esta investigación se partió del paradigma cualitativo, el cual estudia “significados e interpretaciones elaboradas del propio sujeto, a través de una interacción con los demás dentro de la globalidad de un contexto determinado” (Quecedo y Castaño, 2002, p.17). El paradigma cualitativo se fundamenta en la interrelación entre la persona investigadora, los sujetos y el objeto de estudio. De esta manera, se justificó el uso del paradigma cualitativo ya que el componente social es fundamental en la investigación, por lo cual, los espacios escolares son lugares propicios para el desarrollo de investigaciones cualitativas por su contenido socializador.

La investigación se desarrolló desde el paradigma cualitativo, con un enfoque fenomenológico del problema en cuestión. Creswell (2009) señaló que la fenomenología como método de investigación se basa en “la esencia de las experiencias humanas sobre un fenómeno descrito por los participantes” (p. 30). Asimismo, la fenomenología como método investigativo en la educación, propone como eje central de su análisis “al conocimiento de las realidades escolares, especialmente, a las vivencias de los actores en el proceso formativo” (Aguirre y Jaramillo, 2012, p. 51). En ese sentido, el abordaje de las categorías de análisis propuestas fue a partir de las experiencias y vivencias de los egresados del bachillerato en Enseñanza de Estudios Sociales y Educación Cívica. De este modo, se buscó indagar en qué medida el desarrollo de la conciencia histórica permeó sus procesos de enseñanza y aprendizaje durante la formación inicial como docentes.

De acuerdo con Obaya (2003) el construccionismo relaciona a las y los individuos con el medio físico o sociocultural donde se sitúan, lo que condiciona sus procesos de enseñanza y aprendizaje. El construccionismo “establece que el ser humano puede conocer y aprender de formas muy diferentes, y sostiene que no se puede establecer una jerarquía en relación con los estilos de aprendizaje” (Obaya, 2003, p. 62). Este enfoque se centra en “la manera como se filtra, procesa o reactiva la información a partir de lo que ya se sabe para construir y reconstruir conocimiento, atribuirle significados, y para integrarla como propia y enraizarla en los conocimientos previos” (Aparicio y Ostos 2018, p. 116).

Sobre la viabilidad del proyecto, se realizó la investigación a partir de las experiencias de sujetos concretos: los egresados del bachillerato en Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica, 2021. En ese sentido, los mismos fueron contactados a partir de correo electrónico y WhatsApp, de modo que la comunicación no fue un impedimento para la obtención de la información en esta investigación, debido a las condiciones actuales por la

pandemia del virus COVID-19. Al mismo tiempo, los instrumentos de recolección de datos fueron desarrollados a partir de llamadas por medio de la plataforma Zoom, las cuales fueron grabadas con el consentimiento de las y los involucrados, con el fin de que los investigadores pudieran acceder a la información sin tener que depender siempre de los sujetos. De este modo se pudo asegurar la viabilidad del proyecto de investigación.

El Método de Investigación

El método pertinente para la presente investigación fue el estudio de caso, definido como “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.12). En ese sentido, este método es válido para observar el fenómeno social que se investiga, es decir, la conciencia histórica en la formación inicial docente. De esta manera se buscó comparar las experiencias recopiladas de los sujetos de estudio con la teoría seleccionada, con el fin de determinar algunas características relacionadas al objeto de estudio.

Por ello, el razonamiento abductivo fue fundamental para retroalimentar el marco teórico con base en el análisis de los resultados. Como afirmaron Verd y Lozares (2016) “genera procedimientos más proclives al descubrimiento” (p. 50). Además, dicho método fue pertinente, ya que como explicó Santisteban (2010) “cuando la investigación en didáctica de las ciencias sociales se aleja de lo que sucede en las aulas pierde sentido su investigación y, al mismo tiempo, pierde sentido una formación específica para plantear preguntas y problemas propios” (p. 360).

El estudio de caso, como método de la investigación es versátil, pues incorpora la entrevista como fuente de evidencia (Escudero, 2008, p. 9). El método recoge las evidencias de los sujetos de la investigación, donde se evalúa la experiencia y la aportación del currículo

de la carrera, lo que generó posteriores recomendaciones. Según Neiman y Quaranta (2006) ubica a la pregunta de investigación como un eje conceptual dentro de las técnicas de recolección de información.

En otras palabras, las preguntas que se realizaron en las técnicas de recolección de datos fueron orientadas al problema de investigación, lo que brinda coherencia lógica a los instrumentos respecto a la pregunta central, relacionada al desarrollo de la conciencia histórica en la formación inicial docente. Sobre la pregunta de investigación, Verd y Lozares (2016) expusieron que “lo crucial en los estudios de caso(s) no son precisamente los métodos, sino tener claridad sobre el objeto y vinculación del caso o casos escogidos con la pregunta de investigación” (p. 52). La reflexión teórica previa fue necesaria para construir los instrumentos de recolección de datos (Verd y Lozares, 2016), pues las discusiones sobre la didáctica de la histórica y la conciencia histórica orientaron las preguntas de las técnicas de recolección de datos para con los sujetos de estudio y las experiencias que éstos últimos poseen.

Las experiencias de los sujetos egresados en el Bachillerato de la Enseñanza de los Estudios en 2020 fueron necesarias para el (re)conocimiento de la conciencia histórica en la FID. Como expuso Santisteban (2010) la didáctica de las ciencias sociales debe investigar fenómenos que acontecen en el ambiente áulico. En ese sentido, Durán (2012) explicó que “las ideas que se van generando pueden ser utilizadas como retroalimentación, haciendo posible el descubrimiento de nuevas relaciones y conceptos” (p.131). A través del estudio de caso, se compararon los referentes teóricos, propuestos en esta investigación, con las experiencias de las prácticas docentes de los sujetos de estudio. En relación con lo anterior, Verd y Lozares (2016) afirmaron que “en esta estrategia prevalece una dinámica en que una

mínima revisión y sistematización del conocimiento teórico existente es necesaria antes de abordar la parte empírica de la investigación” (p.51).

El Sujeto de Estudio

De acuerdo con el objeto de estudio, se determinó que la población base para trabajar la investigación corresponde a personas egresadas del bachillerato en Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica de la Universidad Nacional, de la promoción 2021. En consecuencia, se propuso el siguiente perfil:

- completar los cursos de historia de la malla curricular, correspondiente al plan de estudios ofertado por la Escuela de Historia de la Universidad Nacional a partir de 2017.
- cumplir los cuatro años del plan de estudios del bachillerato en Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica de la Universidad Nacional.

Las Técnicas de Recolección de Datos

Para la autora Ortiz (2015) el conocimiento es una construcción desarrollada por las personas, donde cada ser humano “percibe la realidad, la organiza y le da sentido en forma de constructos, gracias a la actividad de su sistema nervioso central, lo que contribuye a la edificación de un todo coherente que da sentido y unicidad a la realidad” (p. 96).

Las técnicas de recolección de datos fueron: la matriz de análisis de documentos cualitativos, la entrevista cualitativa y el grupo focal. De este modo se analizaron las formas en que las personas egresadas del bachillerato en Enseñanza de Estudios Sociales y Educación Cívica en 2021 entienden la conciencia histórica a partir de la formación inicial docente. Respectivamente se planteó desarrollar para el objetivo 1 una matriz de análisis de

documentos cualitativos (ver Apéndice E), dos entrevistas semiestructuradas sobre la conciencia histórica y la formación inicial docente, para los objetivos 2 y 3 (ver Apéndice B y C) y el grupo focal está planteado para abordar los elementos propuestos por los objetivos 2 y 3 (ver Apéndice D).

Para el plan de estudios, se planteó un análisis de las conceptualizaciones sobre la enseñanza de la historia, sus finalidades y objetivos de la carrera, a partir de un enfoque curricular crítico. De esta forma, se elaboró una matriz de análisis de documentos cualitativos con el fin de recoger los datos pertinentes para la investigación. Para el diseño de este instrumento, se tomó en cuenta lo expuesto por Verd y Lozares (2016) sobre la elaboración y uso de documentos cualitativos, iniciando con su localización, la construcción de la muestra de documentos y la evaluación de su calidad como fuente de información (ver Apéndice E).

La entrevista cualitativa fue seleccionada con el fin de indagar en el sujeto de estudio, sus experiencias previas a los conceptos analíticos de conciencia histórica, así como a subcategorías tales como alfabetización histórica, cambio y continuidad, metacognición histórica, pensamiento histórico, significado histórico, tiempo histórico. De este modo, se pudo generar de manera previa, una red de conceptualizaciones afines al área de la Didáctica de la Historia y a su relación con los Estudios Sociales. En ese sentido, Gurdián (2007) profundiza la importancia de las experiencias previas de las y los sujetos de estudios, quienes “a partir de relatos personales, construyen un lugar de reflexión, de autoafirmación (de un ser, de un hacer, de un saber), de “objetivación” de su propia experiencia” (p. 197). Así pues, el conjunto de datos que sobresalieron de la entrevista cualitativa, “pretende ser un holograma dinámico de la configuración de la vida, conocimientos y pensamientos de un individuo fuera de su participación como actor social en una experiencia significativa, o de su posible relación con un tema particular determinado” (Gurdián, 2007, p. 199).

Con el grupo focal se buscó estudiar las vivencias, realidades y experiencias de las y los sujetos sobre la conciencia histórica desde su formación inicial docente. Gurdíán (2007) señaló que esta es “una modalidad de los grupos de discusión que se caracteriza por centralizar -focalizar- su atención e interés en un tema específico de la investigación, es decir, es una temática que es propio (se desprende) del tema central de estudio” (p.p. 213-214). Así pues, la centralidad en las personas egresadas del bachillerato en Enseñanza de Estudios Sociales y Educación Cívica en 2021 permitió la construcción de un espacio donde las vivencias y reflexiones se dan dentro del marco de la formación docente. La modalidad del grupo focal fue la presencialidad remota desde la aplicación Zoom, esto debido a la situación pandémica por COVID-19 a nivel nacional, que aqueja al país desde marzo del 2020.

El Análisis de los Datos

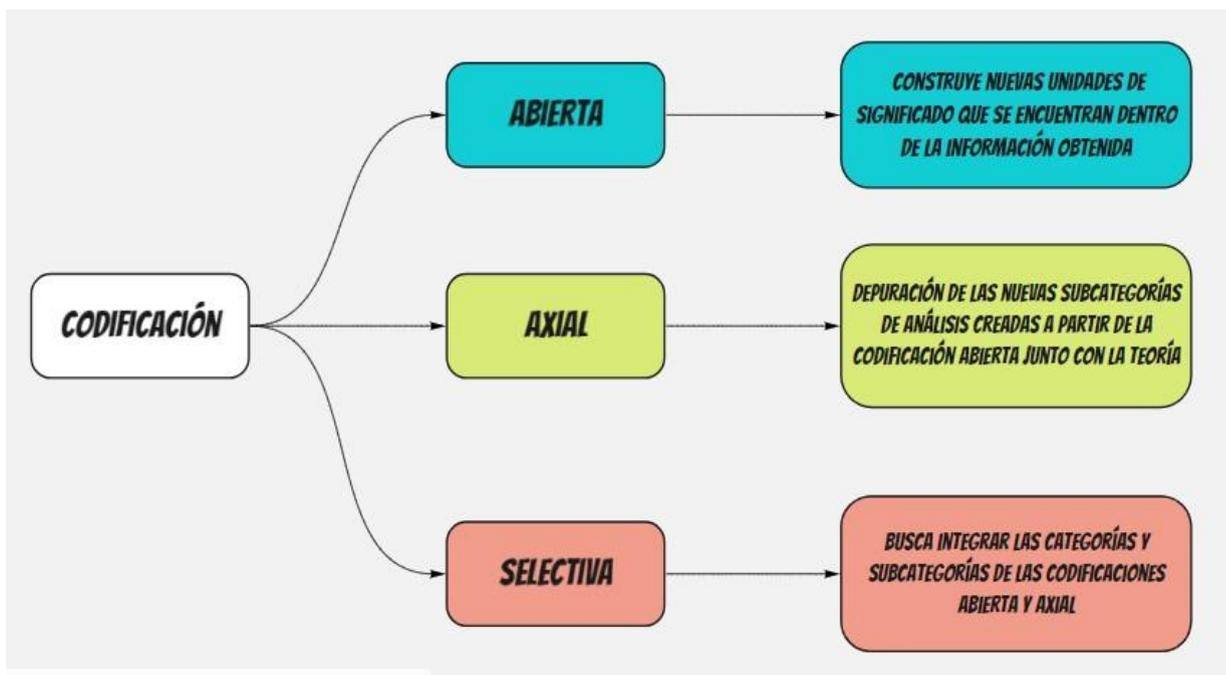
Con la técnica de recolección se segmentaron los datos obtenidos por categorías de análisis, a partir de un proceso de codificación con el fin de producir un análisis significativo. Para Gibbs (2007) la codificación debe centrarse en categorías más analíticas y teóricas, para que la persona investigadora no pierda el horizonte de investigación en las ideas que expresan las personas entrevistadas. De este modo se procedió a realizar un análisis por comparación constante, hasta llegar a la saturación de los datos. Se realizó una comparación teórica entre las categorías que se crearon en los objetivos de la investigación y la información obtenida en las técnicas de recolección, y se crearon nuevas categorías para depurar los nuevos datos. Así se garantizó un análisis de la información veraz y objetiva.

Estas codificaciones son procesos donde se comparó cada categoría de análisis con las subcategorías, después se volvieron a comparar con la teoría y nuevamente hubo una comparación entre categorías para expresar así la saturación de los datos y añadir teoría bibliográfica a la comparación (Monge, 2015). En ese sentido, se presenta la codificación

abierta, la cual construye nuevas unidades de significado que se encuentran dentro de la información obtenida en las técnicas de recolección de los datos una vez que hayan sido aplicadas (Gibbs, 2012). Seguido de esto, se aplica la codificación axial para construir nuevas subcategorías de análisis. Por último, la codificación selectiva, donde se busca “obtener una categoría central que exprese el fenómeno de investigación e integre las categorías y subcategorías de la codificación abierta y axial” (Cantero, 2014, p. 103).

Figura 6

Tipos de Codificación



Nota: Elaboración propia, Gibbs, 2006, p. 64 y Cantero, 2014, p. 103.

En síntesis, para el abordaje del primer objetivo, se ejecutó un análisis del plan de estudios por medio de la construcción de una matriz de análisis de documentos cualitativos. Referente al análisis del segundo objetivo, se hizo una entrevista semiestructurada con las y los sujetos de estudio para conocer, desde sus experiencias, las dimensiones de la conciencia

histórica. Para el desarrollo del tercer objetivo se hizo una entrevista semiestructurada de manera que se vinculen las experiencias en la formación inicial docente de las y los sujetos de estudio, con los procesos de enseñanza y aprendizaje a lo largo del bachillerato. Asimismo en los objetivos 2 y 3 se llevó a cabo un grupo focal para comprender la relación entre la conciencia histórica y la formación inicial docente. Por último, la información en los tres objetivos anteriores fue complementada a partir de una codificación abierta, axial y selectiva. (ver Figura 7).

Figura 7

Propuesta Metodológica

Objetivos	Categorías de análisis	Técnicas	Tipo de análisis
Caracterizar el currículo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, con base en los planes y programas de estudio de la malla curricular del bachillerato de Estudios Sociales y Educación Cívica.	Currículo	Análisis de documentos curriculares Entrevista semiestructurada	Codificación abierta, axial y selectiva
Identificar los aprendizajes sobre la conciencia histórica a partir de las experiencias en la formación inicial de las personas egresadas del bachillerato en Estudios Sociales y Educación Cívica	Conciencia histórica	Entrevista semiestructurada Grupo focal	Codificación abierta, axial y selectiva
Describir las experiencias como docentes en formación desde la conciencia histórica de las personas egresadas del bachillerato en Estudios Sociales y Educación Cívica.	Formación inicial docente	Entrevista semiestructurada Grupo focal	Codificación abierta, axial y selectiva

Nota: Elaboración propia, 2022.

Por último los instrumentos de recolección de los datos tuvieron un proceso de pilotaje el cual se basó en la realización de los instrumentos con ayuda de los tutores, para ser validados por personas expertas, con el fin de aplicar los instrumentos a una muestra de estudiantes previo a la aplicación oficial de los mismos con los sujetos de estudio. A partir del pilotaje se realizaron las correcciones y ajustes finales para depurar los instrumentos. Finalmente, los instrumentos fueron aplicados a los sujetos de estudio seleccionados para la investigación.

Capítulo II

Análisis del Plan de Estudios del Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica

El siguiente capítulo comprende el análisis del primer objetivo del TFG: Caracterizar el Plan de estudio del Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica de la Escuela de Historia de la UNA (2017) para analizar su propuesta curricular para la formación de los docentes de Estudios Sociales. Se divide en cuatro apartados que consisten en: a) presentación del dato, donde se muestra la matriz conceptual; b) la interpretación de los datos; c) discusión de los datos a partir de la teoría propuesta en el marco teórico y d) reflexiones finales del capítulo.

Presentación del Dato

Para el análisis del plan de estudios, se tomaron los postulados de Joan Pagès (1994) sobre el currículo crítico en la enseñanza de la historia, así como las concepciones teóricas sobre la teoría curricular crítica de Michael Apple (1979) y Henry Giroux (1990). En este sentido, se consideró la construcción de tres categorías centrales para el análisis del plan de estudios: 1. Las narrativas sobre la enseñanza de la historia, 2. Los propósitos de la enseñanza de los Estudios Sociales y 3. El enfoque metodológico del currículo de la carrera. A partir de lo anterior, se construyó una matriz de análisis que caracteriza el plan de estudios:

Figura 8

Características del plan de estudios desde el currículo crítico

Características del currículo crítico	Narrativas sobre enseñanza de la historia	Propósitos de la enseñanza	Enfoque metodológico
Las ideas se presentan de forma dinámica	Se propone la investigación educativa como un eje central en la enseñanza de los Estudios Sociales	Existe una visión dinámica de los procesos de cambio con las vinculaciones pasado-presente-futuro	El estudiantado debe pensar, analizar y criticar dentro de las aulas
Se fomenta el diálogo y la crítica que crea la naturaleza tentativa del conocimiento	Se conceptualiza a partir de una perspectiva integral		Se busca crear espacios dialécticos entre docentes y estudiantes
La enseñanza como praxis social		Se busca la transformación social	
Los contenidos tienen relación con la experiencia personal y social de quienes aprenden		Pretende desarrollar experiencias de formación profesional rigurosa, para un ejercicio docente reflexivo, crítico y transformador	El estudiantado debe proponer cambios, en medio un ambiente propositivo, transformador
El conocimiento es un proceso de construcción horizontal entre el docente y los estudiantes	El plan de estudios busca superar las visiones tradicionales sobre la concepción de los Estudios Sociales		

Nota: Elaboración propia, 2022.

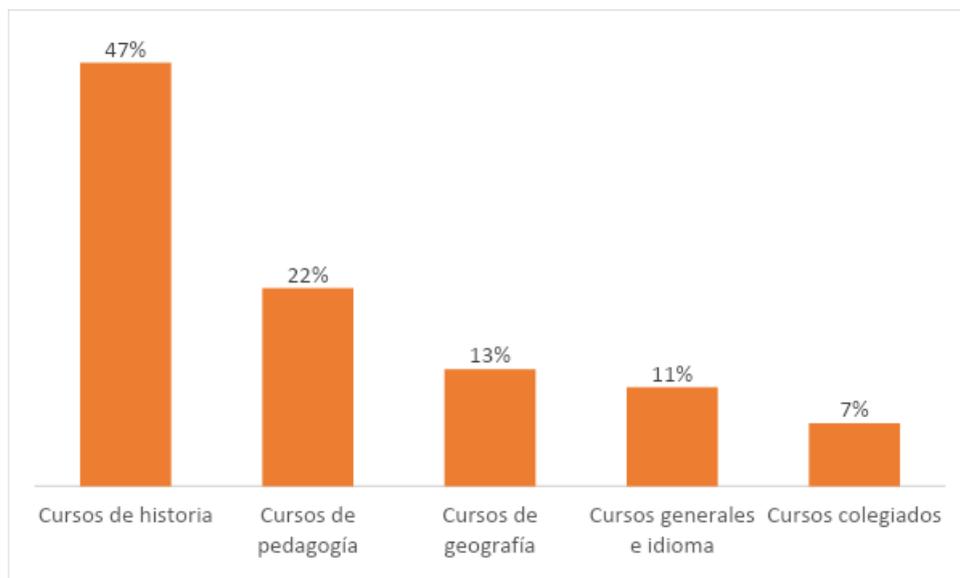
Narrativas sobre Enseñanza de la Historia

La definición de enseñanza de la historia no se encuentra explícito dentro del plan de estudios, debido a esto se escogió la definición de los Estudios Sociales como un acercamiento al término que se pretende conceptualizar. De esta manera, el plan de estudios define a los Estudios Sociales a partir de diferentes enfoques conceptuales. La primera concepción sobre los Estudios Sociales es la necesidad de “crear puentes entre la didáctica de la Geografía e Historia” (Universidad Nacional, 2017, p. 15). De este modo, el plan de estudios se refiere a la importancia de la enseñanza de la didáctica de la historia como medio predilecto para la construcción de saberes en los Estudios Sociales.

Así mismo, en el plan de estudios sobresale la concepción de los Estudios Sociales como un campo de conocimiento multi e interdisciplinario, con una perspectiva integral entre la historia, la geografía y la pedagogía. A saber, la construcción conceptual de estas áreas de conocimiento también es importante para la definición de los Estudios Sociales, por lo cual, dentro del plan de estudios se definió a la historia como “una ciencia social cuyo objeto de estudio es la transformación de las sociedades en el tiempo y el espacio para favorecer el desarrollo y comprensión del conocimiento histórico y propiciar la conciencia crítica y la acción transformadora” (Universidad Nacional, 2017, p. 41). Además, la definición agrega la función de la historia dentro de los Estudios Sociales, la cual es integrarse a la materia por medio del “saber disciplinario y el desarrollo de las capacidades y habilidades propias de este saber” (p. 41). Con respecto a lo anterior, la malla curricular se distribuye de la siguiente manera:

Figura 9

Distribución de los Cursos Según cada Unidad Académica



Nota: Elaboración propia, 2022.

Con respecto a la Figura anterior, se puede observar el peso curricular que posee la sección de historia (47%) en comparación a los cursos de pedagogía (22%) que se encuentran de segundo lugar en cuanto a cantidad de cursos de refiere, para posteriormente encontrar a los cursos de geografía (13%), los cursos generales e idioma (11%) y finalmente los cursos colegiados representan un 7% del plan de estudios.

Propósitos de la Enseñanza de los Estudios Sociales

Para continuar con la conceptualización de los Estudios Sociales y la enseñanza de la historia, se debe conocer la intencionalidad que posee la carrera, por lo cual se procuró comprender los propósitos de la enseñanza. En primer lugar, resultó importante el término de “transformación social” como un objetivo recurrente dentro del plan de estudios. A partir de esta finalidad de los Estudios Sociales, uno de los objetivos de la carrera describe la intencionalidad de “estimular la visión dinámica de los procesos de cambio y reestructuración

social desde perspectivas espacio temporales que establezcan vinculaciones presente-pasado-futuro” (Universidad Nacional, 2017, p.59).

Así mismo, dentro del plan de estudios se encuentra presente la finalidad de repensar la materia de Estudios Sociales para “superar las viejas visiones caracterizadas por concebir los Estudios Sociales como la suma de tres componentes básicos: Historia, Geografía y Pedagogía” (Universidad Nacional, 2017, p. 40), por medio de la “profundización del conocimiento pedagógico como saber disciplinario” (p. 42). Desde esta visión, se reconoce dentro del plan de estudios que las concepciones antiguas sobre los Estudios Sociales se relacionan con los propósitos y finalidades que establece del Ministerio de Educación Pública al definir la materia como un área del saber que “no refieren explícitamente a una ciencia o disciplina, en el sentido de que no poseen un objeto de estudio” (MEP, 2016, p.16).

Capacidades y Habilidades para la Enseñanza de la Historia

Dentro del plan de estudios, se evidencia cuáles son aquellas intenciones que se quieren desarrollar a lo largo de la carrera con respecto a la enseñanza de la historia. Cabe mencionar que este apartado resulta valioso pero al mismo tiempo es muy corto dentro del plan de estudios, debido a esto, no es posible extraer mayor información al respecto. De esta forma, las habilidades que son pertinentes para la enseñanza de la historia tienen por objetivo la “profundización del conocimiento histórico como saber disciplinario a través del uso crítico y creativo de las metodologías y las fuentes, para favorecer la comprensión de la transformación social y el cambio histórico” (Universidad Nacional, 2017, p. 44).

Esta información es la que se pudo extraer del plan de estudios sobre enseñanza de la historia y sus habilidades, y estas responden a las temáticas que se desean abordar desde la historia, y no desde la sección de Educología, ya que, las temáticas que se desean desarrollar

en pedagogía son de carácter técnico como las “articulaciones entre las teorías pedagógicas y el ejercicio docente” (p. 45), las cuales son habilidades necesarias para el ejercicio de la docencia, más sin embargo, son capacidades que no se vinculan con las disciplinas de referencia.

Enfoque Metodológico

El plan de estudios define el papel del cuerpo docente, el papel del estudiantado y la mediación pedagógica que se quiere llevar a lo largo de la carrera:

- Papel del cuerpo docente: es definido a partir del docente como facilitador, promotor, orientador y generador de experiencias que ayudan a la adquisición de saberes, además de potenciar el desarrollo de habilidades de pensamiento (Universidad Nacional, 2017).
- Papel del estudiantado: se desea orientar a los y las estudiantes a “pensar, analizar, criticar, diagnosticar, imaginar salidas y proponer cambios, en medio un ambiente propositivo, transformador, dialógico, respetuoso y tolerante que estimule la comunicación y el compromiso grupal” (Universidad Nacional, 2017, p. 50).
- Mediación pedagógica: se busca que dentro de las clases exista una “interacción dialógica entre docentes y estudiantes”, la cual el plan de estudios define como “fundamental para apropiarse de los conocimientos y el compromiso profesional que identifica la carrera” (p. 50).

Estas categorías que define la metodología del currículo, son la base para comprender el “cómo” del plan de estudios, para articular de forma lógica las dinámicas de aula con el ejercicio docente y la formación universitaria. Además, estas categorías sustentan el currículo para definir el perfil de la persona egresada.

El Perfil del Egresado

Dentro del plan de estudios, el perfil del egresado se muestra por medio de un cuadro que resumen las habilidades que serán desarrolladas a lo largo de la carrera. Por lo cual, el currículo se centra en la formación de un “intelectual crítico”, y lo define como aquella persona docente que “investiga, problematiza e interpreta la realidad social, política, cultural y ambiental presente, desde los diferentes enfoques multi e interdisciplinarios de los estudios sociales y la educación cívica” (Universidad Nacional, 2017, p. 58).

Interpretación de los Datos

Sobre las Narrativas de los Estudios Sociales y la Enseñanza de la Historia

Los datos evidencian que la carrera se encuentra fragmentada, porque dentro del plan de estudios se conceptualizan los Estudios Sociales desde la necesidad de crear puentes entre la didáctica de la geografía y la historia, sin embargo, crear puentes con la pedagogía está ausente, lo cual refleja una prioridad de las áreas del conocimiento de los Estudios Sociales. Es decir, la historia es el punto central de la carrera y posiciona a la pedagogía como un suplemento dentro del plan de estudios. Este hecho se evidencia con la distribución de los cursos de la carrera desde la cantidad que posee cada unidad académica. Además, se genera una contradicción por visualizar a la carrera como un área de conocimiento multi e interdisciplinario en concordancia con la historia y la pedagogía.

Asimismo, se evidencia una clara influencia de la historia en la definición de los Estudios Sociales. Relega a esta materia a un segundo plano porque la historia únicamente se encarga del desarrollo de las habilidades para el quehacer historiográfico. Lo anterior, se respalda con la lógica conceptual de los cursos de historia, los cuales son en su gran mayoría cursos que se enfocan en la difusión del conocimiento científico, y no hay un enfoque

pedagógico para la enseñanza de la historia. Por lo tanto, los datos evidencian que no hay una interrelación entre los cursos de historia con los cursos de pedagogía.

Sobre los Propósitos de la Enseñanza de los Estudios Sociales y su metodología

El análisis de los datos demostró que un propósito de la enseñanza dentro del plan de estudios es fomentar la transformación social, el cual, puede fundamentar al currículo en un enfoque crítico, donde se busca la comprensión de las dinámicas sociales y la realidad de las y los estudiantes para el desarrollo de conocimientos emancipadores. Por lo tanto, dentro del currículo de la carrera, se busca definir cómo llevar a cabo este propósito de la enseñanza. Desde la historia, se pretenden desarrollar habilidades que buscan este fin transformador, sin embargo, desde los saberes pedagógicos no hay una claridad sobre cuáles temáticas son precisas para la comprensión de la realidad social, sino que se busca el “desarrollo de procesos de reflexión, Investigación y sistematización crítica de saberes y prácticas pedagógicas” (Universidad Nacional, p. 45), donde se toma en cuenta “algunas herramientas como la didáctica y la evaluación” (Universidad Nacional, p. 41).

El análisis de la información demostró que existe una instrumentalización de la pedagogía dentro de la carrera de los Estudios Sociales, y debido a esto, es difícil construir debates relacionados con la didáctica de la historia y el desarrollo de la conciencia histórica, a pesar de que las habilidades propuestas para el área histórica de la carrera se relacionan con la conciencia histórica.

Asimismo, dentro del plan de estudios se construye un ideal de docente de Estudios Sociales que enfatiza sus esfuerzos en construir una disciplina científica a los Estudios Sociales desde el quehacer docente para lograr una transformación social a partir de la investigación educativa como pilar fundamental para la creación de saberes, desde una visión

inter y multidisciplinaria, que abarca la historia, la geografía y la pedagogía. De esta manera, se presenta el “para qué” del currículo de la carrera, sin embargo, se evidencia una dificultad en construir un profesional tal y como lo describe el plan de estudios a partir de las conceptualizaciones sobre la enseñanza de la historia.

En síntesis, a pesar que la metodología del plan de estudios evoca a un ejercicio crítico para la transformación social por medio de la formación de docentes intelectuales, los datos evidencian una fragmentación en las conceptualizaciones de las áreas del conocimiento. Esta fragmentación de la carrera puede deberse al carácter instrumental de la pedagogía dentro de los Estudios Sociales, la función academicista de los cursos de historia o una combinación de ambas que imposibilita la cimentación de la didáctica de la historia como base conceptual y procedimental de los Estudios Sociales.

Discusión de los Datos

Los datos obtenidos en el plan de estudio se pueden discutir en torno a dos temáticas: la ausencia de la conciencia histórica como concepto y la separación teoría-praxis del currículo en las aulas universitarias.

La ausencia de la conciencia histórica como concepto dentro del plan de estudios puede deberse a que el currículo de la carrera no se enfoca en la construcción dialógica entre pedagogía e historia para la creación de conocimientos inherentes en la didáctica de la historia como campo de estudios. Es decir, dentro del plan de estudios no se evidencia qué significa pensar la historia como docentes de Estudios Sociales, sino que, se recurre a impartir clases con saberes disciplinarios que buscan la comprensión social y su transformación. Con esto, se incurre en contradicciones conceptuales, ya que por un lado se fundamenta el currículo de la carrera desde una función social emancipadora, pero los cursos

se piensan en función de las habilidades y capacidades que se deben desarrollar en la labor histórica.

Este hecho es evidente cuando se debate en torno a la teoría y la práctica del plan de estudios. Sus bases conceptuales hacen referencia a un currículo crítico ya que propone la investigación educativa, la comprensión de la realidad social y el estudio de las vinculaciones pasado-presente-futuro, sin embargo, la pedagogía continua conceptualizándose como una herramienta para la mediación pedagógica y la didáctica de la historia está ausente en los cursos. Este hecho es fundamental para la construcción de un currículo crítico según Giroux (1990). Ya que según este enfoque curricular, se debe evitar que los y las docentes en formación únicamente transmitan actitudes, normas y creencias incuestionadas que fueron enseñadas durante su formación.

Así mismo, la construcción del conocimiento a partir de un currículo crítico debe enfocarse en que “el presente es el punto de partida y el punto de llegada para que el alumnado relacione la cultura vivida con la cultura como reconstrucción social y aprenda de manera significativa” (Pagès, 1994, p. 7), y además, se puede contraponer esta concepción con la reflexión del pasado con el futuro (Rüsen, 2007), de modo que las personas logren un pensamiento complejo sobre la realidad social y con esto logren posicionarse de forma crítica hacia el futuro.

De esta forma, se pueden evidenciar carencias conceptuales en el plan de estudios que dan pie a mantener una enseñanza que se centre en la instrumentalización de la pedagogía y no como una base para la construcción del concepto de Estudios Sociales. Además, no se evidencia un desarrollo de la conciencia histórica a pesar de mantener una idea clara dentro del plan de estudios de construir habilidades y capacidades relativas a la conciencia histórica

en el estudiantado, pero no se toma en cuenta el concepto de conciencia histórica como objetivo dentro del plan de estudios.

Este tipo de carencias en el currículo de la carrera posicionan una enseñanza que sea academicista, es decir, tanto la historia como la pedagogía enseñan contenidos, pero no así una interrelación dialógica entre ambas áreas del conocimiento, lo que genera que el estudiantado que se forme, mantenga una concepción de la enseñanza de la historia más tradicional que empatiza con la definición de Estudios Sociales desde el Ministerio de Educación Pública.

En síntesis, surge la pregunta: ¿cuál es el papel de las personas estudiantes dentro la carrera? Este cuestionamiento es importante porque no queda claro si las personas estudiantes cuentan espacios para la discusión y construcción de conocimientos basados en su realidad social, y de no ser así, tampoco se puede hablar de una educación crítica, ya que los conocimientos se encuentran descontextualizados de la vida del estudiantado.

Reflexiones Finales

A partir del análisis del plan de estudios, se evidenció un intento por definir la carrera desde un enfoque curricular crítico, sin embargo, las contracciones conceptuales dentro de la pedagogía e incluso dentro de los cursos de historia podría dificultar una enseñanza universitaria crítica. Con respecto a lo anterior, el peso que representan los cursos de historia en la carrera supone un reto para definir los Estudios Sociales desde una visión multi e interdisciplinaria.

Por lo tanto, al buscar un enfoque curricular que favorezca el desarrollo de la conciencia histórica dentro de la carrera, se debe tomar en cuenta una discusión que busque articular a la historia y a la pedagogía como áreas interrelacionadas desde la didáctica de la

historia, para dejar de lado una concepción instrumental de la pedagogía en la carrera. Por lo tanto, se pueden debatir las concepciones sobre la enseñanza de la historia y los Estudios Sociales que se presentan en el plan de estudios a partir de un diálogo articulado entre la historia, la pedagogía y la geografía como áreas que definen y estructuran a los Estudios Sociales.

Capítulo III. Las Dimensiones De La Conciencia Histórica en la Formación Inicial

El siguiente capítulo comprende el análisis del segundo objetivo del TFG: Identificar las dimensiones de la conciencia histórica en la formación inicial de las personas egresadas del bachillerato en Estudios Sociales y Educación Cívica. Metodológicamente los datos se obtuvieron a partir de entrevistas semiestructuradas a 8 personas y un grupo focal a 6 personas. Las nuevas unidades de significado surgieron del proceso de codificación teórica. El capítulo consta de cuatro secciones en total: la exposición de los datos, una interpretación de estos, una discusión a partir del marco conceptual propuesto y las reflexiones finales.

Presentación del Dato

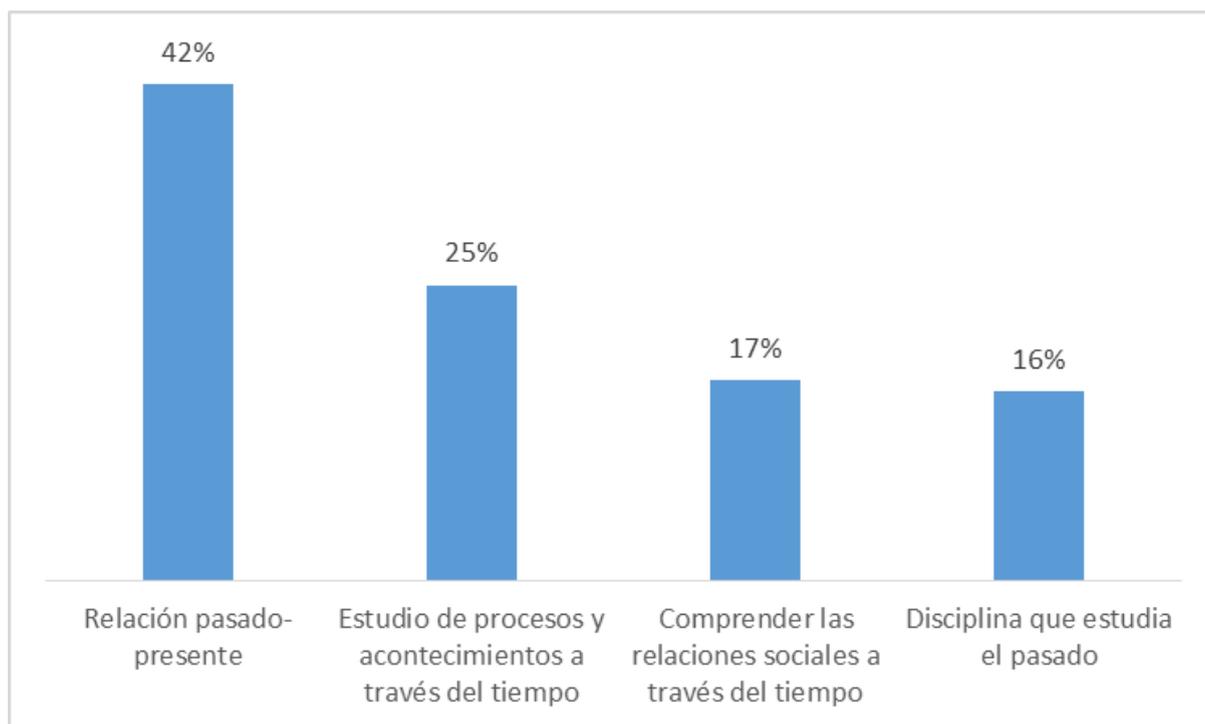
En el siguiente apartado se presentan los datos referidos a las nociones sobre historia, enseñanza y conciencia. La descripción tiene la finalidad de mostrar las relaciones de las categorías que surgieron en la etapa de análisis de datos, para hacerlo se graficaron las tendencias para facilitar el análisis. Los participantes fueron 8 egresados del BESEEC en 2021. El perfil de las personas informantes, un 37% fueron mujeres y un 63% hombres.

El Concepto y la Finalidad de la Historia

Identificar las dimensiones de la conciencia histórica entre los sujetos de estudio requirió iniciar por las formas en cómo es representada la historia y cuales son sus finalidades. Los datos extraídos a partir de las entrevistas semiestructuradas demostraron las narrativas construidas entorno al tiempo histórico y sus relaciones, como se presenta a continuación:

Figura 10

Concepto de Historia

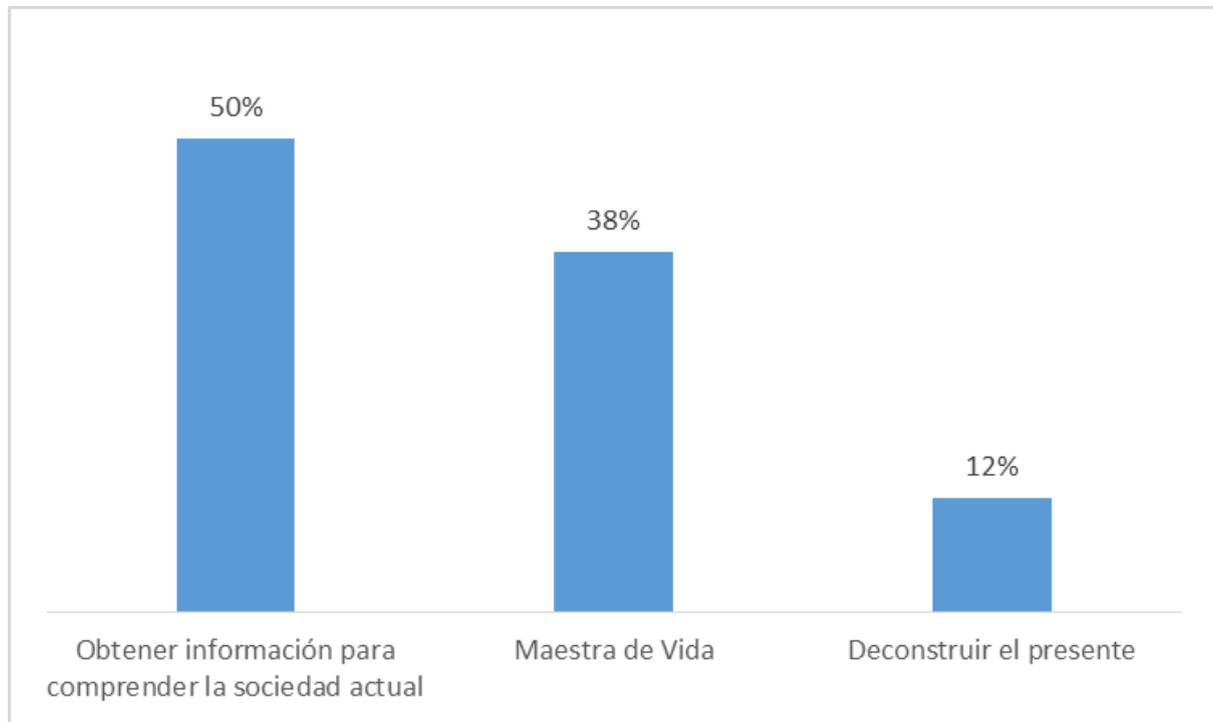


Nota. Elaboración propia, 2022.

Según la Figura anterior, el dato con mayor frecuencia fue el de comprender la historia como la relación pasado-presente (42%), seguido por el estudio de procesos y acontecimientos a través del tiempo (25%). Por otro lado, las categorías con menos porcentajes fueron las de comprender las relaciones sociales a través del tiempo (17%) y entender la historia como una disciplina que estudia el pasado (16%). Cabe destacar que en ninguna parte de las respuestas se registró el futuro como parte del concepto de historia. Los datos de la siguiente figura mostraron contradicciones en el discurso de los sujetos de estudio:

Figura 11

La Finalidad de la Historia en la Sociedad

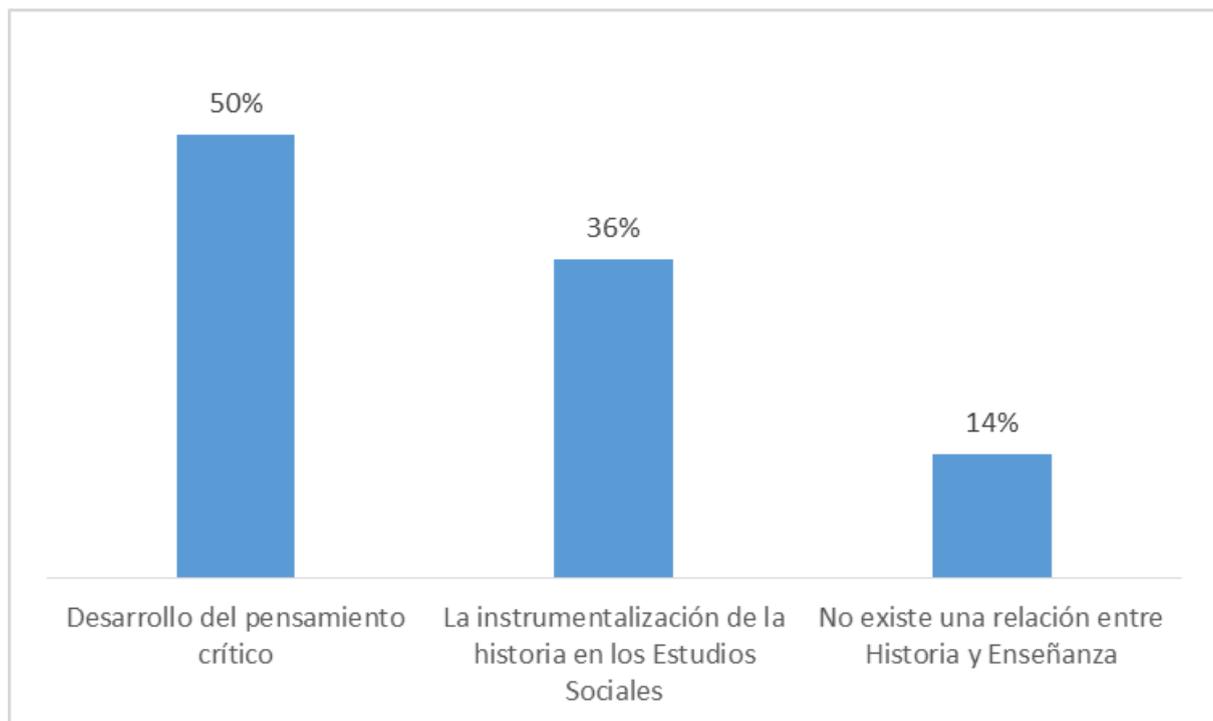


Nota. Elaboración propia, 2022.

En este caso, la mitad de las respuestas se decantó por identificar la función de la historia, como una forma de obtener información para comprender la sociedad actual (50%), al mismo tiempo, señalaron que la historia funciona como una Maestra de vida (38%) que permite tomar decisiones, y que se presenta también como un método para deconstruir el presente (12%). A la hora de entender la función de la historia en la sociedad, los sujetos se centraron en el estudio del presente por encima del pasado, a pesar de que en las respuestas de la Figura 11, establecieron la relación entre el pasado y el presente, el estudio de procesos y relaciones humanas a través del tiempo y entender la historia como una disciplina dedicada al estudio del pasado. De nuevo, el futuro como categoría de análisis no se mencionó dentro de la funcionalidad o aplicabilidad de la historia.

Figura 12

¿Qué relación existe entre la historia y la educación, en el contexto de los Estudios Sociales en Costa Rica?



Nota. Elaboración propia, 2022.

De acuerdo con los sujetos de estudio, la relación entre historia y la enseñanza en el contexto costarricense, está materializada en la acción de enseñar los contenidos históricos a partir de los Estudios Sociales. Según esto, dicha relación supone el desarrollo del pensamiento crítico para el 50% de los sujetos. Un 36% de las respuestas señalaron que existe una instrumentalización de la historia en los Estudios Sociales, donde el docente debe idear los mecanismos y estrategias de mediación pedagógicas para convertir los contenidos históricos a saberes enseñables, por lo tanto, de acuerdo con el 14% de los entrevistados, no existe una relación dialógica entre historia y enseñanza.

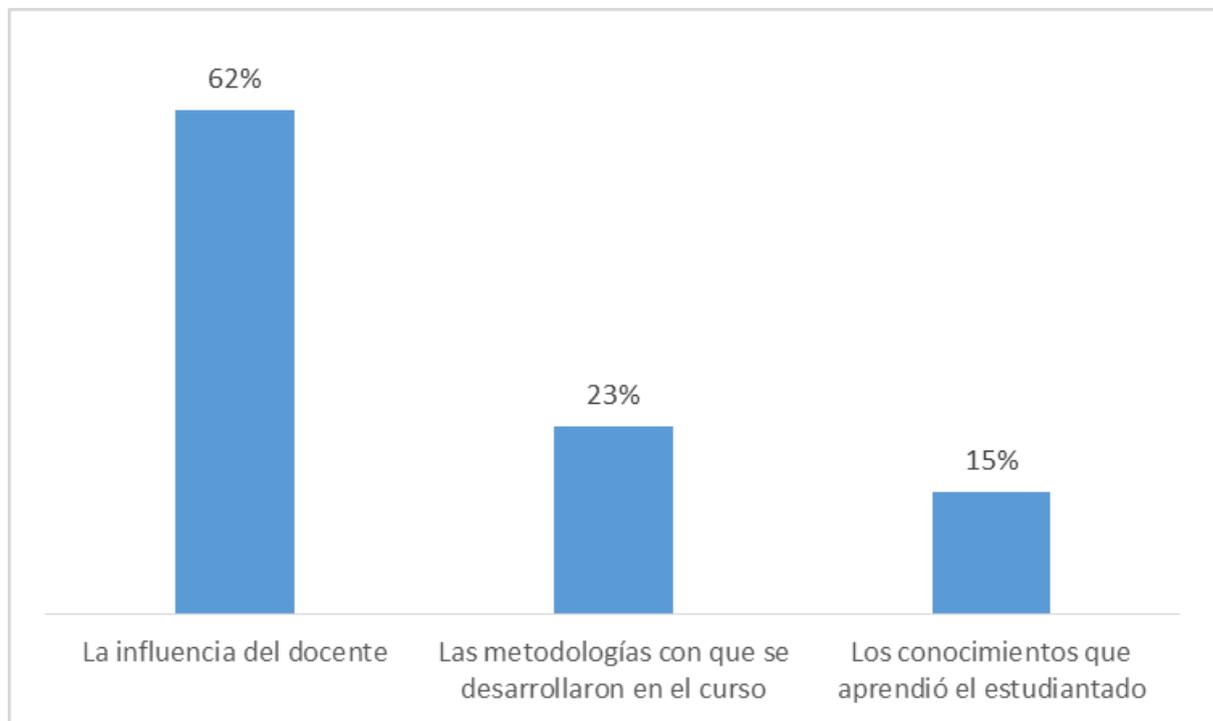
Me gustó el papel que tomó el profesor”: Las Prácticas Docentes durante la Formación

Inicial Docente

Con respecto a las prácticas docentes de los profesores que formaron a los egresados de la carrera, surgen datos que refieren a las percepciones, metodologías y conocimientos del estudiantado, como se muestra a continuación:

Figura 13

Los Cursos de Historia desde las Experiencias de los Egresados del BESEEC



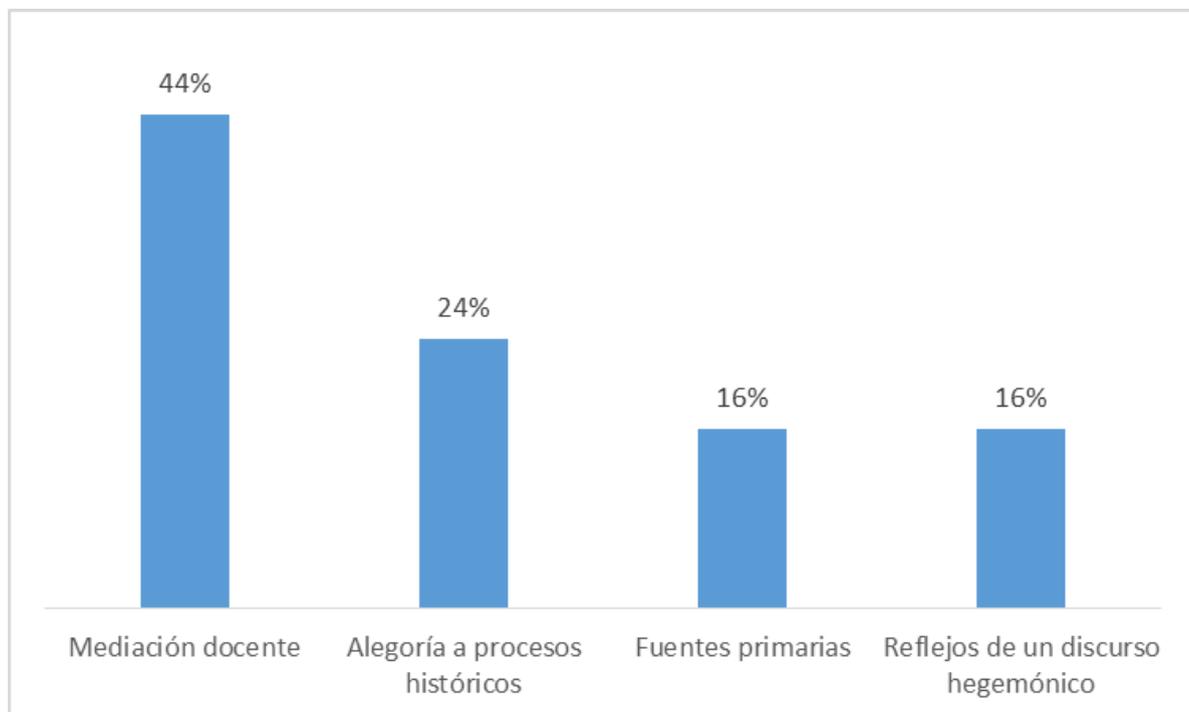
Nota. Elaboración propia, 2022.

Las prácticas docentes de la carrera de Estudios Sociales se caracterizaron por la influencia de los docentes que impartieron los cursos de historia, con un 62%. Categorías de análisis como las metodologías desarrolladas en los cursos obtuvieron un 23% y los conocimientos aprendidos por el estudiantado obtuvieron un 15%.

Para identificar las dimensiones de la conciencia histórica, en el desarrollo del grupo focal se expusieron imágenes referentes a tres procesos históricos: la Revolución Francesa, el Proceso de Independencia en Centroamérica y la Abolición del Ejército en Costa Rica. Los sujetos de estudio a partir de sus experiencias en la formación inicial docente, consiguieron identificar ciertas narrativas históricas en las imágenes expuestas tal y como se muestra en la siguiente figura:

Figura 14

El Uso de Imágenes y Narrativas Históricas en los Contenidos Históricos



Nota. Elaboración propia, 2022.

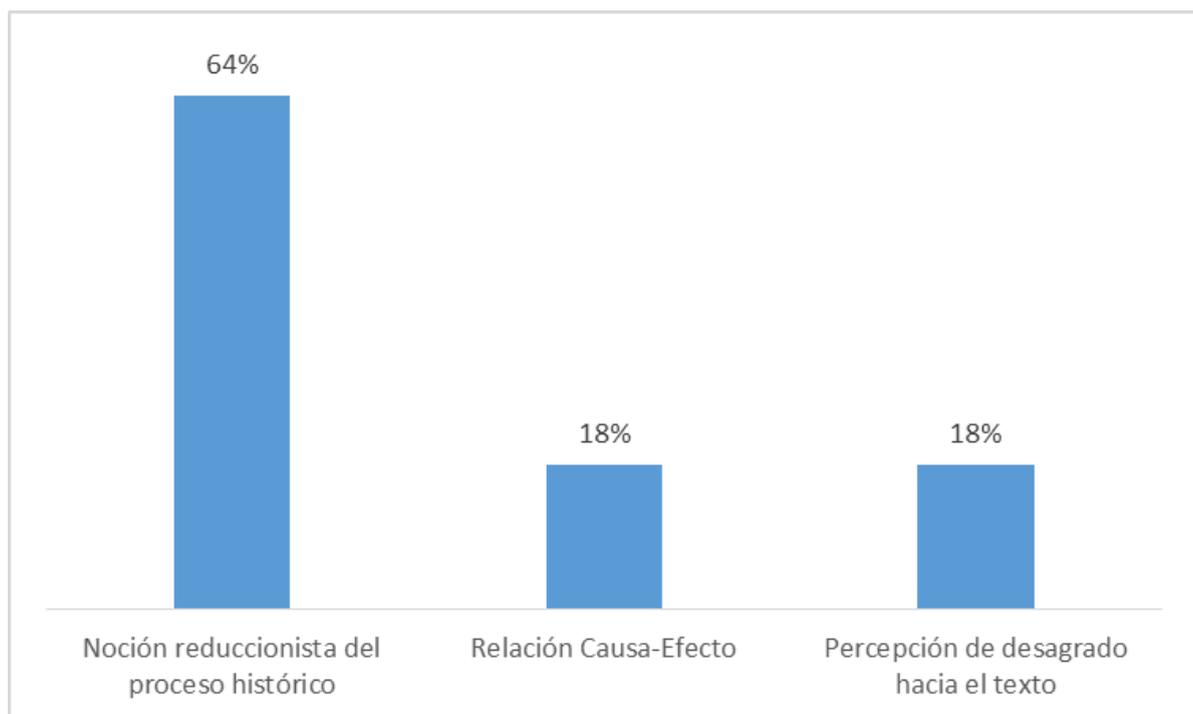
Los datos mostraron una caracterización de estas imágenes como herramientas de mediación docente (44%) para ser usadas en las clases de Estudios Sociales. Bajo esta misma línea, un 24 % de las respuestas señalaron que dichas imágenes representan alegorías a procesos históricos que funcionan como elementos para complementar los contenidos

históricos. Un 16% indicaron que las imágenes funcionan como fuentes primarias. Otro 16% las identificaron como reflejos de discursos hegemónicos.

Asimismo, se le pidió a los sujetos de estudio que analizaran tres textos referentes a procesos históricos (la Revolución Francesa y el fin del Antiguo Régimen y la resolución de la Guerra de 1948 en Costa Rica). En este caso, los sujetos consiguieron caracterizar las narrativas históricas y las formas en cómo estaba representada la información de la siguiente manera:

Figura 15

El Uso de Textos y Narrativas Históricas en los Contenidos Históricos



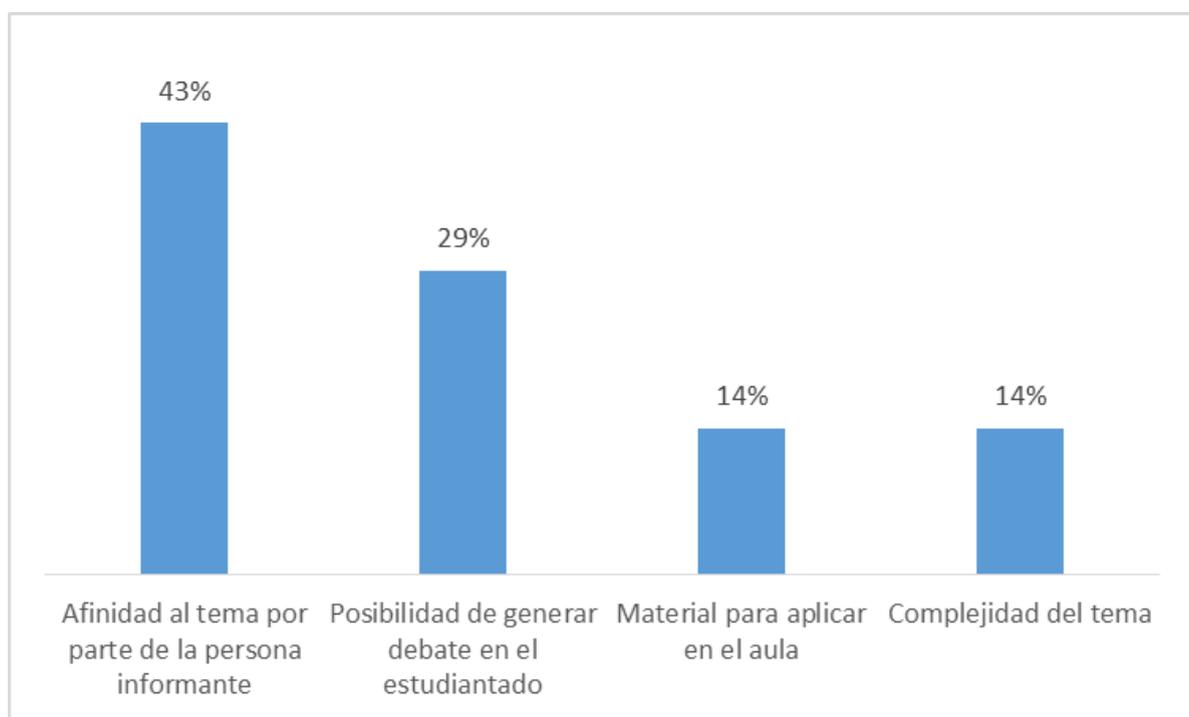
Nota. Elaboración propia, 2022.

Las respuestas de las y los participantes fueron: para un 64% los textos representaban una noción reduccionista de los procesos históricos, un 18% la información se ordenó a partir de una relación causa-efecto sin profundizar en los procesos, un 18% señalaron que les

generó una percepción de desagrado por el reduccionismo y la forma en que se presentaba la información. A la hora de preguntarle a los sujetos de estudio si usarían los textos en sus clases de Estudios Sociales, los mismos respondieron de manera afirmativa debido a las siguientes razones:

Figura 16

Transposición de las Temáticas Históricas



Nota. Elaboración propia, 2022.

Un 43% indicó que los emplearía por una cuestión de afinidad por el tema, mientras que un 29% añadió que dichos textos pueden funcionar como elemento para generar debate en el estudiantado. La instrumentalización de los contenidos históricos se reflejó en que estos textos funcionan como material para ser aplicado en el aula para un 14% de los sujetos y que su uso dependía también de la complejidad con que fuese abordado el tema, según afirmó el 14%.

Interpretación de los Datos

La Historia como Maestra de Vida

Las Nociones de Historia y la Finalidad de la Historia en la Sociedad

Cuando se le preguntó a los sujetos de estudio por el concepto de historia, la mayoría aludió a una disciplina dedicada al análisis y estudio de fenómenos sociales a través del tiempo (Figura 10). En ninguno de los casos, este concepto fue relacionado con la enseñanza o la didáctica de la historia. Las afirmaciones se centraron en la disciplina histórica, como se muestra en la siguiente cita sobre el concepto de historia

una disciplina que se enfoca en comprender los distintos procesos que se han dado en las sociedades a través del tiempo, ver su incidencia con el presente a través de las identidades, la cultura, los símbolos, las ideas, las ideologías (Informante 7, Comunicación Personal, 2022).

Este tipo de afirmaciones permitieron analizar que la historia se centra únicamente en el análisis de fenómenos relacionados entre el pasado y el presente. Asimismo, se comprende que la historia estudia procesos históricos y las relaciones sociales a través del tiempo (ver Figura 10). Este tipo de evidencias enfatizan elementos propios del saber disciplinar historiográfico relacionado directamente con las experiencias y procesos de enseñanza de los cursos de historia.

Con respecto a la finalidad de la historia en la sociedad para los participantes, el pasado dejó de tener relevancia en las respuestas. En ese sentido, la finalidad de la historia fue comprender la actualidad, de modo que se le otorgó al presente un protagonismo por encima del pasado (ver Figura 11). Uno de los informantes señaló que la historia es “un sustento para comprender las dinámicas del presente, así como también el replanteamiento y

la transformación del presente, direccionar el presente a partir de la historia, replantear las narrativas que nos ordenan” (Informante 7, Comunicación Personal, 2022). En ese sentido, la historia adquirió un sentido moral, pues se le asigna al presente una capacidad innata para desarrollar el pensamiento crítico a partir de la historia que se constituye en una guía, una *maestra de vida* para la toma de decisiones en el presente.

Con respecto a la finalidad de la historia, para los entrevistados la disciplina histórica posee un fin en sí misma, pues permite resolver y ordenar el presente. Al pensar en la finalidad de la historia, se centran en el tiempo presente, el cual no entra en diálogo con el pasado o con el futuro. De acuerdo con la Figura 11, la historia tiene una finalidad moral que guía al ser humano por el camino del orden y del bien. La noción de historia que se muestra en la Figura 10, se contradice con la finalidad propuesta en la Figura 11, pues los datos se concentran en una dimensión de la historia más estática centrada en el presente y no relacionada con el pasado o el futuro.

Tanto para el caso del concepto de historia como para su finalidad y usos en la sociedad, los sujetos de estudio descartaron la integración del futuro como un elemento presente en la historia. En ese sentido, se expresó una ausencia de la *orientación* como competencia narrativa (ver Figura 2) o la *conciencia histórica genética* (ver Figura 4). No obstante, la interpretación de los datos permitió señalar un desarrollo de nociones cercanas a las competencias narrativas de *experiencia* e *interpretación*, a la hora en que los sujetos de estudio señalaron la interrelación de procesos históricos existentes en el tiempo pasado y presente.

La Fragmentación entre Historia y Enseñanza

El Discurso del Pensamiento Crítico

Los Estudios Sociales son entendidos como la materia escolar donde se relacionan la historia y la enseñanza. Lo anterior se contradice con las finalidades que los sujetos le otorgan a esta asignatura. De acuerdo con los datos de la Figura 12, el papel de los Estudios Sociales es la formación de ciudadanos críticos a partir de los contenidos históricos. Uno de los informantes señaló que esta asignatura “es la única materia donde se obtiene esa capacidad de análisis crítica, donde se puede ligar acontecimientos del pasado con el presente porque en el currículo académico no existe otra materia que no sea Estudios Sociales” (Informante 8, Comunicación Personal, 2022). En ese sentido, de acuerdo a los egresados, la finalidad de la historia en los Estudios Sociales es desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes a partir de los contenidos históricos.

La finalidad de la historia se centra en que, al ser *maestra de vida*, esta es suficiente para comprender el presente (ver Figura 11). Por lo tanto, a partir de la enseñanza de relaciones pasado-presente así como la comprensión de acontecimientos y el estudio de relaciones sociales a través del tiempo (ver Figura 10) los Estudios Sociales son entendidos como la única asignatura capaz de desarrollar el pensamiento crítico en el estudiantado (ver Figura 12). Uno de los entrevistados señaló que, la finalidad de la historia permite “que no se repitan situaciones del pasado en el presente, y a partir de las personas historiadoras saber interpretar el ahora, el presente, para evitar situaciones negativas que pueden llegar a suceder” (Informante 5, Comunicación Personal, 2022). Los datos evidenciaron que, la historia *maestra de vida*, es una guía que enseña a no repetir en el presente *situaciones negativas* del pasado. El valor de la enseñanza de los contenidos históricos en los Estudios

Sociales para desarrollar pensamiento crítico, tiene validez porque son el producto de la investigación de las personas historiadoras.

Aunado a lo anterior, el discurso del pensamiento crítico guarda dentro de sí una finalidad instrumental de la historia. De acuerdo con los datos de la Figura 12, los Estudios Sociales son un medio para que los contenidos históricos sean difundidos a partir de la enseñanza. El objetivo y la problematización de los Estudios Sociales, así como el papel del docente, se entienden en función de enseñar las temáticas de historia, independientemente si estas parten de las narrativas de la historia oficial o una historia crítica.

Esto se fundamenta a partir de cómo entienden los entrevistados el papel de la historia dentro de los Estudios Sociales. Uno de los sujetos afirmó “como docentes tenemos que buscar los medios de que los jóvenes desde su punto crítico puedan aprender sobre esta historia oficial y comprender lo que provocó estos acontecimientos y lo puedan aplicar en el presente” (Informante 6, Comunicación Personal, 2022). Acá se expresa como el papel de la historia tiene un peso central por encima de la enseñanza, el cual queda relegado al rol del docente como mediador entre las narrativas de la historia oficial y el estudiantado.

Por otro lado, se reafirmó el papel de la historia como *maestra de vida* y eje central de los Estudios Sociales al desarrollar el pensamiento crítico fuera de las propuestas de la historia oficial. De acuerdo con uno de los entrevistados “a través de la historia en los Estudios Sociales se puede encontrar el peso y el fundamento para poder entender y empatizar con los diferentes grupos sociales, y que en las narrativas oficiales no aparecen” (Informante 7, Comunicación Personal, 2022). La interpretación de los datos señaló que para los sujetos de estudio la historia por sí misma es capaz de desarrollar el pensamiento crítico en los Estudios Sociales (ver Figura 12).

Falta de Integralidad

La instrumentalización de la historia se explica como la falta de integración entre los contenidos históricos y las formas de enseñanza amparadas en la didáctica de la historia. Así lo manifestó uno de los entrevistados al mencionar que “no se ha definido una didáctica específica para Estudios Sociales, una forma diferenciada sobre cómo enseñar Estudios Sociales. Si uno pregunta epistemológicamente en qué consiste Estudios Sociales, en Costa Rica se reduce a Historia y Geografía, es difícil” (Informante 8, Comunicación Personal, 2022). A partir de esto se interpreta que en los contenidos de Estudios Sociales, existe una fragmentación entre unos saberes y otros, pues carecen de una integralidad a la hora de ser enseñados. En la formación inicial docente, la reflexión teórica-práctica, propia de la didáctica de la historia está ausente. Una falencia que se puede rastrear desde las concepciones manejadas por los docentes de Estudios Sociales sobre la historia y su función social, que en ambos casos, fueron definiciones generales sobre prácticas docentes hechas desde la historia disciplinar.

Las Formación Inicial Docente en la Enseñanza de la Historia

La Influencia del Docente

La falta de un abordaje desde la didáctica de la historia, propició que las únicas formas de entender la enseñanza de los contenidos históricos, fuesen a partir de las experiencias personales de los sujetos durante su formación inicial docente. Este proceso fue marcado por la influencia del docente a la hora de impartir los cursos de historia, por encima de las metodologías o los conocimientos desarrollados (ver Figura 13). Sobre esto, uno de los entrevistados señaló que:

el docente pudo direccionar los cursos a estructuras del presente, nos hicieron reflexionar mucho más allá de una cuestión lineal, sí hubo como cierta dinámica a la hora de meterse en la literatura, la filosofía, las concepciones del mundo, (...). La conclusión de esos cursos fue reflexionar a cuestiones y estructuras del presente (Informante 8, Comunicación Personal, 2022).

Lo anterior ejemplifica cómo el docente de los cursos de historia influyó en las prácticas y las formas de pensar la enseñanza de los contenidos históricos, tales como por ejemplo, entender la historia a partir de una relación pasado-presente (ver Figura 10) y la importancia del análisis del presente (ver Figura 11). Asimismo, se interpreta que fue a partir de la influencia de los docentes en los cursos de historia, que los sujetos tuvieron un acercamiento con algunas de las dimensiones de conciencia histórica.

Por otro lado, los contenidos y las metodologías aprendidas durante los cursos tuvieron un menor significado en el proceso de formación inicial (ver Figura 13). Esto se interpreta a partir de que, tanto los contenidos aprendidos en los cursos y las formas en que fueron enseñados, sólo tuvieron significado cuando fueron legitimados por los docentes de historia. Así lo señaló un entrevistado al mencionar “me gustó la función que tomó el profe, él nos dio una novela y la analizamos cómo el contexto histórico, del autor, determinó lo que escribió, tomando en cuenta el modelo económico, o sea diciendo que el modelo económico influye en todo” (Informante 6, Comunicación Personal, 2022). Esto se interpreta por la falta de prácticas docentes que articulen tanto los contenidos históricos como la enseñanza de los mismos en el proceso de formación inicial docente, dentro de la lógica de los Estudios Sociales y no solo desde la historia disciplinar.

Dificultades en el Desarrollo de la Conciencia Histórica en la Didáctica de los Estudios Sociales

A partir de esta sección, los datos fueron recopilados a partir de la información aportada por los sujetos de estudio en el grupo focal. Las actividades propuestas fueron la aplicación de diferentes baterías de preguntas relacionadas a la exposición de narrativas históricas presentes en imágenes y textos empleados dentro de los Estudios Sociales. De este modo, se evidenció la existencia de nociones cercanas a las dimensiones de la conciencia histórica propuestas en el marco conceptual.

Alegorías, Discursos como Herramientas para Enseñar

El desarrollo de prácticas docentes de los profesores de historia a lo largo de la formación inicial docente, generó que las únicas nociones de cómo enseñar historia, se describieran a partir de las experiencias en los cursos de historia. Los conceptos de historia, los fines de la historia así como la división entre la historia y la enseñanza, le permitieron a los docentes identificar una serie de características presentes en las narrativas históricas. En el ejercicio, los sujetos de estudio demostraron tener una posición crítica frente a las imágenes presentadas, guiada al *cómo* enseñar los contenidos históricos a partir de la mediación docente, en las clases de Estudios Sociales, más allá de las propuestas narrativas e ideológicas representadas en las ilustraciones.

A la hora de analizar las imágenes, los participantes las calificaron de alegorías a procesos históricos (ver Figura 14) que podían utilizarse para comprender las representaciones de temáticas históricas. Uno de los participantes señaló que “las tres imágenes van mucho de la mano con esto del simbolismo, tal vez y no tanto con aspectos que se ligan o se pueden ligar realmente a una realidad” (Informante 1, Comunicación Personal, 2022). La cita anterior demostró la función de la historia para explicar elementos del presente

a partir de los Estudios Sociales (ver Figura 11). Otro de los informantes añadió que “es como representaciones de lo que se considera como historia oficial, porque no se hace un cuestionamiento” (Informante 3, Comunicación Personal, 2022). En ambas respuestas, se evidenció una perspectiva crítica, relacionadas frente a las narrativas históricas expuestas. Asimismo, consiguieron hacer un análisis de la pertinencia de ambas narrativas en el presente desde la *conciencia histórica crítica* (ver Figura 4).

Bajo esta misma línea donde la criticidad es guiada al *cómo* enseñar los contenidos históricos, se señaló que las imágenes funcionan como fuentes primarias cuya utilidad es acercarse al entendimiento de procesos durante las clases de Estudios Sociales. Uno de los participantes comentó que “es la típica imagen que siempre se pone tanto en los libros de texto como la típica imagen que siempre se analiza. Entonces siento que es parte de discursos hegemónicos”. (Informante 1, Comunicación Personal, 2022). En este caso, el sujeto partió de una visión de la *conciencia histórica crítica* (ver Figura 4) y señaló la existencia de un discurso hegemónico propio de la historia oficial, noción identificada dentro de las competencias narrativas (Figura 2), cuyo enfoque fue dirigido al *cómo* articular este conocimiento en las clases de Estudios Sociales.

Para el ejercicio de análisis de las narrativas históricas a partir de textos en la Figura 15, los sujetos de estudio mantuvieron una tendencia a posicionarse de forma crítica frente a las narrativas históricas que se les presentaron. Sin embargo, también se enfocaron en pensar cómo transportar dichas nociones a la hora de enseñar los contenidos históricos en las clases de Estudios Sociales. Se señaló que existe una explicación reduccionista de los procesos históricos a partir de una lógica de causa y efecto en la organización de la información. Uno de los participantes comentó:

me generan un poco de repulsión, ya que los dos son síntesis de lo que se puede decir como causa-efecto, siento que minimizan los procesos que describen. (...) no generan que el estudiante pueda hacer sus propias conclusiones sobre el tema, digamos, sino que nada más tratan de enumerar (Informante 1, Comunicación Personal, 2022).

De la misma manera, otra de las informantes señaló que las narrativas históricas expuestas en los textos se presentaban de forma simplista e idílica, con un discurso hegemónico de por medio, pues dejaban de lado la participación de diferentes actores y únicamente se tomaban en cuenta personajes históricos importantes. La informante declaró:

Son procesos más complejos, pero fueron luchas que hicieron muchas personas del Partido Comunista, huelgas y así para mejorar la calidad de vida. Entonces es muy reduccionista, porque lo hacen creer que sólo como que fue Figueres quien hizo esa lucha, cuando se sabe que fue una lucha mucho más compleja, con más actores sociales (Informante 2, Comunicación Personal, 2022).

En los casos anteriores, ambas sujetas de estudio, de forma crítica, identificaron el discurso hegemónico implícito en las narrativas históricas presentadas y los replantearon en función de integrar otras narrativas. A partir de esto se interpreta que los sujetos de estudio identifican en la historia escolar una simplificación de los contenidos históricos, una noción desprendida de las *competencias narrativas de interpretación* (ver Figura 2) y de la *conciencia histórica crítica* (ver Figura 4), dimensiones aprendidas de la historia disciplinar desarrolladas en su proceso de formación inicial docente.

En ese sentido, los datos señalaron que los Estudios Sociales parten de nociones relacionadas con la historia disciplinar. Sin embargo, existe una contradicción entre el discurso sobre la historia y la enseñanza. Al haber una fragmentación entre pedagogía e

historia (tal y como se expone en el capítulo anterior sobre la caracterización del plan de estudios), la simplificación de los contenidos históricos les resulta provechosa, pues a partir de ello la labor del docente se reduce a funcionar como intermediario entre los contenidos históricos y el estudiantado. En ese sentido, los Estudios Sociales quedan sujetos a depender de la historia disciplinar, la cual es asumida y enseñada de forma técnica.

La fractura entre enseñanza e historia, reproduce una visión de la historia disciplinar propuesta como el eje central de los Estudios Sociales. Al no haber una propuesta desde la conciencia histórica y, por ende, tampoco desde la didáctica de la historia que articulen la enseñanza y la historia, los contenidos históricos son instrumentalizados por los sujetos de estudio. La interpretación de los datos indicó que a pesar de sostener un discurso crítico basado en algunas dimensiones de la conciencia histórica aprendidas desde la historia disciplinar, la labor docente se reduce a un papel mediador técnico entre contenidos y estudiantes:

las dos son normalizadores. Los dos buscan aceptar la historia oficial. Una desde un discurso positivo y el otro es de un conteo nada más. Sin embargo, igual creo que el primero, sería el mejor porque permite crear debate realmente en el aula. Siempre y cuando haya una mediación docente por medio (Informante 2, Comunicación Personal, 2022).

En ese sentido, se identificó la carencia de experiencias basadas en la conciencia histórica al momento de poner en práctica los contenidos. Los sujetos expresaron que la forma de enseñar la historia se ampara desde las experiencias del proceso de formación inicial en los cursos de historia Si bien los sujetos de estudio manejan un discurso propuesto desde la historia disciplinar y consiguieron identificar simplificaciones de los procesos históricos en función de las dimensiones de la conciencia histórica, el manejo de los

contenidos se reduce a una forma técnica y mediadora de la didáctica pensada para el aula. Asimismo, de acuerdo con los datos de la Figura 12, los docentes de Estudios Sociales se ven reducidos a ser profesionales que se encargan de crear estrategias de mediación, en función de los contenidos y el material para ser impartido en el aula.

La *conciencia histórica genética* (ver Figura 4) o la *orientación* (ver Figura 2) vistas como el resultado de relacionar los contextos del presente con procesos y fenómenos acontecidos en el pasado y de esta forma repensar y reflexionar el accionar de los individuos de cara hacia el futuro, se encontraron ausentes en los discursos manejados por los sujetos de estudio. No obstante, a pesar de que el papel del docente de Estudios Sociales se vea limitado a ser un mediador entre los contenidos históricos y el estudiantado, los sujetos de estudio demostraron poseer ciertas nociones relacionadas con otras dimensiones de la conciencia histórica, como por ejemplo una *conciencia histórica crítica* (ver Figura 4) o el manejo de las relaciones pasado-presente de las competencias narrativas de *experiencia e interpretación* (ver Figura 2).

Discusión de los Datos

Al analizar los datos expuestos tanto en la conceptualización de historia como en su funcionalidad atribuida por los sujetos de estudio, se evidenció la existencia de nociones cercanas a la conciencia histórica propuesta por Rüsen (2004). A partir de la Figura 10 se pudo observar que el concepto de historia se entendió como una disciplina dedicada a estudiar el pasado, a establecer una relación pasado-presente en función del análisis de procesos históricos y las relaciones humanas a través del tiempo. Por otro lado, para Rüsen (2017) “the specificity of historical consciousness lies in the fact that the temporal perspective, in which the past is related to the present and through the present to the future, is designed in a more complex and elaborate way” (p. 174). La ausencia del futuro en las

respuestas de los sujetos indicó que dentro del proceso de formación inicial docente, la enseñanza de la historia se conceptualizó desde el saber disciplinar y no desde un planteamiento práctico a la vida cotidiana como lo propone la conciencia histórica. Excluir al futuro de la noción de historia cancela la posibilidad de reflexionar y actuar desde el presente, por ende, se declaró una ausencia de *conciencia histórica genética* (ver Figura 4) en los egresados.

El concepto de historia manejado por los sujetos de estudio incluyó una noción de relación pasado-presente. Sin embargo, a la hora de comprender la finalidad de la historia, el pasado dejó de tener importancia en las respuestas. De acuerdo con la Figura 11, la utilidad de la historia en la sociedad se centra en estudiar el presente, sin tomar en cuenta el futuro como un espacio para reflexionar y direccionar el quehacer cotidiano. Estas nociones se alejan del concepto de conciencia histórica manejado por Coudannes (2014) o Duquette (2015), donde la historia posibilita una reflexión de las condiciones del presente en relación al pasado, con la posibilidad de actuar desde la cotidianidad y tomar acciones de cara al futuro.

Reflexionar la finalidad de la historia únicamente para comprender el presente, supone una cancelación del potencial analítico que proporciona relacionar contextos de la actualidad con el pasado, y así posicionarse de cara hacia futuro de acuerdo a la conciencia histórica. En la Figura 11 se señaló que la historia como *maestra de vida*, es suficiente para comprender el presente y los procesos que tengan influencia en la sociedad. Si la historia es maestra de vida por sí misma y esta permite explicar la realidad actual ¿Cuál sería la necesidad de reflexionar a partir de la conciencia histórica? Para Mattozzi (2015) existe un problema en afirmar la historia como *maestra de vida*; el autor señaló que la historia en sí misma no contiene o encierra verdades absolutas, y que por el contrario “con relación al pasado podemos poseer malos o buenos conocimientos, conocimientos detallados y

profundos y conocimientos de historia general, de múltiples reconstrucciones, interpretaciones y explicaciones controvertidas” (p. 63).

Pensar la historia en términos de *maestra de vida* somete al individuo a una especie de aceptación de la realidad actual, la cual a su vez dificulta pensar en la toma de acciones de cara a un horizonte de expectativas. Entender la historia como *maestra de vida* dificulta el desarrollo de la *conciencia histórica genética* (ver Figura 4) y contradice a las nociones de *orientación* (ver Figura 2) en la conciencia histórica, que en los términos de Aravena (2017) consiste en abstraerse de un determinismo histórico precedente, y por el contrario, retomar del pasado las experiencias necesarias para reflexionar en el presente las acciones que permitan construir un mejor futuro. La posibilidad de comprender el pasado en relación al presente para proponer acciones de cara al quehacer futuro, se encontró ausente en la finalidad de la historia de los sujetos de estudio (ver Figura 11).

La relación entre enseñanza e historia se ve materializada en el contexto costarricense a partir de los Estudios Sociales. Desde esta perspectiva, de acuerdo a los egresados la enseñanza de la historia supone el desarrollo del pensamiento crítico a partir de una instrumentalización de los contenidos históricos. Contrario a esto, de acuerdo con Fontana (2002) la enseñanza de la historia en la secundaria supone crear conciencia, “no es la evocación de un momento determinado del pasado, sino la capacidad de poner en juego todo un conjunto de experiencias previas para diseñar un escenario al que podemos incorporar los nuevos elementos que se nos presentan” (p. 21).

El contraste yace en que, de acuerdo a la Figura 12, el pensamiento crítico es desarrollado a partir de la instrumentalización de los contenidos históricos en los Estudios Sociales. Mientras que para la conciencia histórica (Coudannes, 2014, Duquette, 2015) es necesario una articulación dialógica donde el pensar las temáticas históricas sean en función

de la relación pasado, presente y futuro. De acuerdo a Revilla y Agustí (2017), la conciencia histórica permite a los sujetos asimilarse en el tiempo como actores partícipes de las acciones históricas y no como el resultado de un determinismo histórico precedente.

Para poder asegurar el desarrollo de la conciencia histórica, los contenidos históricos no deberían ser comprendidos como conocimientos dados en sí mismo o como verdades absolutas los cuales al ser enseñados, por sí solos desarrollan el pensamiento crítico en el estudiantado. La conciencia histórica se posiciona según Santisteban y Anguera (2013) como un pensamiento complejo donde el ser humano interpreta el pasado en función de comprender su presente y pensar en las acciones a futuro. Esta visión de la conciencia histórica se opone a la finalidad de la historia como maestra de vida al desarrollo del pensamiento crítico (ver Figuras 11 y 12).

Al existir una fragmentación entre la historia y la pedagogía, el desarrollo de la conciencia histórica se dificulta. La enseñanza de la historia es pensada a partir de las nociones aprendidas desde la historia disciplinar a lo largo del proceso de formación inicial (ver Figura 13). Esta noción supone una instrumentalización del papel docente como mediador técnico entre el conocimiento producido por historiadores y el estudiantado. De acuerdo con Ross (2018) “social studies is the engine room of illusion factories whose primary aim is reproduction of the existing social order, where the ruling ideas exist to be memorized, regurgitated, internalized and lived by” (p. 11).

Esta fractura entre historia y pedagogía se visualiza a partir de la poca influencia del desarrollo de metodologías desde la noción de conciencia histórica acuñada por Rüssen (2007). La mediación del docente de Estudios Sociales se visualizó en función de poder instrumentalizar a partir de estrategias de mediación los contenidos históricos e impartirlos a los estudiantes. Según González (2020) y Solano (2020), los docentes de

Estudios Sociales se reducen a diseñar e implementar actividades basadas en teorías pedagógicas con las cuales legitimar sus prácticas evaluativas. De este modo, la enseñanza de contenidos históricos por sí solos a partir de estrategias de evaluación, no generan desarrollo del pensamiento crítico (Ramírez, 2020). Los Estudios Sociales muestran una dependencia de los contenidos históricos, mientras el docente se limita a idear los mecanismos y las estrategias que permitan convertir esos contenidos en saberes que enseñar a los estudiantes.

Asimismo, la fragmentación entre historia y pedagogía en el programa de estudios del BESEEC, explicada en el capítulo II, propició en el proceso de formación inicial docente una influencia de la conceptualización de los Estudios Sociales impartida desde los cursos de historia (ver Figura 13). Los Estudios Sociales son reducidos a los contenidos históricos producidos por los historiadores. Queda en evidencia que los contenidos históricos no son cuestionados o reflexionados desde la conciencia histórica propuesta por Rüssen (2007), puesto que la figura del docente de historia es suficiente en la formación de pensamiento crítico (ver Figura 12). De este modo, como lo señaló González (2020), esta dependencia hacia la historia como una disciplina del conocimiento científico:

hizo innecesaria toda reflexión pedagógica e investigativa, porque el contenido histórico, al ser conocimiento externo a la asignatura y producido por historiadores, se convirtió en el actor principal de la preocupación por cuanto se aceptó la premisa de que si el contenido (conocimiento/saber disciplinar) es crítico y válido (en términos historiográficos) el aprendizaje “bien mediado” generaría un ciudadano crítico (p. 8).

La conciencia histórica propone un diálogo entre historia y pedagogía. En ese sentido, la didáctica de la historia parte de la reflexión entre los contenidos históricos y la pedagogía como un espacio de construcción epistemológico. Andelique (2011) señaló que

una reflexión crítica sobre la naturaleza de lo histórico y sobre las diferentes perspectivas de análisis de la realidad socio-histórica permitirá a los estudiantes en proceso de formación docente fundamentar la selección y organización de los contenidos, y la utilización de determinadas metodologías (p. 259).

Para la conciencia histórica y la didáctica de la historia “el establecimiento de relaciones explícitas entre el pasado y el presente otorga sentido al aprendizaje de los contenidos históricos, contribuye a una mejor comprensión de los fenómenos actuales y, por ende, rescata la historicidad del tiempo presente” (Múñoz y Pagés, 2012, p.14). Contrario a esto, a pesar de haber aprendido en el proceso de formación inicial un manejo conceptual relacionado a la historia disciplinar como la noción de historia (ver Figura 10) o la finalidad de la misma en la sociedad (ver Figura 11), el uso de narrativas históricas a partir de imágenes representativas a procesos históricos, se redujo a formas de mediación docentes para ser enseñadas en el aula por parte del docente de Estudios Sociales (ver Figura 14).

Como se mencionó anteriormente, las narrativas históricas permiten identificar ciertos elementos asociados a las competencias narrativas de la conciencia histórica propuestas por Rüssen (2004). Si bien los sujetos excluyeron al futuro como un espacio el cual fundamentar la finalidad de la historia (ver Figura 11), sí consiguieron desarrollar otras habilidades dentro de las dimensiones de la conciencia histórica propuestas por Rüssen (2004). A partir de las evidencias, los sujetos de estudio desarrollaron nociones críticas frente a las narrativas históricas las cuales fueron empleadas para analizar las imágenes y los textos que les fueron presentados, a partir de la interpretación y sus experiencias en su proceso de formación inicial docente.

La fragmentación entre historia y pedagogía implicó la ausencia de una conciencia histórica en los términos de Rüssen (2017) que permita articular la criticidad de la historia

disciplinar y la enseñanza, donde el docente de Estudios Sociales no se reduzca al papel de un mediador técnico entre los contenidos y los estudiantes (ver Figura 12). De esta manera, la criticidad de la historia disciplinar (ver Figura 10) frente al uso de narrativas históricas como formas de mediación docente, no suponen el desarrollo de la *conciencia histórica genética* (ver Figura 4) donde se integran tanto el pasado, el presente y el futuro. Sobre esto, Barca (2019) señaló que la concepción de conciencia histórica de Rüsen

rechaza epistemológicamente argumentos simplistas sobre la función de la Historia, como la que sostiene que este conocimiento sirve apenas para un diálogo sobre curiosidades en discusiones entre elites formadas, o hasta para ser usada como “maestra de vida” sin atender las variables propias de la historia humana, siempre imbuida de cambios y continuidades. (p. 311)

Asimismo, Mattozzi (2015) afirmó que ese tipo de explicaciones recurre “a relaciones simples en las que los hechos antecedentes determinan por sí solos los hechos consecuentes. Si así fuese, no existirían controversias interpretativas ni explicativas” (p. 62). No obstante, si bien los sujetos de estudio señalaron que las narrativas históricas que se presentaban en las imágenes y los textos fomentaban un reduccionismo y simplificación de procesos históricos más complejos (ver Figura 15), estos no descartaron emplear dichos elementos como estrategias de mediación pedagógica en las clases de Estudios Sociales (ver Figura 16). Su preocupación siempre radicó en el *cómo* enseñar la historia y en idear formas de mediación docente con el fin de utilizar esas mismas narrativas para generar un cuestionamiento en los estudiantes.

Reflexiones Finales

A partir del análisis de los datos contrastados a las propuestas teóricas de diferentes autores, se pudo concluir que existe una dificultad en el desarrollo de la *conciencia histórica*

genética en los egresos del bachillerato en Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica 2021. A nivel discursivo, los sujetos presentaron un manejo de características críticas relacionadas con las competencias narrativas de la conciencia histórica presentes desde la historia disciplinar: conceptualización de la historia, uso de fuentes primarias, interpretación de narrativas históricas, finalidades y usos de la historia. Sin embargo, al hacer la relación con la enseñanza, la historia se reduce a conformar contenidos de manera instrumental para ser mediados a partir de estrategias didácticas en el aula. En ese sentido, la noción de enseñanza de la historia parte desde la historia disciplinar y no desde la conciencia histórica según Rüssen (2004), por lo tanto, la didáctica de la historia es entendida por los egresados como formas para manejar e impartir los contenidos y no como un espacio epistemológico para la reflexión y la toma de acciones en la vida cotidiana a partir de la historia.

Capítulo IV: Experiencias de formación y conciencia histórica en el BEESEC

Presentación del Dato

El siguiente capítulo comprende el análisis del tercer objetivo del TFG: analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje presentes en las experiencias de la formación inicial de las personas egresadas del bachillerato en Estudios Sociales y Educación Cívica de la UNA relacionadas con la conciencia histórica. La metodología consistió en la aplicación de entrevistas a través de la plataforma *Zoom* a 8 personas, egresadas del BEESEC en el año 2021. Además, se hizo un grupo focal con la participación de 6 de las 8 personas entrevistadas previamente. Para el análisis de datos se aplicó una codificación teórica abierta, axial y selectiva.

Los datos se desarrollan a partir de tres ejes: los discursos de las prácticas docentes, las experiencias de los egresados respecto a la didáctica de la historia y las percepciones de éstos sobre las prácticas docentes universitarias. Luego, en el apartado de interpretación de datos se expondrán las categorías de la codificación teórica y se mostrará la interpretación a partir de esta. Finalmente, se concluye con un apartado de discusión de resultados que confrontará la teoría con los datos que surgieron de los egresados.

Discursos de las Prácticas Docentes del Profesorado en Formación

Las prácticas docentes de las personas informantes se sistematizaron en la Figura 17. Dicha tabulación muestra características particulares de las prácticas, como lo son la temática abordada, elementos de mediación utilizados y el propósito de la práctica docente según el profesorado en formación. En este apartado, se seleccionó a 4 informantes que trabajaron

temáticas históricas en la asignatura de Estudios Sociales con el fin de interpretar el uso de las narrativas históricas por parte de los egresados. A continuación, se muestran los datos:

Figura 17

Discursos de la Práctica Docente en las Personas Informantes

Persona informante	Temática	Elementos de mediación	Propósito
Informante 5	Guerra Fría	Clase magistral Libro de texto Memes Caricaturas	Abarcar contenidos según el programa del MEP
Informante 6	Transición a la Edad Moderna	Imágenes Videojuegos	Reflexión crítica
Informante 7	Baja Edad Media	Comparación	Generar aprendizaje significativo
Informante 8	Revolución Industrial	Arte -Pinturas -Fotografías -Cine -Poesía	Ciudadanía Crítica

Nota: Elaboración propia a partir de 4 informantes de la entrevista semiestructurada, 2022.

Los informantes desarrollaron en sus prácticas docentes temáticas de la historia europea. Cada propósito de su práctica docente fue diferente entre sí. En primer lugar, el informante 5 expresó que el docente supervisor de la práctica le pidió abarcar puntualmente los contenidos del libro de texto *Eduvisión*. Luego, el informante 6 buscó una reflexión crítica para con sus estudiantes, por lo que las características de la organización de las sociedades fue su énfasis. El informante 7 buscó un aprendizaje significativo, es decir, su discurso fue en función de la corriente pedagógica constructorista. El informante 8 dirigió su práctica para la construcción de una ciudadanía crítica. Sin embargo, cabe destacar los elementos de

mediación, pues buscó sensibilizar al grupo estudiantil sobre las condiciones de las personas obreras en medio del proceso de cambio económico y social acontecido en Gran Bretaña durante el siglo XVIII.

Sobre las relaciones pasado-presente futuro desde la formación inicial

Relacionado con la categoría de la Conciencia Histórica y con sus habilidades, se les consultó a los egresados si hubo algún espacio donde pudieran reflexionar sobre la relación pasado-presente-futuro en el BEESEC. Un 75% afirmó tener espacios para dichas reflexiones sobre los tres tiempos. Un 25% mencionó la ausencia de estos espacios. A partir de las respuestas obtenidas, los egresados comentaron los espacios para reflexionar sobre la relación pasado-presente-futuro, como se muestra a continuación:

Figura 18

Espacios para la reflexión pasado-presente-futuro desde el BEESEC



Nota: Elaboración propia, 2022.

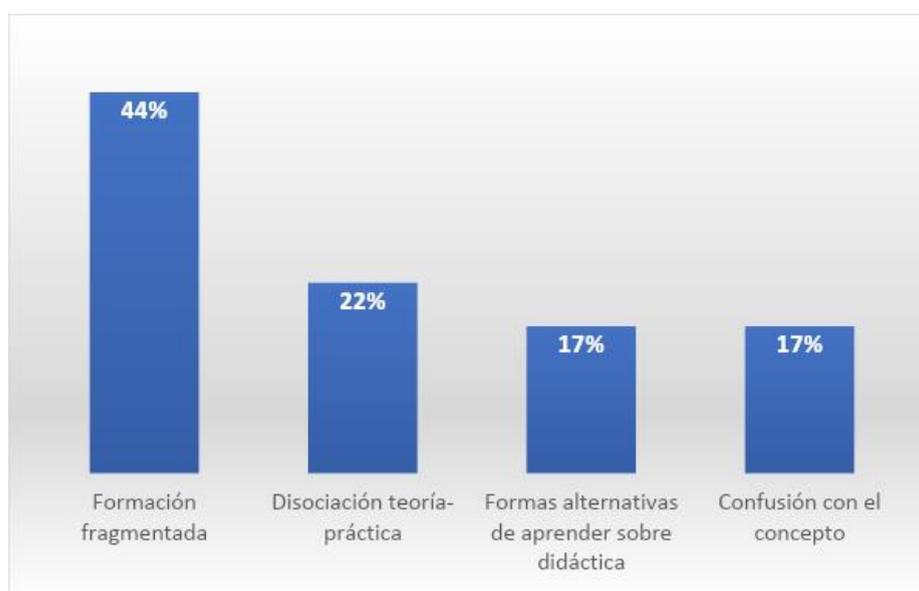
Un 72% de los egresados ubicó al docente universitario como el responsable de repensar las temporalidades para su uso en la explicación histórica. Luego, un 14% de los informantes usó las tres temporalidades para ubicar una problemática histórica en particular

dentro de su investigación bibliográfica. Además, un 14% destacó la relación pasado-presente-futuro a través de un temática en particular cercana al presente.

Otra de las preguntas de la entrevista semiestructurada fue sobre la relación de las personas informantes con la didáctica de la historia a partir de sus experiencias en el BEESEC. Lo anterior, se pudo evidenciar con las categorías presentes en la siguiente Figura:

Figura 19

Relación de las personas informantes con la didáctica de la historia a partir de las experiencias del BEESEC



Nota: Elaboración propia, 2022.

Las evidencias indicaron que los espacios para reflexionar sobre la didáctica de la historia son escasos para con los egresados a lo largo del BEESEC. Un 44% destacó que dicho desconocimiento se debió a una formación fragmentada desde las 3 Escuelas que componen la carrera de Estudios Sociales: Geografía, Historia y Educología, un 22% de los informantes comentaron la disociación entre las ideas de la didáctica de la historia frente a las aulas de secundaria con un currículo institucionalizado y con contenidos preestablecidos por el MEP. Un 17% de los informantes expresó buscar otros espacios fuera de los cursos del

BEESEC o incluso aprender mediante la propia práctica docente. En contraste con lo anterior, un 17% también afirmó tener una confusión sobre lo que se concibe por didáctica de la historia.

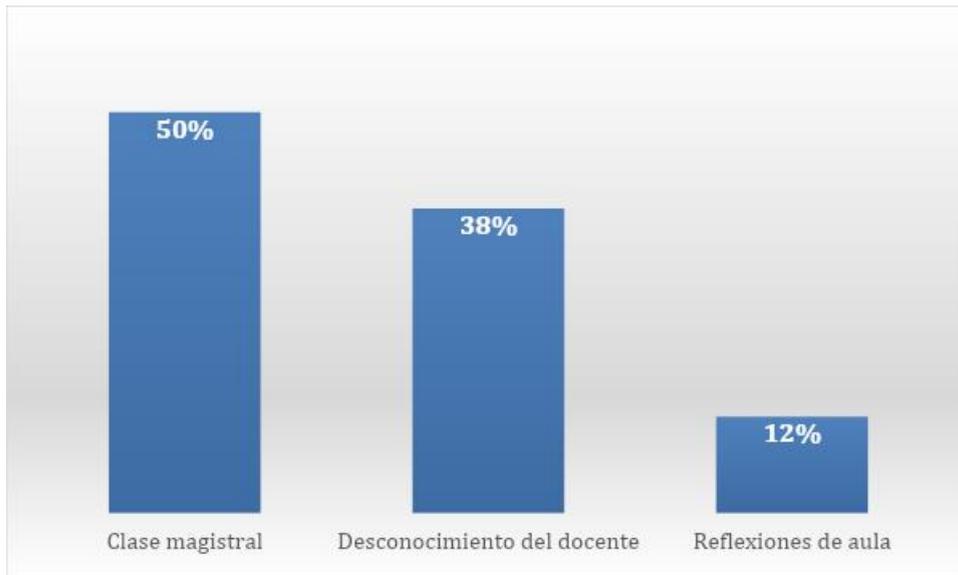
Además, se les consultó si *¿Es suficiente haber aprendido los contenidos en historia para enseñarla en un aula?* Se obtuvo una respuesta negativa por todas las personas egresados. Dentro de las razones, acotaron que en de BEESEC no se les “enseñó a enseñar” los contenidos de historia para las clases de Estudios Sociales. Según las evidencias, consideraron que saber los contenidos no eran suficientes si no sabían cómo transmitirlos, especialmente para desarrollar en sus alumnos criticidad y estrategias de participación en el aula.

Abordaje de la didáctica de la historia desde las prácticas docentes universitarias

Una de las preguntas que impulsó la presente investigación fue *¿Realmente me están formando como un docente de ES?* Con la finalidad de responder la interrogante, se le consultó los egresados por las prácticas de los docentes universitarios y las formas en las que abordaron los contenidos. En ese sentido, en la entrevista semiestructurada mostraron su *percepción sobre las prácticas docentes universitarias en función de la didáctica de la historia*. Lo anterior, se muestra a continuación:

Figura 20

Prácticas Docentes Universitarias desde la Didáctica de la Historia



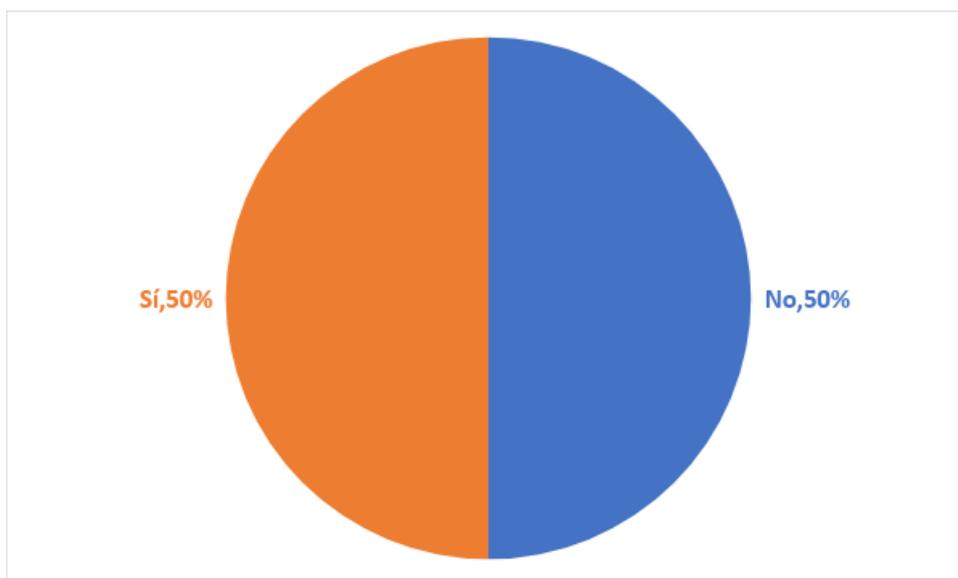
Nota: Elaboración propia, 2022.

A partir de la codificación teórica surgieron 3 categorías: a) los docentes universitarios no abordan la didáctica de la historia en sus cursos; b) las clases magistrales fueron la metodología recurrente en el proceso de enseñanza y aprendizaje y c) Las clases magistrales como forma de aprendizaje para los egresados.

Otra de las consultas fue si *las prácticas docentes universitarias influenciaron las prácticas de los docentes en formación*. En ese sentido, un 50% de los estudiantes afirmó que los docentes universitarios influyeron en su práctica docente. El otro 50% afirmó que el docente no representó ninguna influencia en sus prácticas, como se muestra a continuación:

Figura 21

¿Las prácticas docentes universitarias influenciaron las prácticas de los docentes en formación?



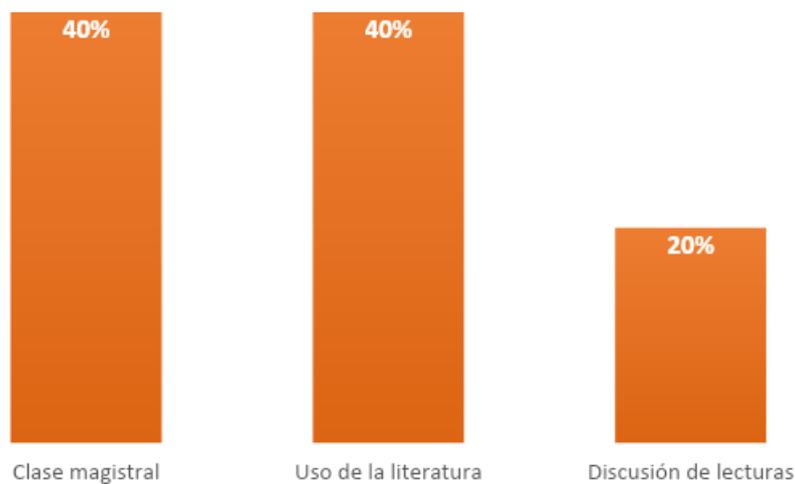
Nota. Elaboración propia, 2022.

Dentro del 50% que mencionó una influencia del docente, se pudo destacar el uso de herramienta digitales para espacios de discusión como *Google Classroom*, metodologías para organizar debates en torno a una temática historiográfica. Además, también mencionaron la clase magistral como forma de abarcar una clase sobre Estudios Sociales.

En el grupo focal se preguntó *En la forma en la que la persona docente abordó una temática ¿Cuál fue la estrategia utilizada? ¿Qué les llamó la atención?* Lo cual, arrojó los siguientes resultados:

Figura 22

Estrategias de Mediación Utilizada por los Docentes



Nota: Elaboración propia, 2022.

Según los datos, la clase magistral predomina como la forma mediante la cual los docentes universitarios abordan las temáticas históricas (40%). El uso de la literatura fue otra de las estrategias que llamó la atención de los egresados, desde el uso de novelas históricas hasta poemas (40%). Luego, se destacó la discusión de lecturas que si bien es cierto es parte de la clase magistral, posee una característica más interactiva para con los estudiantes (20%). A partir de la codificación teórica, surgieron 3 categorías: a) el miedo al docente-historiador, b) el aprendizaje de los egresados a partir de la figura docente y c) una clase de historia estandarizada.

Sobre la primera categoría, existe un temor hacia el profesor en momentos como: antes de realizar una exposición, participar en clase, el carácter del docente estricto e incluso antes de iniciar un curso, las ideas previas hacia el docente fueron determinantes en cómo los egresados aprendieron de este. En relación con el aprendizaje a partir de la figura docente, los informantes explicaron que la figura del docente con sus saberes científicos imponía presencia en el ambiente áulico. Por ejemplo, se refirieron a querer ser como el docente desde una admiración a partir de sus reflexiones críticas, el conocimiento sobre los procesos

históricos y su intelecto. Respecto a la clase de historia estandarizada, los estudiantes cuestionaron si la formación que se les dio en el BEESEC estuvo contextualizada para una persona docente de secundaria. Es decir, tuvieron una formación universitaria enfatizada en el ámbito historiográfico. A partir de las evidencias, los egresados consideran que las clases de historia fueron para historiadores y no para personas especializadas en la *Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica*. Este hecho se afirma con lo expuesto en el capítulo II sobre la conceptualización de los Estudios Sociales en el plan de estudios y el papel de la historia dentro del BEESEC. De esta manera, se evidencia el desarrollo de una historia academicista desvinculada con la pedagogía, al promover el desarrollo de habilidades propias del quehacer como persona historiadora. Pero, sin tomar en cuenta una conceptualización desde la didáctica de la historia.

Interpretación de los Datos

La Formación Inicial del Profesorado desde la Conciencia Histórica

La confusión entre una didáctica de la historia y la pedagogía por parte del profesorado en formación llevó a que sus discursos fueran reflejo de la propia hegemonía del *cómo* para abarcar los contenidos asignados. De acuerdo con las evidencias, los docentes en formación no se centraron en el desarrollo de habilidades para la comprensión de la historia tales como el pensamiento o la conciencia histórica. Según la codificación abierta, los informantes expresaron la disociación entre la teoría y la práctica respecto a su formación y lo que enseñan en centros educativos. Lo anterior, generó que existieran pocos rasgos de conciencia histórica a través de los discursos de sus prácticas. Sin embargo, hubo ejemplos que cabe destacar.

Como se mencionó líneas atrás, el profesorado en formación tuvo un propósito docente que se cotejó con sus elementos de mediación y su discurso sobre la historia y su

función social. Por ejemplo, el informante 5 desarrolló una práctica docente condicionada por el docente tutor de su práctica. Pero, lo que se consideró vital en este análisis fue partir de la problematización que dio el informante a los contenidos de la Guerra Fría y sus narrativas. No obstante, el uso de memes, caricaturas y videos mostró una transposición didáctica de los contenidos. No se mostró una consideración sobre las temporalidades pasado-presente-futuro para explicar la Guerra Fría. Es decir, manifestó únicamente una competencia narrativa de experiencia y, por lo tanto, manifestó una conciencia histórica tradicional. A partir de los tipos de narrativas históricas de Plá (2019), el sujeto mostró una narrativa universal.

Otros de los ejemplos fue el informante 6, quien intentó generar una reflexión crítica a través de los videojuegos e imágenes. Sin embargo, dicho informante expresó que los contenidos los abordó mediante una presentación PowerPoint con imágenes y alusiones a videojuegos con temáticas históricas como *Assassin's Creed*. En este caso, ¿Cómo se construye una reflexión crítica a partir de imágenes y videojuegos? El propio sujeto expresó que las mismas representaciones visuales de los procesos históricos se utilizaron para describir el tema. Según los datos, no se utilizaron estrategias de mediación para confrontar narrativas históricas. Tampoco se complejizó más allá de explicar las características de los procesos históricos, el contenido no tuvo ningún “filtro” por parte de dicho sujeto. Aunado a lo anterior, hubo una ausencia de reflexión sobre las relaciones pasado-presente-futuro. Con todo lo anterior, se puede interpretar que el sujeto se apegó a la información establecida para explicar la transición a la Edad Moderna, por lo que mostró una competencia narrativa de *experiencia*. A partir de la tipología de Rüssen (2004), se puede mostrar una narrativa de tipo tradicional, es decir, narrativas que fomentan un orden establecido de la sociedad que se conoce. Desde la Tipología de Plá (2019), los datos mostraron que el sujeto desarrolló una narrativa histórica de tipo universal donde simplemente narró una historia lineal del “progreso de la civilización”.

Como se evidenció en el capítulo III, que el profesorado en formación no incluyera actividades para fomentar la conciencia histórica, no implicó necesariamente que no hayan desarrollado características cognitivas necesarias propias de la conciencia histórica.

Uno de los ejemplos del desarrollo de competencias narrativas de la conciencia histórica a partir del discurso de la práctica docente fue el informante 7, quien expresó lo siguiente:

Yo busqué un aprendizaje significativo. Buscaba temas, investigaba el tema que iba a dar, en este caso, la Baja Edad Media. Un tema muy significativo fue el de la Peste Bubónica y lo asocié con el COVID y otras pandemias. Busqué en los conocimientos previos de los estudiantes. Con los estudiantes, adoptaron sus prácticas higiénicas y a partir de eso, partimos de la importancia de evitar este tipo de pestes (Informante 7, comunicación personal, marzo de 2022).

Este caso particular si contó con una pequeña indagación preliminar sobre el tema que se le asignó para su práctica docente. Además, estableció una relación temporal entre el pasado -representado en la peste-, presente -la pandemia del covid 19- y el futuro -evitar algún tipo de peste o pandemia-. Según los datos, lo anterior se puede comprender como una *conciencia histórica ejemplar* desde la tipología planteada por Rüssen (2004). Aunado a lo anterior, las competencias narrativas de *experiencia* y la propia reflexión buscó una *orientación* hacia el futuro a través de ejemplificar sucesos del pasado para aprender de ellos.

Caso similar ocurrió con el informante 8, quien trató de explicar la Revolución Industrial a partir de los cortometrajes de los Hermanos Lumiere. Dicho informante trató que los estudiantes participaran a partir del audiovisual. Por ejemplo, la situación de los obreros en la fábrica textil, la carroza como demostración de una diferenciación de clase, entre otros.

Lo anterior, significó una utilización de la imagen para *describir* un proceso histórico. Sin embargo, el propio sujeto expresó que:

Ellos venían viendo la globalización, entonces busqué armarles la idea de que el escudo nacional representaba una idea identidad entre la globalidad. Les puse el telón del teatro nacional, fue un poco complicado porque ellos estaban presencialmente en el aula y yo en mi casa desde mi computadora, *desarmamos los ideales del progreso que propusieron los liberales* (informante 8, comunicación personal, marzo de 2022).

En este ejemplo se puede apreciar que, para el informante demostrar que la representación del escudo nacional fue una forma de unir al país al proyecto liberal que se gestaba a nivel de América, significó un ejercicio de reflexión en torno a las *narrativas históricas*, lo que conlleva complejizar y deconstruir el pasado. Por ello, el informante mostró la competencia narrativa *Experiencia*. Además, el hecho de presentar cambios sociales y económicos desde ejemplos, muestra una conciencia histórica de tipo ejemplar según Rüssen (2004). Cuando se le consultó por la función social de la historia, el sujeto respondió que es “un sustento para comprender las dinámicas del presente, así como también el replanteamiento y la transformación del presente, direccionar el presente a partir de la historia, replantear las *narrativas* [la cursiva es nuestra] que nos ordenan” (Informante 8, comunicación personal, marzo de 2022).

Los 4 casos analizados de los egresados y su discurso frente a su práctica desde la conciencia histórica se sintetizaron en la siguiente Figura:

Figura 23

Dimensiones y Competencias de la Conciencia Histórica Desarrolladas por los Egresados

Informante	Competencias narrativas (Rüssen, 2004)	Tipos de conciencia histórica (Rüssen, 2004)	Narrativa histórica (Plá, 2019)
Informante 5	Experiencia	Tradicional	Universal
Informante 6	Experiencia	Tradicional	Universal
Informante 7	Experiencia Interpretación Orientación	Ejemplar	Intercultural
Informante 8	Experiencia Interpretación	Ejemplar	Intercultural

Nota: Elaboración propia, 2022.

Relaciones pasado-presente-futuro: Sujetos ahistóricos

Además, como parte de las relaciones pasado-presente-futuro que tuvieron los egresados a lo largo del BEESEC y a partir de nuestra interpretación, el docente universitario dirigió las reflexiones sobre dichas relaciones temporales. Esta categoría se pudo ejemplificar con el informante 5, quien explicó “hay momentos donde uno quedaba con cierta incertidumbre porque tal vez [el docente] no explicó bien algo o tal vez del todo no quedaba claro, tal vez es también parte de uno como estudiante” (Informante 5, comunicación

personal, marzo de 2022). Según los datos, existe una dependencia de los egresados con el docente universitario para repensar la historia tanto a nivel individual como colectivo.

Otra de las categorías que surgió a partir de los espacios para pensar en la relación pasado-presente-futuro fueron las *Reflexiones temporales para los trabajos de investigación bibliográfica*. Según las evidencias, el profesorado en formación realizó reflexiones temporales para el desarrollo de los ensayos bibliográficos que se les pidió en los cursos del BEESEC. Sin embargo, fueron reflexiones entre la relación pasado-presente y viceversa. Hubo una ausencia del futuro. Es decir, una ausencia de conciencia histórica genética.

Además, los egresados vieron las temáticas cercanas al presente como parte de su reflexión sobre las temáticas pasado-presente-futuro. En ese sentido, uno de los informantes destacó que:

En los cursos de América eran los más cercanos al presente, esa relación [temporal] si está muy marcada, al menos era así como yo entendía los cursos, se me ocurre el proceso de formación de la identidad nacional, siempre lo ligué al presente, fue algo que siempre me ayudó a entenderlo más rápido (Informante 6, comunicación personal, marzo de 2022).

Según lo mostrado por el sujeto, se identificó una narrativa *nacionalista* según la tipología de Plá (2019). Además, la identidad fue uno de los elementos resaltados por el sujeto dentro del proceso de conformación del Estado-nación. Es importante dado que, la conciencia histórica juega un papel preponderante para la conformación de una identidad colectiva. Sin embargo, será un elemento que se discutirá más adelante.

A partir de las categorías, se pudo interpretar que *los informantes se muestran ajenos a su tiempo e historia*, es decir, como sujetos ahistóricos. En ninguno de los casos donde los sujetos afirmaron que hubo espacio para la reflexión sobre las tres temporalidades se tomaron

en consideración a sí mismo. Lo anterior, a pesar de que -en casos particulares- definieron su concepto de historia tanto a nivel individual como colectivo. Por tanto, hay contradicciones entre la visión de la historia del profesorado en formación y su papel a la hora de entenderse dentro de las relaciones pasado-presente-futuro.

Un ambiente controlado: La hegemonía del cómo en la instrumentalización de la Didáctica

Los resultados de la codificación selectiva evidenciaron que *los contenidos se abarcan, más no existe una didáctica clara para los mismos*. Tanto para el programa de Estudios Sociales como el de Educación Cívica, según las evidencias, el profesorado en formación aplicó la didáctica desde una forma lúdica o “digerible” para con los estudiantes. En esta misma línea, un informante expresó que:

El CIDE -división de Educología-se resume en el *cómo*:¿Cómo enseñar un contenido?¿ Cómo usar una tecnología para enseñar?. Eso fue en lo que el CIDE se preocupó. Nunca nos mostró las formas. *La educación y los Estudios Sociales responden en un por qué y para qué (...)* Nos formaron como diseñadores de actividades, el contenido no se discutía (Informante 7, comunicación personal, marzo de 2022).

Este ejemplo particular, representa el único cuestionamiento a un porqué y para qué de la enseñanza de los Estudios Sociales dentro de las entrevistas. Las demás personas informantes percibieron la didáctica desde el *cómo* abordar los contenidos. Asimismo, la informante 1 comentó que: [Con el grupo] hicimos una actividad con una ruleta virtual hecha en PowerPoint. Cuando giraba, se hacía una pregunta sobre el impacto del cambio climático en la actualidad (Informante 1, comunicación personal, marzo de 2022).

Otros tres informantes abordaron los contenidos del programa del Ministerio de Educación Pública para cumplir con la jornada del docente supervisor. Según los datos, la instrumentalización de la didáctica estuvo presente a lo largo del BEESEC durante los cursos de Historia y, en mayor medida de Educología. Por ejemplo, la persona informante 2 afirmó que “en historia, hay mucha confusión, hay profes muy buenos que se enfocan en que uno aprenda. Pero, es historia, no se enfoca en que uno lo aprenda para las aulas, hay que convertirlo” (Informante 2, comunicación personal, marzo de 2022).

Con lo anterior, y según los datos, las demás personas informantes señalaron que no se les enseñó a explicar los contenidos para un contexto de secundaria. Por ejemplo, uno de los comentarios fue el siguiente: “No se daban las herramientas necesarias para llegar a dar clases para ninguna materia, ni para sociales, ni historia o la cívica, fue como que yo llegaba a esos cursos [de Educología] y lo que me dejó fue muy poco” (Informante 4, comunicación personal, marzo de 2022). Bajo este contexto, los estudiantes tuvieron que buscar otros medios para articular la didáctica de la historia con la pedagogía que se les enseñó durante su formación inicial docente. Una de las informantes mencionó que “en ninguno [de los cursos] vemos didáctica de la historia, en historia se ve historia para historiadores. Hubo un congreso en el que yo fui. Pero, externo a la Universidad, porque tuve esa iniciativa” (Informante 2, comunicación personal, marzo de 2022).

Estoy Llevando Dos Carreras: Una la Formación Profesional Fragmentada

La instrumentalización de la didáctica tuvo como efecto la transposición en la práctica docente de los egresados. La codificación selectiva evidenció una *formación profesional fragmentada* en la cual, las dificultades del profesorado en formación para articular el componente pedagógico y los conocimientos históricos radicaron en la división de las Escuelas que integran el BEESEC. En este caso, una de las personas informantes comentó

que “yo siento que las tres Escuelas, junto con el MEP, van por diferentes líneas (informante 2, comunicación personal, marzo de 2022)”.

En esta misma línea, otro informante argumentó que “para ningún estudiante de esta carrera es un secreto que el CIDE [Educología] y la Escuela de Historia, el contacto era nulo (...) Las Escuelas no se unen para una interdisciplinariedad en la carrera” (Informante 5, comunicación personal, marzo de 2022). Incluso, cuando se le consultó al profesorado en formación, la única conexión que se encontró entre ambas Escuelas (Educología e Historia) fue a través del planeamiento. En ese sentido, en dos cursos se pidió a los estudiantes que, a partir de un tema histórico designado por el docente universitario, se construyera un planeamiento sobre *cómo* abordar el tema y dentro de qué parte del plan de Estudio de Estudios Sociales o Educación Cívica encajaba. Empero, dicha dinámica no *fomentó* una inclusión de la didáctica de la historia. Más bien, se partió de la lógica de explicar el tema de una forma en la que estudiantes de secundaria pudieran comprender.

Las evidencias mostraron que, debido a la formación fragmentada por el distanciamiento de la Escuela de Historia y Educología, la interdisciplinariedad es una cualidad que falta incorporar dentro de la malla curricular del BEESEC. No obstante, como se verá más adelante, existen contradicciones entre algunos de los discursos de los informantes sobre la *endogamia* que hay dentro de las Escuelas que componen la carrera y su opinión respecto a la forma en la que los docentes universitarios enseñan historia. Se puede adelantar desde ya, que los egresados poseen una visión academicista sobre las maneras de enseñar historia y, en consecuencia, de la enseñanza de los Estudios Sociales.

Finalmente, en este apartado cabe resaltar que existe una *confusión* del 14% de los egresados *respecto al concepto de didáctica* propiamente dicho. Para esta categoría, una informante afirmó que

para mí la didáctica es una rama de la pedagogía. Pero hay quienes dicen que es aparte. En el CIDE lo enseñaron así. Es un problema conceptual y teórico en primer lugar. Por eso, ni siquiera concebimos la didáctica de la historia (Informante 2, comunicación personal, marzo de 2022).

Desde la perspectiva de la informante, la didáctica nace de la pedagogía y se ocupa de los componentes prácticos de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, dicha perspectiva se muestra insuficiente para abarcar los cuestionamientos propios de la conciencia histórica como la cultura, la identidad, entre otros. Dado que, la didáctica fue entendida por los sujetos como la creación de estrategias metodológicas con las cuales impartir los contenidos históricos.

Abordaje de la Didáctica de la Historia desde las Prácticas Docentes Universitarias

Clases de historia estandarizadas: Las formas de explicación del docente universitario

En este apartado, se hará referencia a los datos de la entrevista semiestructurada y el grupo focal. Por ende, se analizarán dos temas: los cursos de historia estandarizados y el temor al docente-historiador.

Los cursos de historia, según la codificación selectiva, fueron *estandarizados* y provocó que la identidad docente fuese cuestionada por las propias personas informantes. Es decir, el profesorado en formación recibió desde sus clases de historia una formación propia de la disciplina histórica y se dejó de lado el componente pedagógico. Según las evidencias, la clase magistral como metodología fue acompañada de una discusión con base en las lecturas de los estudiantes y contrastadas con el análisis del docente. En esta misma línea, un informante mencionó que: “parto de una carencia fundamental de los docentes en Historia. No tienen conocimiento en pedagogía. Era el docente hablando dos horas y media y uno

participaba como quisiera. La naturaleza magistral no ha cambiado” (Informante 7, comunicación personal, marzo de 2022).

Cabe recalcar que la clase magistral no necesariamente es mal vista por los egresados, los informantes 2, 5 y 7 expresaron que dicha metodología era provechosa, pues se destacó lo actualizada y crítica que era la información que recibieron. Por ejemplo, el informante 5 expresó que: “(...) creo que las clases más significativas fueron las que teníamos esas clases magistrales, pero se aprendía mucho y que uno realmente, como le digo, con la ayuda de las lecturas previas que habían dejado los profesores” (Informante 5, comunicación personal, marzo 2022). Bajo la misma lógica, la informante 2 expresó que “yo eso no lo veo malo. El problema es que tienen que llevar un consenso” (informante 2, comunicación personal, marzo de 2022). Lo anterior, refleja un entendimiento de la pedagogía y la enseñanza como elementos asociados a la mediación técnica de los contenidos históricos aprendidos dentro de la formación inicial.

En nuestra valoración, los egresados manifestaron que desde sus clases de historia no se enseñó para un docente de Estudios Sociales en secundaria. En el grupo focal se les consultó a los informantes sobre *qué les llamó la atención de los docentes universitarios que impartieron los cursos de historia*. En ese sentido, lo que el profesorado en formación destacó fue la capacidad para generar reflexiones en ellos y en función de eso discutir lecturas o problemas meramente historiográficos de un proceso histórico en particular.

Sin embargo, eso generó que el docente universitario fuera quien realizara ejercicios propios del desarrollo del pensamiento histórico y la conciencia histórica. En consecuencia, los informantes pasaban a un segundo plano en el proceso de desarrollo de dichas competencias para interpretar la historia a partir de sus propias experiencias. Aunado a lo

anterior, el profesorado en formación se refirió al docente como la figura preponderante en las que se centró las reflexiones a lo largo del BEESEC.

Sobre la capacidad de análisis del docente universitario y a modo de ejemplo, la informante 4 manifestó que:

[Recuerdo que] fue una *clase magistral*, básicamente [el profesor] enseñaba algunas diapositivas así con mapas o imágenes, y de ahí todo lo explicaba a capela. Obviamente, nosotros llevábamos como una base antes porque habíamos leído al respecto, pero para mí lo significativo fue que me marcó por la capacidad de análisis y de memorización que tenía el profesor y por lo bien que él explicaba las cosas (informante 4, comunicación personal, marzo de 2022).

Además de la forma en la que el docente abordó los contenidos del curso, también se destacó su tono de voz, la forma de caminar por el aula, su presencia como tal. Desde luego, según la codificación selectiva, existió una idealización de la figura docente por parte de los egresados. Otro de los ejemplos lo mencionó un informante, cuando se refirió a que

Ese profesor para mí fue como un nuevo golpe de realidad en la universidad, ver que existen un tipo de personas tan eruditas (...), despertó en mí mucha admiración. Y no sólo eso, sino como señalé antes, como él hacía que, bueno al menos yo estuviera inmerso en esa clase y realmente le agarré como ese gusto a recibir clases con ese profesor (informante 5, comunicación personal, marzo de 2022).

Los ejemplos particulares sobre la capacidad del docente no fueron sólo para evidenciar el papel preponderante de éste en los procesos de desarrollo de habilidades del profesorado en formación. También, fue para resaltar las contradicciones presentes en los discursos de dichos informantes, pues la clase magistral para ellos fue una forma de aprendizaje más destacable dentro de las estrategias utilizadas por los docentes universitarios.

Asimismo, dicho aprendizaje mediante la clase magistral fue criticado dentro de la concepción del docente que se apega a metodologías tradicionales de un proceso de enseñanza y aprendizaje vertical en el contexto de la fragmentación entre la pedagogía y los cursos de historia.

Entre el miedo y la admiración: la idealización del docente universitario

Respecto a la siguiente categoría la propia presencia y admiración que el profesorado en formación tuvo del docente universitario también significó, según la codificación selectiva, que se generara un *miedo de la figura del docente-historiador*. Por ejemplo, un informante comentó que:

[estos docentes] supieron cómo impactar. Ya sea por, voy a abrir comillas, *miedo* o admiración (...) uno como que está nervioso cuando está en las clases de él, lo señalaba, él decía: ¡usted y usted tráigame la pregunta la próxima semana! Uno se asustaba (Informante 3, comunicación personal, marzo de 2022).

Según las evidencias, la parte de la evaluación fue el motivo por el que le tuvieron temor al docente. En ese sentido, un informante recordó que:

Como cuatro días antes de la presentación. Todos estamos enfermos y pasamos enfermos hasta el día de la presentación y el mismo día, incluso después. De verdad estamos muy mal del estrés, de la ansiedad, del miedo que nos daba ese profe, de saber que nos podía poner un cero (Informante 4, comunicación personal, marzo 2022).

En nuestra valoración, el temor fue una categoría que se presentó producto de la admiración y el respeto que se le tuvo al docente por su forma de desenvolverse en la explicación histórica y consecuentemente para con sus evaluaciones. Sin embargo, la propia

idealización de la figura docente hizo que los ejercicios necesarios para interpretar la historia a partir de la conciencia histórica fueran hechos por el docente universitario y no por los egresados. Las propias prácticas docentes universitarias y la lógica de la clase magistral, a nuestra valoración, influyeron en el desarrollo de la conciencia histórica de los egresados.

Discusión de Resultados

En la interpretación de los datos hubo un predominio de las competencias narrativas más que de los tipos de la conciencia histórica planteados por Rüssen (2004). Sin embargo, no significó que se dejara de lado. Más bien, la idea de Benejam (2004) se reflejó en este análisis en la medida que “la enseñanza reflexiona sobre el problema de la percepción o interpretación personal que los alumnos hacen de sus experiencias. La deconstrucción del discurso del alumno debe revelar cómo las asunciones implícitas condicionan su pensamiento” (p.49).

Por ello, el análisis se centró en buscar características de la conciencia histórica en los egresados y el papel que tuvieron los docentes universitarios en la formación inicial. En ese sentido, la discusión fue guiada a partir de las categorías selectivas planteadas anteriormente: sobre las narrativas de la conciencia histórica presentes en los discursos de los egresados, sobre las relaciones pasado-presente-futuro, un ambiente controlado, una formación profesional fragmentada, las clases de historia estandarizadas y el temor al docente-historiador.

En relación con los discursos de los egresados sobre los propósitos de su práctica docente (Barton y Levstik, 2004) desde la conciencia histórica, se pudo interpretar una aplicación de las competencias narrativas a la hora de describir las formas en que enseñaron los contenidos en su práctica. Sin embargo, hubo informantes que siguieron los contenidos tradicionales para enseñar historia. Esto, generó que fueran poco críticos para la selección de

los contenidos. Además, la reflexión sobre los mismos pasó completamente por alto, a excepción de los informantes 7 y (en menor medida) 8. Entonces, el poco desarrollo de conciencia histórica a partir de la tipología de Rüssen (2004) se puede interpretar desde la dependencia de los egresados hacia la figura docente idealizada. Es decir, y como expresó Schmidt (2019) "...la autoactividad del alumno es fundamental para que pueda operar su identidad en una forma discursiva argumentativa, necesaria para la orientación temporal" (p. 33). El hecho de partir del docente universitario para explicar las relaciones pasado-presente-futuro separa a los egresados de sus propias reflexiones. Dado que, estas reflexiones incluyen sus experiencias personales, su ideología, su concepto de historia y otros elementos que permean los ejercicios sobre la posición individual en el tiempo. Respecto a esto, Sant et al (2014) mencionó que "Una narración debe implicar una interpretación propia del tiempo por parte del narrador o narradora" (p. 170).

Si dicha discusión se interpreta con los datos sobre las relaciones pasado-presente-futuro de los egresados, se resalta la ausencia de reflexión de cara al futuro. Desde la conciencia histórica el pensamiento prospectivo es necesario porque "pretende analizar la evolución de una problemática del presente o de algún aspecto de la vida, con el objetivo de *influir en los posibles cambios* [la cursiva es nuestra]" (Santisteban y Anguera, 2014 , p. 257). Bajo esta lógica, la ausencia de una visión prospectiva explica también la ausencia de los egresados dentro de su papel en la historia. Según las evidencias, su falta de prospectiva hizo que se situaran como sujetos ahistóricos.

Respecto a un ambiente controlado y la formación profesional fragmentada, el profesorado en formación señaló que el componente pedagógico faltó articularse a la historiografía y viceversa. Por ende, la ausencia de una didáctica de la historia tuvo un papel preponderante como parte de las problemáticas que evidenciaron los informantes. Aunado a lo anterior, los informantes explicaron que, desde la pedagogía se instrumentalizó la propia

didáctica a reflexiones sobre cómo diseñar una actividad o convertir un saber “científico” a un saber “enseñado” (Pagés, 2004). En ese sentido, Benejam (2002) afirmó que “Los futuros docentes conocen muchos principios generales teóricos, pero no saben cómo responder a las necesidades de unos alumnos concretos en situaciones únicas” (p. 94). Además, cuando se le consultó al profesorado en formación sobre cuál texto elegir para integrarlo a sus clases (ver Figura 15) se evidenció una transposición de los contenidos para las clases de Estudios Sociales. Es decir, no se reflejó ni complejizó la reflexión sobre dichos contenidos ni un *Para qué enseñar*. Lo anterior, como reflejo de una instrumentalización de la didáctica de la historia y la confusión respecto al concepto mismo, según los datos proporcionados por los informantes.

No obstante, la instrumentalización de la didáctica y el énfasis de Educología por la aplicación de planeamientos o estrategias pedagógicas atractivas y activas, según los informantes, respondió también a las pretensiones del MEP de apegarse a los programas de estudio y la tecnificación de los contenidos. Dicha problemática, fue abordada por Davini (2010) quien reconoció que la autonomía del docente en las aulas es *virtual* más que *real*, dados los procesos de tecno burocratización que se desarrollan actualmente en la educación. En esta misma línea, Ramírez (2020a) destacó que la autonomía de los docentes para explicar los contenidos como desean es poca. Es decir, se señaló que el programa de Estudios Sociales que los docentes utilizan en secundaria dista de lo que se les enseñó en el BEESEC.

Según las evidencias, el propio egresado señaló que no se les “enseñó a enseñar” los contenidos que recibieron en los cursos de historia. Desde dicha instrumentalización de la didáctica, Ramírez (2020a) evidenció que

En los cursos se omiten temas epistemológicos y de teoría de la didáctica de la historia y de la didáctica de las ciencias sociales, por lo cual, el estudiantado en

formación se gradúa con conceptos de la pedagogía que no se asocian a las áreas disciplinares de los Estudios Sociales (p.200).

En nuestra valoración, existieron dos causas que explican la instrumentalización de la didáctica: Los pocos diálogos entre las Escuelas de Historia y Educología por entender de una forma integral lo que significan los Estudios Sociales, así como también desde el plan de estudio (2017) no se preocupó en profundizar sobre la importancia que tiene la didáctica de la historia en las prácticas docentes. En esta misma línea, y en un intento por entender de forma integral y simultánea las categorías de un ambiente controlado y la fragmentación de la carrera, Davini (2010) explicó que

la temática del *control burocrático* en las escuelas debería incluirse en la agenda de la formación de grado en lugar de *encuadrar a los estudiantes en el aprendizaje de técnicas instrumentales* [la cursiva es propia] para el cumplimiento de los mandatos históricos. (p.74)

Para finalizar con el análisis de la instrumentalización de la didáctica, los elementos de mediación utilizados por los informantes 7 y 8 fueron una buena forma de aplicar la *orientación histórica* planteada por Rüssen (1997). En relación con el uso de imágenes para la enseñanza de la historia, Rüssen (1997) explicó *in extense* que

...deben constituirse en fuentes de una experiencia histórica genuina; deben admitir y estimular interpretaciones, posibilitar comparaciones, pero sobre todo *hacer comprender a los alumnos y alumnas la singularidad, la extrañeza y lo diferente del pasado en comparación con la experiencia del presente y presentar el reto de una comprensión interpretativa* [la cursiva es propia] (p.87).

Respecto a las clases de historia estandarizadas de los docentes universitarios, los resultados mostraron que los egresados reconocen que a los docentes de historia les faltó

encarar sus conocimientos disciplinarios hacia la historia escolar. También, afirmaron que la clase magistral fue la forma más enriquecedora de aprendizaje. En relación con lo anterior, las prácticas magistrales “suelen bascular más cerca de la lógica de la disciplina, que de la lógica del aprendizaje; por tanto, los contenidos que se presentan, a veces, pueden ser poco relevantes y escasamente motivantes para los estudiantes” (Pagés, 2004, p. 105). Empero, como se evidenció, la lógica de Pagés respondió al aprendizaje de los contenidos.

La contradicción es que, cuando se le consultó al profesorado en formación *cuál fue la particularidad de la metodología del docente o la forma de abarcar el pasado*, se basaron propiamente en la figura docente más que en los contenidos que aprendieron. Por tanto, no se puede demostrar con certeza que los egresados hayan tenido un aprendizaje de los contenidos planteados en los cursos de historia. En relación con lo anterior, Solano (2006) destacó que “el desarrollo de la didáctica en la historia exige de la población docente un alto nivel de competencias, especialmente en aquellos ámbitos señalados como los objetivos de trabajo para los futuros profesionales en este campo” (p.15).

Referidos a la última categoría, el temor al docente-historiador por parte de los egresados fue una de las categorías presentes también en la tesis doctoral de Ramírez (2020a). Sin embargo, presenta una diferencia sustancial respecto a nuestra categoría. En dicha investigación, la autora explicó que el temor a la figura docente se debió a un miedo del estudiantado a ser ridiculizado. En ese sentido, Ramírez (2020a) describió que

cuando el estudiantado participa hay una “sanción” en el sentido de que, si no demuestran saber tanto como la docente lo espera, se pone en evidencia su desconocimiento del tema o de las lecturas asignadas y eso les afecta la nota (p.212).

El sentido del miedo por parte de los egresados (en nuestra investigación) se basó en la admiración y respeto que se le tuvo al docente universitario a partir de los procesos de

evaluación. En este caso, el común denominador entre la tesis doctoral de Ramírez y la presente investigación radica en el miedo al momento de una evaluación, ya sea formativa (participación en clase) o sumativa (exposición de investigación final).

Reflexiones finales

A partir de los datos analizados se dejó en evidencia que el proceso de formación inicial docente, para los egresados del BESEEC, estuvo permeado por los discursos presentes en las prácticas y las formas sobre cómo aprendieron la historia a lo largo de la carrera. Del mismo modo, se reafirmó la fragmentación de la carrera, debido a la separación o falta de interdisciplinariedad que articulara tanto la pedagogía como a la historia contextualizados al docente de los Estudios Sociales. Asimismo, el docente universitario influyó en la percepción de los egresados sobre sus aprendizajes en los cursos de historia, a pesar de aplicar la clase magistral y carecer de estrategias participativas para la explicación histórica. Por lo tanto, generó que el docente universitario propiamente dicho fuera quien aplicara (más que desarrollara) las competencias necesarias para el desarrollo de la conciencia histórica.

Conclusiones

Analizar el desarrollo de la conciencia histórica durante el proceso de formación inicial docente permitió evidenciar que, durante el proceso de formación universitaria, los y las estudiantes no se relacionan directamente con la conciencia histórica como concepto que podría ser útil para la formación de docentes más críticos de su entorno y realidad social. No obstante, se pudo interpretar que las personas egresadas del BESEEC consiguieron desarrollar ciertas dimensiones de la conciencia histórica. Con base en lo anterior, también se evidenció que en la formación inicial docente está presente una enseñanza de la historia desvinculada de los saberes de la pedagogía y de la didáctica, lo que genera retos para la formación de docentes de Estudios Sociales que puedan ser profesionales intelectuales que posean una conciencia histórica genética para desarrollar en los salones de clase. Con base en la investigación, se presentan las principales conclusiones sobre el plan de estudios, la conciencia histórica y la formación inicial docente:

Sobre el currículo y el plan de estudios: la propuesta curricular de la Universidad Nacional para la formación de docentes de Estudios Sociales pretende desarrollar conocimientos de historia, geografía y pedagogía, sin embargo, no es posible visualizar que estas tres áreas del conocimiento se articulen desde su concepción dentro de la carrera para brindar una enseñanza de los Estudios Sociales basada en la didáctica de la historia. Por lo tanto, desde la investigación se busca generar un diálogo sobre la tarea de reconfigurar los cursos de historia y de la sección de Educología lo que podría significar una transformación hacia un proceso de formación profesional enfocado en la didáctica de la historia.

Así mismo, el análisis del plan de estudios reveló que es importante superar las concepciones curriculares técnicas de los Estudios Sociales y la pedagogía, ya que, dentro del plan de estudios, estas áreas del conocimiento son conceptualizadas como apéndices de la

historia. Por lo tanto, se puede direccionar la carrera a una multidisciplinariedad dentro de los Estudios Sociales, tal y como se explica en el plan de estudios pero que dentro de su conceptualización, se encuentran contradicciones con el papel de la pedagogía y de la didáctica. Asimismo, el currículo de la carrera define un papel protagónico para el estudiantado en los procesos de enseñanza y aprendizaje, empero, quedan vacíos sobre el papel de las y los estudiantes en la construcción de los saberes y por tanto, es importante generar espacios para revelar ese verdadero papel de los estudiantes y del cuerpo docente dentro de la carrera con el fin de evidenciar las interpretaciones del currículo en los salones de clase.

El análisis del plan de estudios partió de la pregunta ¿cuál es el enfoque curricular más idóneo para la aplicación y enseñanza de la conciencia histórica en la carrera de Estudios Sociales y Educación Cívica? Y con respecto a esta duda, surgieron las necesidades de dialogar con todas las áreas del conocimiento que son vinculantes a los Estudios Sociales para reconceptualizar la carrera y fortalecer el currículo crítico que se pretende definir en el del plan de estudios, con el propósito de establecer espacios dentro de la carrera que favorezcan el desarrollo de la conciencia histórica como un concepto pertinente para las y los docentes de Estudios Sociales en formación.

Sobre *la conciencia histórica*: Se demostró que los sujetos de estudio desarrollaron dimensiones de la conciencia histórica basadas en las competencias narrativas propuestas por Rüssen (2004), como por ejemplo la *experiencia* o la *interpretación*. Del mismo modo, se comprobó también que dichas nociones se asemejan a las tipologías de conciencia histórica ejemplar y crítica según Rüssen (2004). En ese sentido, el desarrollo de dichas características por parte de los egresados, se basó a partir de los contenidos relacionados con la historia disciplinar, los cuales les permitieron demostrar un manejo del concepto de la historia, el uso de fuentes primarias, la interpretación de narrativas históricas, las finalidades y usos de la

historia. No obstante, se presentó una ausencia de la *conciencia histórica genética*, puesto que el futuro fue excluido tanto de sus nociones sobre historia como de sus prácticas docentes.

Sobre el papel del docente de Estudios Sociales: Se identificó la existencia de una fragmentación entre los contenidos históricos y prácticas pedagógicas. La enseñanza de los Estudios Sociales arrastra una subordinación epistemológica (González, 2020) la cual comprende a los Estudios Sociales como un apéndice de la historia, donde el papel de los docentes es la de convertir los conocimientos construidos por los historiadores, a contenidos simples para ser enseñados en las aulas. Se interpretó que los contenidos históricos enseñados desde los Estudios Sociales, son entendidos como una *maestra de vida* (Mattozzi, 2015) una guía cuya enseñanza supone la idea de desarrollar el pensamiento crítico por sí solos.

Sobre la didáctica de la historia: La didáctica de la historia se entendió como una forma de instrumentalización de los contenidos históricos, reducidos a estrategias de mediación docentes para ser enseñados por los docentes de Estudios Sociales a sus estudiantes (Solano, 2020). Se denotó la inexistencia de prácticas docentes en los procesos de formación inicial, pensadas en una didáctica de la historia basada en la idea de que los contenidos históricos son insuficientes para el desarrollar el pensamiento crítico en el estudiantado (Ross, 2018, Ramírez, 2020). Por lo tanto, esto dificultó el desarrollo de una tipología de *conciencia histórica genética*, pensada en la posibilidad de construir y elaborar acciones enfocados hacia el futuro (Rüssen, 2004) únicamente se identificaron las nociones de conciencia histórica pensadas en establecer relaciones entre pasado y presente que sirviera para mediar los contenidos a partir de la acción docente.

Sobre la formación inicial docente: Los discursos de las prácticas docentes de los egresados carecieron de usos de la didáctica de la historia como campo disciplinar que

explica las problemáticas presentes en el campo historiográfico, específicamente en la enseñanza de la historia. La instrumentalización de la didáctica por parte de los egresados provocó una simplificación de la explicación de los procesos históricos a tal punto de desproveer de narrativas históricas propias su propia argumentación. Respecto a los sujetos que desarrollaron una conciencia histórica ejemplar, es fundamental el tipo de ejercicios que reflexionen acerca de las temporalidades a partir de las propias competencias narrativas planteadas por Rüssen (2004) para generar una confrontación de las diferentes “versiones de la historia”.

Sobre la fragmentación conceptual de la formación inicial docente: De acuerdo con los egresados del BESEEC, los contenidos históricos fueron el eje central de su proceso de formación docente. Mientras que el componente pedagógico se redujo a crear estrategias de mediación docente. Por lo tanto, la formación inicial docente se caracterizó por una fragmentación y la inexistencia de una interdisciplinariedad entre las Unidades Académicas de Historia y Educología.

Sobre las prácticas universitarias desde la conciencia histórica: La falta de reflexiones de los egresados se pudo entender a partir de las prácticas magistrales de los docentes universitarios. Más que una falta de aprendizaje de los contenidos históricos, lo que los egresados evidenciaron fue una falta de desarrollo de las competencias y habilidades propias de la historia para interpretarla. Los enfoques prospectivos sobre la enseñanza de la historia desde la conciencia histórica son una “revolución pendiente”, explicó Santisteban (2014). En ese sentido, los ejercicios reflexivos a partir de expectativas, preocupaciones de cara al futuro social y político son estrategias docentes que fomentan la visión del estudiantado como sujeto partícipe de la historia.

Líneas de Investigación

A partir de la investigación realizada, se pudieron definir líneas de investigación para futuros trabajos finales de graduación:

- Se propone analizar las prácticas educativas de las personas docentes que imparten la carrera de Estudios Sociales, en la materia de historia. Es pertinente comparar sus prácticas de aula con las finalidades del plan de estudios para determinar las conceptualizaciones y percepciones del papel de las personas docentes como intérpretes del currículo en los salones de clase. A partir de lo anterior, se propone el debate sobre ¿cómo desarrolla el profesorado de la carrera de Estudios Sociales de la Universidad Nacional sus prácticas docentes a partir del currículo de la carrera?
- A partir de las experiencias de las personas egresadas del BESEEC, se pudo interpretar que el desarrollo de las dimensiones de la conciencia histórica, permeado desde la formación inicial docente se enfocó en la enseñanza de los contenidos históricos para explicar fenómenos o procesos relacionados con el pasado y el presente. Por ello es pertinente reflexionar ¿Cómo desarrollar la conciencia histórica genética de Rüsen (2004)? ¿Cómo repensar la enseñanza de los Estudios Sociales enfocada en una lógica diseñada para la vida cotidiana de cara hacia el futuro (Coudannes, 2014, Duquette, 2015)?
- Las evidencias mostraron que las prácticas docentes universitarias influyeron a la mitad de los egresados (50%) y sus formas sobre cómo enseñar la historia. En ese sentido, la historia disciplinar se transforma a una enseñanza de la historia de forma tradicional. Es decir, no hay un ejercicio intelectual por parte de los egresados. Bajo dichas premisas cabe cuestionarse ¿Cómo se articula la conciencia histórica dentro de los planes de estudio en la Enseñanza de los Estudios Sociales desde una perspectiva

regional? ¿De qué manera las prácticas docentes universitarias moldean una identidad docente al profesorado en formación?

Bibliografía

- Aguirre, J. y Jaramillo, L. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 8 (2).
<http://www.redalyc.org/pdf/1341/134129257004.pdf>
- Álvarez, R. (2000). La Didáctica de las Ciencias Sociales: Eje de la formación del profesor. En J, Pagés, J, Estepa y G, Travé (eds). *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales* (pp.151-156). Universidad de Huelva.
- Apple, M. (1979). *La ideología y el currículo*. Akal.
- Aravena Núñez, P. (2017). El (im)posible aprendizaje de la conciencia histórica. *Diálogo Andino*, 53, 3-5.
- Arias, G. E. (2015). *Evaluación del desempeño profesional de formadores de docentes en El Salvador* [tesis doctoral, Universidad de Granada, España].
- Barca, M. *Narrativas históricas de los jóvenes: Una cara de su orientación temporal*. *Historia y Espacio*, vol. 15 n° 53 (2019): 309-332. doi.org/10.25100/hye.v15i53.8741.
- Barton, K y Levstik, L. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Benejam, P. (2002). La didáctica de las Ciencias Sociales y formación inicial y permanente del profesorado. *Debates*, 91-95.
- Benejam, P. (2004). Las aportaciones de teoría sociocultural y constructivista a la enseñanza de las ciencias sociales. En Benejam, P (coord.) y Pagés, J. (coord). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la Educación Secundaria*. Universitat de Barcelona.
- Bruzzone, B., López, X., Pizarro N. (2014) *Conciencia histórica de los estudiantes secundarios sobre la historia del pueblo mapuche* [tesis de licenciatura, Universidad Academia de Humanismo Cristiano] Repositorio institucional UAHC.
- Camilloni, A. (2001). Modalidades y proyectos de cambio curricular. En A. Pulpeiro, N.

Schuster, J. Mile, Aportes para un cambio curricular en Argentina 2001 (págs. 23-52)

Universidad de Buenos Aires

<https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/Brovelli%20Curriculum%20Dise%C3%B1os,%20Teor%C3%ADas%20y%20Evaluaci%C3%B3n/Aportes%20para%20un%20cambio%20curricular%20CAMILONI.pdf>

Cantero, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16 (1).

<https://redie.uabc.mx/redie/article/view/727/891>

Cartes, D. (2020). La periodización y la conciencia histórica en la formación del profesorado. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (6), 6-23.

<https://doi.org/10.17398/2531-0968.06.6>

Castañó, C. (2011). Jörn Rüsen y la conciencia histórica. *Historia y Sociedad*, 21, 221-243.

<http://www.scielo.org.co/pdf/hiso/n21/n21a10.pdf>

Cerri, L. y Amézola, G (2010). El estudio empírico de la conciencia histórica en jóvenes de Brasil, Argentina y Uruguay. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 24, pp. 3- 23.

Clark, P. (2018). Debates sobre enseñanza de la historia: identidad canadiense, pensamiento y conciencia histórica. *Arbor*, (194) 788, pp. 1-13.

Coudannes, M. (2014). Estudios educativos sobre la conciencia histórica: temas y problemas. *Revista Internacional de Humanidades* 3, 25-33.

<https://www.academica.org/mariela.coudannes/14.pdf>

Coudannes, M. (2014). La conciencia histórica en estudiantes y egresados del profesorado en historia de la Universidad Nacional del Litoral. Un estudio de caso [tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. Repositorio institucional UAB.

Creswell, J. W. (2009). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. California: SAGE

- Davini, M. (2010). La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Paidós
- Díaz, Á. (2003). El Currículo. Tensiones conceptuales y prácticas. Revista Electrónica de Investigación Educativa 5 (2). <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/83>
- Durán, M. (2012). El estudio de caso en la investigación cualitativa. Revista Nacional de Administración, 3, 121- 134. <https://doi.org/10.22458/rna.v3i1.477>
- Duquette, C. (2015). Relating historical consciousness to historical thinking through assessment. En Ercikan, K. & Seixas, P. (eds). New directions in assessing historical thinking (51-63). Routledge.
- 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] Repositorio institucional UIR
- Escudero, J.; Delfín, L.; Gutiérrez, L. (2008). El estudio de caso como estrategia de investigación en las ciencias sociales. Ciencia administrativa, 1, 7-10.
- Fontana, J. (2005). ¿Qué Historia Enseñar? Clío & Asociados. La Historia Enseñada. ISSN: 2362-3063, 1(7), 15-26. <https://doi.org/10.14409/cya.v1i7.1578>
- Gadamer, H.G. (2000) El problema de la conciencia histórica. Tecnos.
- Gibbs, G. (2007). El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa. Morata.
- Gimeno, J. (2010). ¿Qué significa currículum? En J. Gimeno, Saberes e incertidumbres sobre el currículum (págs. 21-44). Morata.
- Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidós.
- González, D. (2019). Los Estudios Sociales de cara a la Historia: Provocaciones para un debate urgente. Revista Actualidades investigativas en Educación, 20 (1), 1-18. [10.15517/aie.v20i1.40176](https://doi.org/10.15517/aie.v20i1.40176)
- Gurdián, A. (2010). El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa. EUCR.
- Henríquez Vásquez, R. & Muñoz Salinas, Y. (2017) Leer y escribir históricamente: los desafíos

- pendientes de la enseñanza y del aprendizaje de la historia. *Diálogo Andino*, (53), 7-21.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mcgraw-Hill Interamericana Editores S.A., 6ta edición.
- <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Herrera, Z., y Arrieta, B. (2013). El rol del docente y del estudiante en las clases de historia. *Telos* 3 (15), 372-387.
- Keim Cavallero, L. (2019) *El tiempo histórico: entre la enseñanza de la Historia y la formación de los profesores* [Tesis de maestría, Universidad de la República Uruguay] Repositorio institucional URU.
- López-Bajo, H., Martínez-Rodríguez, R., y Sánchez-Agustí, M. (2021). Desarrollo de la conciencia histórica. Una propuesta de intervención y evaluación para la Educación de Adultos. *Panta Rei: Revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 135-159.
- López, M. (2018). La enseñanza de la Historia en Costa Rica: Un acercamiento desde los planes de la carrera de Estudios Sociales en la Universidad Nacional (1979-2005). *Revista Perspectivas: ES y Educación Cívica*, 1-22. <http://dx.doi.org/10.15359/rp.16.2>
- Márques Aragonés, A. (2009). *La Formación Inicial para el nuevo perfil del Docente de Secundaria. Relación entre la teoría y la práctica* [tesis doctoral, Universidad de Málaga] Repositorio institucional Universidad de Málaga.
- Mattozzi, I. (2015). Una epistemología y una metodología de la historia para la didáctica. *Diálogos*, 19 (1), 57-72.
- Monge, V. (2015). La codificación en el método de investigación. *Innovaciones educativas* (22), 77-84.
- Neiman, G & Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I, Vasilachis (coord). *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 213-236). Editorial Gedisa.

- Orozco, J. (2018). La Didáctica de las Ciencias Sociales en la Carrera Ciencias Sociales. Impacto en el desempeño docente. *Revista Científica De FAREM-Estelí*, 25, 3-15.
<https://doi.org/10.5377/farem.v0i25.5664>
- Ortiz Granja, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, núm. 19, 93-110.
- Pagés, J. (1994). La didáctica de las Ciencias Sociales, el currículum de historia y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 38-51.
- Pagès, J. (2012). La formación del profesorado de historia y ciencias sociales para la práctica reflexiva. *Nuevas dimensiones* (3), 5-14.
- Pantoja, P. (2017). Enseñar historia. Un reto entre la didáctica y la disciplina: reflexión desde la formación de docentes de ciencias sociales en Colombia. *Diálogo Andino* (53), 59-71.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=371353685006>
- Plá, S. (2005). Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato. Editorial Colegio de Madrid y Plaza y Valdés.
- Quecedo, R. y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica* 14, 5-39. <http://www.redalyc.org/pdf/175/17501402.pdf>
- Ramírez, J. (2020a). El pensamiento histórico en la formación inicial docente. Un estudio de caso en la Escuela de Historia de la Universidad Nacional en Costa Rica [tesis doctoral, Universidad Tecnológica de Pereira] Repositorio institucional Universidad Tecnológica de Pereira.
- Ramírez, J. (2020b). La formación inicial y las prácticas docentes como categorías de investigación en los Estudios Sociales. *Revista Perspectivas: Estudios Sociales y Educación Cívica*, 1-24. <http://dx.doi.org/10.15359/rp.21.4>
- Revilla, D. M., & Sánchez Agustí, M. (2018). Conciencia histórica y memoria colectiva: marcos de análisis para la educación histórica. *Revista de Estudios Sociales* 65, 113-125.
<https://doi.org/10.7440/res65.2018.10>

- Reyes, T. (1999). Métodos cualitativos de investigación. Los grupos focales y el estudio de caso. *Fórum empresarial*, 4, 74-87.
- Ross, W. (2018) Humanizing critical pedagogy: What kind of teachers? What kind of citizenship? What kind of future? *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 40:5, 371-389, DOI: 10.1080/10714413.2019.1570792
- Rüssen, J. (1997). El libro de texto ideal. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. (12) 79-94. Disponible en http://www.joern-ruesen.de/5.105_El_libro_de_texto_ideal_spanisch_.pdf
- Rüssen, J. (2004). Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development, Moral Function, and Ontogenetic Development. En Seixas, P. (ed). *Theorizing Historical Consciousness* (63-87) University of Toronto press.
- Rüssen, J. (2007). How to make sense of the past - salient issues of Metahistory. *The Journal of Transdisciplinary Research in Southern Africa*. 3 (1), 169-221.
- Rüssen, J. (2013). *Tiempo y ruptura*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Salas Viquez, J. (2000). La incorporación de los Estudios Sociales como materia de estudio escolar en Costa Rica y la necesidad de su reconceptualización de cara a los desafíos para la educación a inicios del siglo XXI. *Perspectivas*, (1-2), 51-70. Recuperado a partir de <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/perspectivas/article/view/384>
- Sant, E.; Pagès, J.; Santisteban, A.; González-Monfort, N.; Oller Freixa, M. (2014). Narrativas y discursos: ¿cómo podemos analizar la competencia narrativa del alumnado en el aprendizaje de la Historia? *Clío & Asociados* (18), 166-182.
- Santibañez, E. (2017). *Hacia una Educación Ética y Valórica en la Formación Inicial Docente*. En J, Garrido & V, Vega (eds). *De los fundamentos a las prácticas: Algunos desafíos en la formación inicial docente* (pp. 57- 74). Universidad Católica de Valparaíso
- Santisteban, A. y Anguera, C. (2014). Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro. *Clío & Asociados*, 18-19, 249-267.

<https://www.clio.fahce.unlp.edu.ar/article/download/Clion19a02/8091/>

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.

<https://scielo.conicyt.cl/pdf/rda/n53/0719-2681-rda-53-00087.pdf>

Santisteban, A. (2010). La formación para la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. En R, Ávila; M, Rivero & P, Domínguez (eds). *Metodología de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 357-368). Institución Fernando El Católico y Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Seas, J. (2009). Principales corrientes o propuestas en la definición del currículum. En J. Seas, *El diseño curricular y la informática educativa* (pp. 22-38).

Solano, C. (2021). La enseñanza de los Estudios Sociales: Una aproximación a rutas alternativas de interpretación académica. *Perspectivas*, (22), 1-31. <https://doi.org/10.15359/rp.22.4>

Solano, E. (2006) ¿Enseñamos Estudios Sociales o Historia? Actualidades investigativas en educación. 6 (2), 1-21. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9213>

Stake, R. (1999). *Investigación con estudios de casos*. SAGE.

Schmidt, M. (2019). El turno de la didáctica de la historia: contribuciones para un debate. *Historia y Espacio*, 15 (53): 21-42. [Doi.org/10.25100/hye.v15i53.8734](https://doi.org/10.25100/hye.v15i53.8734)

Valdés, M., y Turra, O. (2017). Racionalidades curriculares en la formación del profesorado de Historia en Chile. *Diálogo Andino*, (53), 23-32.

Valencia, L. (2016). Aprender a ser profesora y profesor de historia y ciencias sociales. Los propósitos de la enseñanza en la formación inicial. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales* 15, 75-87.

Verd, J. y Lozares, C. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa. Fases, métodos y técnicas*. Editorial Síntesis.

Vicario Solórzano, C. (2009). Construccinismo. Referente sociotecnopedagógico para la era digital. *Innovación Educativa*, vol. 9, núm. 47, 45-50.

Vijil, J. (2000). La crisis de la enseñanza de la historia en Nicaragua. Encuentro 55, 28-38.

Apéndice A

Cuadro de operacionalización

Objetivo 1: Caracterizar el currículo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, con base en los planes y programas de estudio de la malla curricular del bachillerato de Estudios Sociales y Educación Cívica.						
Categorías	Subcategoría	Fuentes de información	Técnicas de recolección	Instrumentos	Análisis de los datos	Procedimientos
Currículo	Currículo técnico Narrativas sobre enseñanza de la historia Programas de estudio Propósitos de la enseñanza	Plan de estudio del bachillerato Enseñanza Estudios Sociales 2017	Análisis de documentos curriculares Entrevista semiestructurada	Matriz de análisis de documentos curriculares	Codificación axial, abierta y selectiva	Protocolo de codificación
Objetivo 2: Identificar los aprendizajes sobre la conciencia histórica a partir de las experiencias en la formación inicial de las personas egresadas del bachillerato en Estudios Sociales y Educación Cívica						
Categorías	Subcategoría	Fuentes de información	Técnicas de recolección	Instrumentos	Análisis de los datos	Procedimientos
Conciencia histórica	Competencias narrativas Narrativas históricas Pensamiento histórico Concepto de historia Instrumentalización de la historia	Personas estudiantes egresadas del bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica de la Universidad Nacional, 2021	Entrevista semiestructurada Grupo focal	Guía de preguntas Diálogo abierto sobre la conciencia histórica con el uso del diario de campo	Codificación axial, abierta y selectiva	Protocolo de codificación
Objetivo 3: Describir las experiencias como docentes en formación desde la conciencia histórica de las personas egresadas del bachillerato en Estudios Sociales y Educación Cívica.						

Categorías	Subcategoría	Fuentes de información	Técnicas de recolección	Instrumentos	Análisis de los datos	Procedimientos
Formación inicial docente	Experiencias docentes Competencias narrativas Narrativas históricas Prácticas docentes Prácticas docentes universitarias	Egresados del Bachillerato en Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica en 2020	Entrevista semiestructurada Grupo focal	Guía de preguntas para la entrevista Diálogo abierto sobre las experiencias como docentes en formación con uso del diario de campo	Codificación axial, abierta y selectiva	Protocolo de codificación

Apéndice B

Universidad Nacional

Facultad de Ciencias Sociales

Escuela de Historia

Licenciatura en la Enseñanza de los ES y Educación Cívica

Investigadores:

Gustavo Adolfo Campos Fonseca 1-1733-0283

Jeffry Aurelio Esquivel Vega 4-0242- 0018

Dennis Jiménez Álvarez 1-1650-0504

Entrevista semiestructurada sobre las dimensiones de la conciencia histórica en la formación inicial de las personas egresadas del bachillerato en ES y Educación Cívica.

Consentimiento Informado para Entrevista Semiestructurada

1. Estimada persona participante:

Desde la *Licenciatura en la Enseñanza de los ES y Educación Cívica* se realiza una investigación titulada “El desarrollo de la conciencia histórica en la formación inicial docente”, desarrollada por los investigadores Gustavo Adolfo Campos Fonseca, cédula de identidad 1-1733-0283, Jeffry Aurelio Esquivel Vega, cédula de identidad 4-0242-0018 y Dennis Josué Jiménez Álvarez, cédula de identidad 1-1650-0504. El presente documento tiene como finalidad hacerle conocer los detalles del estudio y solicitarle su consentimiento informado para participar en el grupo.

B. Metodología y objetivo

La metodología de la presente entrevista semiestructurada consta de 5 preguntas. La misma tiene como objetivo recolectar información que permitan identificar las dimensiones de la

conciencia histórica en la formación inicial de las personas egresadas del bachillerato en ES y Educación Cívica.

C. 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.

D. 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 de la conciencia histórica en la formación inicial docente”.

E. Riesgos o molestias asociadas a la participación

En caso de percibir una sensación de molestia o incomodidad, los investigadores se comprometen a intervenir para garantizar una participación amena.

F. Almacenamiento y resguardo de la información

Las transcripciones de la grabación serán elaboradas únicamente por los investigadores responsables del Trabajo Final de Graduación en forma de audio. 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.

G. Contacto

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

Gustavo Adolfo Campos Fonseca: gustavo.campos.fonseca@est.una.ac.cr

Jeffry Aurelio Esquivel Vega: jeffry.esquivel.vega@est.una.ac.cr

Dennis Jiménez Álvarez: dennis.jimenez.alvarez@est.una.ac.cr

Docentes tutores:

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

M.Ed. Jesús Irán Barrantes León: jesus.barrantes.leon@una.ac.cr

H. 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 ES y Educación Cívica*, titulado “El desarrollo de la conciencia histórica en la formación inicial docente”. 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: _____

Cédula de identidad: _____

Número de teléfono: _____

Edad: _____

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

Preguntas:

1. ¿Cómo se definiría el concepto de historia?
2. ¿Qué función tiene la historia en la sociedad?
3. Para usted, ¿Qué relación existe entre la historia y la educación, en el contexto de los ES en Costa Rica?
4. ¿Cuál fue su curso favorito de historia? ¿Por qué?
5. Piense en el tema de “La conquista de América”, ¿Cuál sería su metodología a la hora de dar una clase en secundaria? ¿Qué elementos de mediación usaría?

Apéndice C

Universidad Nacional

Facultad de Ciencias Sociales

Escuela de Historia

Licenciatura en la Enseñanza de los ES y Educación Cívica

Investigadores:

Gustavo Adolfo Campos Fonseca 1-1733-0283

Jeffry Aurelio Esquivel Vega 4-0242- 0018

Dennis Jiménez Álvarez 1-1650-0504

Consentimiento Informado para Grupos Focales

A. Estimada persona participante:

Desde la *Licenciatura en la Enseñanza de los ES y Educación Cívica* se realiza una investigación titulada “El desarrollo de la conciencia histórica en la formación inicial docente”, desarrollada por los investigadores Gustavo Adolfo Campos Fonseca, cédula de identidad 1-1733-0283, Jeffry Aurelio Esquivel Vega, cédula de identidad 4-0242-0018 y Dennis Josué Jiménez Álvarez, cédula de identidad 1-1650-0504. El presente documento tiene como finalidad hacerle conocer los detalles del estudio y solicitarle su consentimiento informado para participar en el grupo.

B. Metodología y objetivo

La metodología de la presente entrevista semiestructurada consta de 5 preguntas. La misma tiene como objetivo recolectar datos que permitan indagar y reflexionar los procesos de

enseñanza y aprendizaje a partir de las experiencias en formación inicial desde la conciencia histórica de las personas egresadas del bachillerato en ES y Educación Cívica.

C. Su participación en el estudio

Su participación en el grupo focal 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.

D. 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 de los investigadores.

E. Riesgos o molestias asociadas a la participación

En caso de percibir una sensación de molestia o incomodidad, los investigadores se comprometen a intervenir para garantizar una participación amena.

F. Almacenamiento y resguardo de la información

Las transcripciones de la grabación 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.

G. Contacto

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

Gustavo Adolfo Campos Fonseca: gustavo.campos.fonseca@est.una.ac.cr

Jeffry Aurelio Esquivel Vega: jeffry.esquivel.vega@est.una.ac.cr

Dennis Jiménez Álvarez: dennis.jimenez.alvarez@est.una.ac.cr

Docentes tutores:

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

M.Ed. Jesús Irán Barrantes León: jesus.barrantes.leon@una.ac.cr

H. 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 ES y Educación Cívica*, titulado “El desarrollo de la conciencia histórica en la formación inicial docente”. 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 de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y 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: _____

Cédula de identidad: _____

Número de teléfono: _____

Edad: _____

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

Preguntas:

1. ¿Qué metodología utilizaba en las clases de ES durante las prácticas docentes (mini prácticas) a lo largo del bachillerato?
2. ¿Qué relación hubo entre los cursos de educación impartidos en el CIDE y los cursos de historia sobre la enseñanza de los ES?
3. Desde su experiencia como docente en formación, ¿hubo algún espacio donde se pudiera reflexionar sobre las relaciones pasado-presente-futuro?
4. ¿Cuál es su percepción de las prácticas docentes universitarias desde su formación inicial como docente? ¿Estas prácticas influyen en su forma de enseñar historia?
5. Considere la siguiente cita:

“La didáctica de la historia como un objeto de estudio, que se nutre tanto de la historiografía como de la pedagogía en relación interdisciplinar permanente, pues esta didáctica se considera como parte integral de la ciencia histórica, en la cual concurren la investigación y la teoría historiográfica” (Cataño, 2011, p. 226)

De acuerdo con la cita anterior, ¿Cómo relaciona sus experiencias en los cursos de historia y pedagogía a la hora de concebir la didáctica de la historia en la enseñanza de los ES?

6. ¿Cómo abordaron las personas docentes la didáctica de la historia?

Apéndice D

Universidad Nacional

Facultad de Ciencias Sociales

Escuela de Historia

Licenciatura en la Enseñanza de los ES y Educación Cívica

Investigadores:

Gustavo Adolfo Campos Fonseca 1-1733-0283

Jeffry Aurelio Esquivel Vega 4-0242- 0018

Dennis Jiménez Álvarez 1-1650-0504

Consentimiento Informado para Grupos Focales

A. Estimada persona participante:

Desde la *Licenciatura en la Enseñanza de los ES y Educación Cívica* se realiza una investigación titulada “El desarrollo de la conciencia histórica en la formación inicial docente”, desarrollada por los investigadores Gustavo Adolfo Campos Fonseca, cédula de identidad 1-1733-0283, Jeffry Aurelio Esquivel Vega, cédula de identidad 4-0242-0018 y Dennis Josué Jiménez Álvarez, cédula de identidad 1-1650-0504. El presente documento tiene como finalidad hacerle conocer los detalles del estudio y solicitarle su consentimiento informado para participar en el grupo.

B. Metodología y objetivo:

La metodología del presente grupo focal se divide en cuatro actividades distintas: observación de imágenes, relato histórico, análisis de texto y reflexión sobre las estrategias docentes. En las cuatro actividades se tiene como objetivo recolectar datos que permitan

analizar el desarrollo de la conciencia histórica durante el proceso de formación inicial docente, para la reflexión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de las personas estudiantes egresadas del bachillerato en la Enseñanza de los ES y Educación Cívica de la Universidad Nacional, 2021.

C. Su participación en el estudio

Su participación en el grupo focal 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.

D. 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 de los investigadores.

E. Riesgos o molestias asociadas a la participación

En caso de percibir una sensación de molestia o incomodidad, los investigadores se comprometen a intervenir para garantizar una participación amena.

F. Almacenamiento y resguardo de la información

Las transcripciones de la grabación 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

G. Contacto

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

Gustavo Adolfo Campos Fonseca: gustavo.campos.fonseca@est.una.ac.cr

Jeffry Aurelio Esquivel Vega: jeffry.esquivel.vega@est.una.ac.cr

Dennis Jiménez Álvarez: dennis.jimenez.alvarez@est.una.ac.cr

Docentes tutores:

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

M.Ed. Jesús Irán Barrantes León: jesus.barrantes.leon@una.ac.cr

H. 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 ES y Educación Cívica*, titulado “El desarrollo de la conciencia histórica en la formación inicial docente”. De igual manera se me ha comunicado que los comentarios serán completamente anónimos y serán 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 retirarme del mismo cuando así lo decida, sin tener que dar explicaciones ni sufrir consecuencia alguna por tal decisión.

Actividades:

Actividad 1. Observe las siguientes imágenes



“La libertad guiando al pueblo”



“Acta de Independencia”



“Abolición del ejército”

1. ¿Qué piensa de las imágenes anteriores?
2. ¿Cuál es la importancia de las imágenes anteriores?
3. ¿Con qué asocia las imágenes anteriores?

Actividad 2. A su gusto elija un tema de los vistos en los cursos de historia y construya un relato histórico.

Consecuencias de la Revolución Francesa:

1. La destrucción del sistema feudal.
2. Se dio un fuerte golpe a la monarquía absoluta.
3. Surgió la creación de una República de corte liberal.
4. Se difundió la declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano.
5. La separación de la Iglesia y del Estado en 1794 fue un antecedente para separar la religión de la política en otras partes del mundo.
6. La burguesía amplió cada vez más su influencia en Europa.
7. Se difundieron ideas democráticas.
8. Los derechos y privilegios de los señores feudales fueron anulados.
9. Comenzaron a surgir ideas de independencia en las colonias iberoamericanas.
10. Se fomentaron los movimientos nacionalistas.

(Antología de CONARE, 9 nivel, 2018, p. 127)

Con base en sus experiencias como estudiante del bachillerato de ES ¿Qué piensa luego de leer los textos anteriores? Si tuviera que elegir uno para enseñar en secundaria ¿cuál escogería y por qué?

¿Qué le cambiaría y mantendría al texto elegido?

Actividad 4. Sobre las estrategias docentes

¿Recuerda alguna clase de historia en particular?

¿Qué le llamó la atención de la forma en la que la persona docente abordó una temática histórica?

¿Cuál fue la estrategia utilizada?

¿Cómo se explicaba el pasado? ¿Se problematizaba?

¿Se usaban fuentes primarias o solo secundarias?

¿Por qué esa clase fue significativa para usted?

Apéndice E

Universidad Nacional

Facultad de Ciencias Sociales

Escuela de Historia

Licenciatura en la Enseñanza de los ES y Educación Cívica

Investigadores:

Gustavo Adolfo Campos Fonseca 1-1733-0283

Jeffry Aurelio Esquivel Vega 4-0242- 0018

Dennis Jiménez Álvarez 1-1650-0504

El presente instrumento de recolección de datos es parte del Trabajo Final de Graduación desarrollado en la Licenciatura en la Enseñanza de los ES y Educación Cívica, titulado “El desarrollo de la conciencia histórica en la formación inicial docente”. El instrumento tiene por objetivo **caracterizar el currículo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, con base en el plan de estudio de la malla curricular del bachillerato de ES y Educación Cívica de los docentes en formación inicial.**

Correos de los investigadores:

Gustavo Adolfo Campos Fonseca: gustavo.campos.fonseca@est.una.ac.cr

Jeffry Aurelio Esquivel Vega: jeffry.esquivel.vega@est.una.ac.cr

Dennis Jiménez Álvarez: dennis.jimenez.alvarez@est.una.ac.cr

Docentes tutores:

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

M.Ed. Jesús Irán Barrantes León: jesus.barrantes.leon@una.ac.cr

Matriz de Análisis del Plan de Estudios

Características del currículo crítico	Narrativas sobre enseñanza de la historia	Propósitos de la enseñanza	Enfoque metodológico
Las ideas se presentan de forma dinámica			
Se fomenta el diálogo y la crítica que crea la naturaleza tentativa del conocimiento			
La enseñanza como praxis social			
Los contenidos tienen relación con la experiencia personal y social de quienes aprenden			
El conocimiento es un proceso de construcción horizontal entre el docente y los estudiantes			