



REIDICS

Revista de Investigación en
Didáctica de las Ciencias
Sociales

E-ISSN: 2531-0968

Núm. 10, 2022
Recibido 05 diciembre 2020
Aceptado 20 octubre 2021

Formación docente en Costa Rica y conocimientos históricos del estudiantado que inicia la carrera Enseñanza de los Estudios Sociales

Teacher training in Costa Rica and historical knowledge of Teaching of Social Studies Bachelor Degree students

Jéssica Ramírez Achoy

Universidad Nacional de Costa Rica

Email: jessica.ramirez.achoy@una.cr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1795-3006>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.10.210>

Resumen

El artículo es producto de una tesis doctoral que se centró en el desarrollo del pensamiento histórico en la formación inicial docente en Costa Rica. En el escrito se analizan los conocimientos históricos y las experiencias de aprendizaje con las que llega el futuro profesorado a la carrera Enseñanza de los Estudios Sociales de la Escuela de Historia, en la Universidad Nacional, y que influyen en las formas de construir las narrativas sobre el pasado. También se estudian las experiencias en la materia escolar de Estudios Sociales, con el fin de valorar los discursos sobre la historia que se construyeron en la etapa de secundaria. A pesar de las investigaciones en pensamiento histórico y formación inicial, en Costa Rica poco sabemos qué se aprende de historia en el colegio y cómo se utilizan esos aprendizajes para analizar el pasado.

El estudio se realizó a través del modelo de conceptos del pensamiento histórico de Peter Seixas y se evaluó su alcance en el estudiantado que inició la carrera en 2019. La metodología se basa en una investigación cualitativa, con un enfoque interpretativo de tipo analítico-comprensivo que guió el proceso de recolección de datos a través de un taller participativo y un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas. El análisis de los datos se realizó a través de la codificación temática y teórica, de esta última se aplicó la codificación abierta, axial y selectiva. Se concluye que el profesorado en formación inicia la carrera con conocimientos históricos centrados en épocas presentes, lo cual se puede potenciar en la malla curricular de la carrera para desarrollar el pensamiento histórico.

Palabras clave: currículo; didáctica de la historia; formación inicial docente; Estudios Sociales; pensamiento histórico.

Abstract

The research is the result of a doctoral thesis that focused on the development of Historical Thinking in initial teacher training in Costa Rica. In the article we analyze the Historical Thinking and learning experiences of students of Universidad Nacional. Despite research in historical thinking and initial training, in Costa Rica we don't have research about history learning in School and how these learnings are used to critically analyze the past. In our research, we also studied the experiences in Social Studies in High School in order to analyze the narrative in history. The study was carried out through the model of concepts of Historical Thinking by Peter Seixas with students who began the degree in 2019. The methodology was qualitative, and the data was collected with a Workshop with the students and a Questionnaire with open and closed questions through the techniques of Grounded Theory. It is concluded that the teachers in training begin the career with an historical thinking which is an advantage to develop the historical thinking.

Key words: curriculum; History Didactics; initial training; Social Studies; Historical Thinking.

1. Introducción

El objetivo de este artículo es averiguar y analizar el aprendizaje de la historia y el pensamiento histórico a partir de las experiencias de secundaria del estudiantado que ingresa a la carrera Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica de la Universidad Nacional, en Costa Rica. La importancia del escrito radica en analizar los conocimientos sobre historia con los que ingresa a la universidad el futuro profesorado.

Para Pagès (2009) el desarrollo del pensamiento histórico en la primaria y secundaria tiene como obstáculos la centralidad del contenido en los procesos de aprendizaje, la urgencia del profesorado por concluir los temas asignados en los programas de estudio y las pruebas estandarizadas, por esta razón se indaga qué tanto se aprendió de historia y cómo estos conocimientos son aplicables a la carrera de Enseñanza de los Estudios Sociales.

Lo anterior adquiere relevancia cuando vemos que durante los cuatro años de duración del plan de estudios (Universidad Nacional [UNA], 2017), las visiones históricas predominan en la carrera, pues la Escuela de Historia ejerce control sobre el 55 % de los créditos que matriculan las y los estudiantes de Estudios Sociales. Un 18 % de los créditos corresponde al área de pedagogía y un 7 % lo imparte la Escuela de Ciencias Geográficas. El restante 20% corresponde a materias como humanidades o idioma. No sabemos, sin embargo, con cuáles conocimientos llega el estudiantado a la carrera, ni cómo los utiliza para interpretar la historia.

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

En relación con lo anterior, sobre el aprendizaje en la historia, Zárate (2012) indica que “debe entenderse como un proceso operatorio, funcional (...) [donde] no todos los estudiantes se encuentran en una condición de desarrollo cognitivo abstracto, lógico o crítico propositivo”. (pp. 17-18). La posición psicogenética de la educación histórica no es el modelo que se persigue en esta investigación, pues se asumió que la historia puede ser aprendida y enseñada a cualquier edad, si se utilizan los métodos adecuados con el estudiantado (Shemilt 1983; Lee 2005; Levstik y Barton, 2015).

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

Según Plá y Pérez (2013) las posibles causas de estos problemas son la historia tradicional que aún se practica en las aulas, la falta de capacitación de las y los docentes en pensamiento histórico y la ausencia de temas de historia reciente en los programas de estudio. También se concluyó que las formas en las que se piensa el pasado, se mezclan con la memoria colectiva, sin que esta sea cuestionada, lo cual supone un problema para enseñar el pensamiento histórico porque “para alcanzarlo se requiere también de conocimientos fácticos sobre el pasado trabajado, ya que a pesar de que se tengan las habilidades cognitivas para reflexionar a partir de una fuente, no se puede profundizar en el análisis sin ellos”. (Plá y Pérez, 2013, p.52).

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

Asimismo, Ibagón y Minte (2019) desarrollaron un proyecto sobre el pensamiento histórico en Colombia y Chile para sugerir alternativas en la enseñanza del pasado en las escuelas, donde proponen un modelo conceptual basado en la historia enseñada (prácticas docentes), la historia por enseñar (currículo) y la historia aprendida (agencia de los estudiantes), con el fin de incidir en cuatro dimensiones:

“la organización curricular de la enseñanza de la Historia; el reconocimiento de otras voces en los diseños curriculares; las orientaciones didácticas de la enseñanza de la Historia y, consecuentemente, el lugar de la disciplina histórica en la configuración del saber por enseñar” (p. 120).

Además, sobre la formación inicial docente interesó la experiencia de Chávez y Pagès (2017) pues se analizaron once programas de didáctica de la historia de universidades públicas y privadas de Chile, con el fin de interpretar en las mallas curriculares la enseñanza de las habilidades del pensamiento histórico. También se realizaron entrevistas a docentes de las carreras para que profundizaran en los conocimientos que se enseñan. El trabajo mostró la contradicción en la formación inicial de docentes de historia y su propensión a centrar los aprendizajes en los contenidos y no en cómo enseñarlos.

Así, una de las áreas de investigación de la formación inicial docente que más aportó al objeto de estudio fue la de propósitos y representaciones del profesorado en formación, lo cual constituye un reto que las universidades deben enfrentar, pues:

Los estudiantes practicantes traen consigo una serie de creencias e imágenes sobre la enseñanza que influyen en la forma como enfrentan la compleja tarea en el aula. Estas creencias no cambian por sí solas; las experiencias académicas tienen una influencia sobre ellas, y las experiencias prácticas en general contribuyen a confirmar dichas creencias. Pero la mera introducción de actividades que teóricamente propician la reflexión –redacción de diarios, biografía, análisis de la propia práctica a través de observación de compañeros, o grabaciones de vídeo- no aseguran por sí solas un cambio significativo en las concepciones, ni mucho menos en las prácticas de los futuros profesores (Vaillant, 2012, p. 181).

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

Por su parte, Pacievitch (2014) y Cuesta (2016) investigaron la formación inicial docente desde las tesis doctorales. La primera autora realizó una comparación de las tesis doctorales de Barcelona y São Paulo para analizar los discursos utópicos que se siguen en la formación de docentes de historia concluyó que:

“(…) o ensino de História melhora quando os professores são formados para tomar decisões críticas e refletidas sobre a prática. Vontade para mudar, condições dignas para a reflexão e a competência dos formadores são elementos-chave [la cursiva es nuestra]” (Pacievitch, 2014, p.108).

Cuesta (2016) se centró en la enseñanza de la historia en Brasil y Argentina. La autora concluyó que el campo de la didáctica de la historia ha crecido y potenciado la FID como una categoría para que sea trabajada desde la teoría-práctica.

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

Respecto a lo anterior, autoras como Vaillant (2013) concluyen que la formación docente tiene un impacto limitado en las prácticas de aula porque la formación del profesorado de secundaria se centra en lo disciplinar, con un contenido que se imparte de forma fragmentaria y dispersa.

Las tendencias investigativas sobre el desarrollo del pensamiento histórico en la formación inicial docente muestran que se debe profundizar en las prácticas docentes universitarias, así

como en los aprendizajes que está obteniendo el profesorado en formación. El vacío más evidente es que existen muchas investigaciones sobre formación inicial y muchas más en pensamiento histórico, pero no se ha analizado la formación del pensamiento histórico en las universidades, como medio para incidir en una enseñanza de la historia crítica en las escuelas y colegios (Armento, 2000).

En este sentido, la enseñanza de la historia debe centrarse en los debates que le permitan al estudiantado reconocerse desde sus contextos socioculturales para promover ciudadanías críticas y reflexivas que intervengan en la sociedad desde la justicia social. Por tal razón, utilizamos el modelo conceptual de Seixas y Morton (2013) sobre el pensamiento histórico, el cual es comprendido por tales autores como:

[The] creative process that historians go through to interpret the evidence of the past and generate the stories of history. It would be naive to expect to find one universal structure of historical thinking that would apply to all cultures for all times. (p.2)

De esta forma, los seis conceptos de Seixas están ligados a las formas en las que se piensa e investiga la historia, de tal manera, el estudiantado aprende a pensar críticamente al utilizar la evidencia o fuentes primarias, analizar causas y consecuencias, situar los cambios y continuidades entre distintas épocas, reflexionar desde la perspectiva y el significado histórico y aplicar la dimensión ética para valorar los procesos históricos del pasado. En otras palabras, en este modelo la historia se estudia desde la interpretación, la evidencia y el contexto del estudiantado, y no desde los datos factuales.

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

2. Diseño y metodología

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

El enfoque de la investigación es el cualitativo de tipo analítico-comprensivo, pues se buscó entender lo que pasa en las aulas a partir de la relación estudiantes- docentes para impactar la formación del profesorado de Estudios Sociales. Con estos fines, la investigación cualitativa se comprendió como aquella orientada a “analizar casos concretos en su particularidad temporal y

local, y a partir de las expresiones y actividades de las personas en sus contextos locales” (Flick, 2007, p. 27).

Para recoger los datos se implementaron dos estrategias metodológicas. El estudio inició con 40 estudiantes de primer ingreso, con el fin de valorar la experiencia de aprendizaje de la historia con la que llegaron a la carrera de Estudios Sociales. Para lograrlo, se realizó un taller participativo donde se abordaron las temáticas: ¿cómo aprendimos historia en el colegio? Y ¿Qué habilidades del pensamiento histórico hemos adquirido o no?

Durante el taller las y los estudiantes completaron la ficha *Los Estudios Sociales y yo* para analizar el concepto de Estudios Sociales, historia y su uso social. También escribieron sobre sus experiencias de aprendizaje. Posteriormente, en grupos compartieron sus respuestas y elaboraron un afiche que representó lo que aprendieron de historia durante su etapa colegial. Estos documentos permitieron estudiar las experiencias y percepciones que construyeron en el Colegio sobre lo que implica ser docente de Estudios Sociales. El taller se realizó el primer día que entraron a la universidad en 2019.

Posteriormente, el estudiantado de primer ingreso contestó un cuestionario de preguntas abiertas y cerradas. El total de participaciones (N=27) correspondió al 68% de toda la población matriculada. Las y los estudiantes que no contestaron el cuestionario representó un 32% (N=13), los motivos fueron que cambiaron de carrera, o desertaron de sus estudios universitarios.

El cuestionario se dividió en seis apartados y tuvo un total de 46 preguntas. Aparte de los datos personales, en el primer apartado, a través de dos textos, el estudiantado debía ubicar fuentes primarias y analizar temas como la interpretación del pasado. Cada una de las preguntas y de sus opciones de respuesta se basaron en las premisas y dimensiones del modelo de pensamiento histórico de Seixas y Morton (2013).

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

En el segundo apartado del cuestionario, se preguntó sobre las preferencias, finalidades y aprendizajes en la materia de Estudios Sociales. La tercera parte se basó en los aprendizajes de historia, obtenidos en el Colegio. En la cuarta sección, se preguntó sobre las expectativas de aprendizaje en pedagogía; en la quinta, sobre los aprendizajes de geografía y, en la última, se incluyó el uso de las tecnologías de la información.

El cuestionario fue un punto de partida para buscar las tendencias en términos de aprendizaje del pensamiento histórico. Cabe destacar que, las preguntas cerradas no permitieron que el estudiantado argumentara sus respuestas; sin embargo, se encontraron tendencias en los procesos de aprendizaje, las cuales pudimos comparar a través de la tabulación de los datos.

El análisis de los datos se realizó a través de la codificación temática, donde se utiliza un procedimiento muy similar a la codificación abierta, y requirió construir un marco de ideas

entorno a la información que se estaba datando (Gibbs, 2012). También se utilizó la codificación teórica que consiste en buscar unidades de análisis en cada una de las respuestas y agruparlas para formar nuevas categorías a través del método comparativo constante (MCC) que se aplicó a través de la codificación abierta (clasificación de datos), la axial (relación de categorías) y la selectiva (formulación de la categoría central) (Flick, 2007).

Por último, los datos se triangularon desde sus fuentes para validar los resultados obtenidos. El proceso de triangulación se comprendió como una estrategia para profundizar el problema de estudio, en la búsqueda por construir nuevo conocimiento (Flick, 2018).

3. Resultados

Con respecto al perfil del grupo, el I nivel de la carrera del año 2019 estuvo formado por estudiantes recién egresados de la secundaria. Una de sus particularidades es que etariamente era bastante joven: el 55% del estudiantado estaba en el rango de edad de 17-18 años, un 26% en el de 19-20 y el 19% se ubicó entre 21-23 años. Un 85% se graduó en colegios públicos y un 15% provenía de colegios privados. Un 60% proviene de zonas urbanas y un 40% de zonas rurales.

Las razones para hacer la carrera en la Escuela de Historia de la Universidad Nacional (UNA) son: por ser una carrera acreditada (44%), por la calidad de docentes de Estudios Sociales que se gradúan de esa carrera (44%), por la posibilidad de una beca (4%), por interés propio (8%). Lo anterior se relaciona con sus expectativas laborales, pues cuando se gradúen, la acreditación de la carrera les permitirá ingresar más fácilmente al sistema de contratación docente del Ministerio de Educación Pública (MEP). En estos momentos la carrera de Estudios Sociales de la UNA es la única acreditada en el país.

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

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

3.1. Experiencias con la historia y su aprendizaje en la secundaria

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

Tabla 1

Concepto de Estudios Sociales en Estudiantes de I Nivel

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

Fuente: Elaboración Propia, 2019.

El 38 % relaciona la materia con el estudio del tiempo, un 28 % lo considera desde la disciplinariedad (historia o geografía), un 21 % tiene una idea más interdisciplinaria y un 13 % se centra en el individuo y su relación con la sociedad. No hay una idea precisa de lo que significan los Estudios Sociales, excepto por la noción de la disciplinariedad. En los últimos dos programas curriculares del Ministerio de Educación Pública, la historia y la geografía han dominado los temas de enseñanza, mientras que otras disciplinas sociales han estado ausentes.

Una vez que se transcribió la información del taller con estudiantes de I nivel, se elaboró una nube de palabras con el concepto de historia del estudiantado y se representaron visualmente las palabras que más destacaron en el texto (Figura 1).

Figura 1

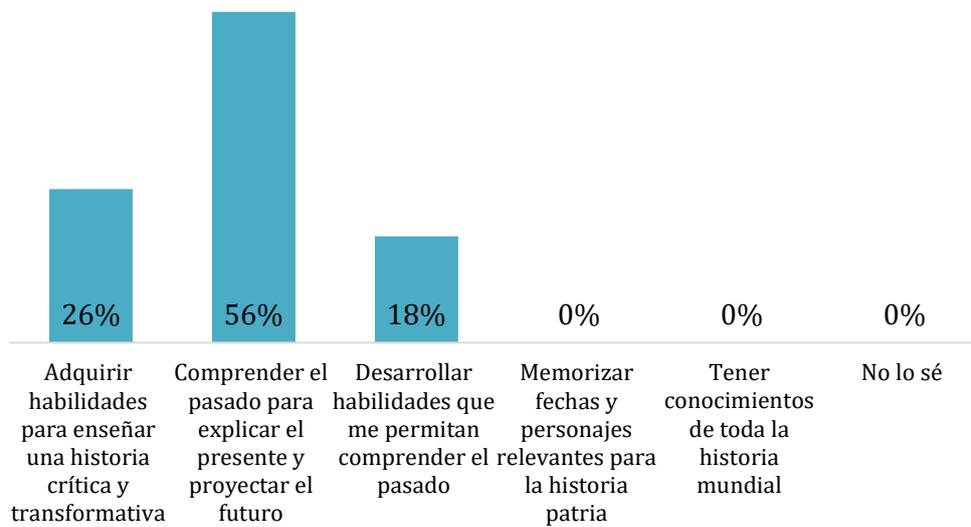
Nube de Palabras con los Conceptos de Historia



Fuente: Elaboración Propia, 2019.

La historia es definida a partir de los contenidos y las experiencias en su aprendizaje. Las palabras que más se repitieron fueron: acontecimientos, hechos, pasado, tiempo, estudio, ser humano, mundial.

Sobre el pensamiento histórico el estudiantado se refirió a su significado:

Figura 2*Para Pensar Históricamente Necesito...**Fuente:* Elaboración Propia, 2019.

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

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

La noción de historia del grupo está permeada, entre otros factores, por sus experiencias en el aprendizaje de los Estudios Sociales, especialmente las que se relacionan con los contenidos que lograron dominar en el colegio y en los resultados positivos que obtuvieron en la prueba estandarizada llamada “bachillerato”.

Tanto en el taller como en el cuestionario se preguntó sobre los aprendizajes obtenidos en historia. Ningún estudiante hizo referencia a conceptos o razonamientos sobre lo que implica conocer el pasado. Todos y todas hablaron de los contenidos que aún recordaban de la época colegial.

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

Tabla 2*Aprendizajes de Historia Obtenidos en el Colegio para Estudiantes de I Nivel*

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

Fuente: Elaboración Propia, 2019.

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

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

Eduardo, también de I nivel afirmó:

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

En estos casos, no se cuestiona el aprendizaje o los métodos de enseñanza implementados porque para el estudiantado sus metas se lograron. Pasar la prueba estandarizada se alcanzó, y de paso, algunos temas se quedaron en la memoria de largo plazo.

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

Tabla 3*Respuestas Afirmativas al Desarrollo del Pensamiento Histórico en el Colegio*

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

Fuente: Elaboración Propia, 2019.

En las discusiones del taller, las y los estudiantes refirieron al pensamiento histórico como el dominio del contenido, y se esforzaban por demostrar ese dominio al citar acontecimientos del pasado costarricense o la historia mundial y en reiteradas ocasiones hablaron del problema de las pruebas estandarizadas y la memorización como obstáculos para aprender historia. El 56% que consideran que el pensamiento histórico no se desarrolló, lo explicaron con las siguientes razones:

Tabla 4

Respuestas Negativas al Desarrollo del Pensamiento Histórico en el Colegio

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

Fuente: Elaboración Propia, 2019.

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

3.2. El pensamiento histórico aprendido en el colegio

El pensamiento histórico tiene dos premisas centrales: la historia es una interpretación del pasado en el presente y se construye a través de la evidencia (Seixas y Morton, 2013). En este sentido, analizamos los postulados del significado histórico y la perspectiva histórica.

A la pregunta ¿Considera que el texto de “La historia de las luchas de las mujeres” podría ser una interpretación errónea de la historia? La mayor parte del estudiantado se inclinó por una respuesta negativa (41%) aduciendo que no conocía la historia del sufragio o se apegaron al texto dado para afirmar que la historia no podía equivocarse al hablar de los derechos de las mujeres. Una estudiante lo justificó de esta forma: [el texto] explica de forma apegada a la realidad como se dieron los acontecimientos (Cecilia, comunicación personal, 19 de febrero del 2019).

Este grupo de estudiantes se apegó al contenido, sin cuestionar su veracidad. El 22% que contestó que la historia sí podía tener otra interpretación lo justificó con el argumento de que el pasado es una interpretación que depende del lector.

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

En el modelo de Seixas, la construcción de la perspectiva histórica y la cronología permiten comprender los giros del pasado, por lo cual se preguntó ¿se podría utilizar una periodización distinta a la del autor? ¿Por qué? Un (52%) del estudiantado no pudo contestar la pregunta y eligió la respuesta “No lo sé”, para el 41% sí se puede utilizar otro periodo histórico y un 7% contestó

que no. Los argumentos a favor de usar otra forma de periodizar se centraron en agregar otros procesos históricos, como lo muestra la siguiente respuesta:

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

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

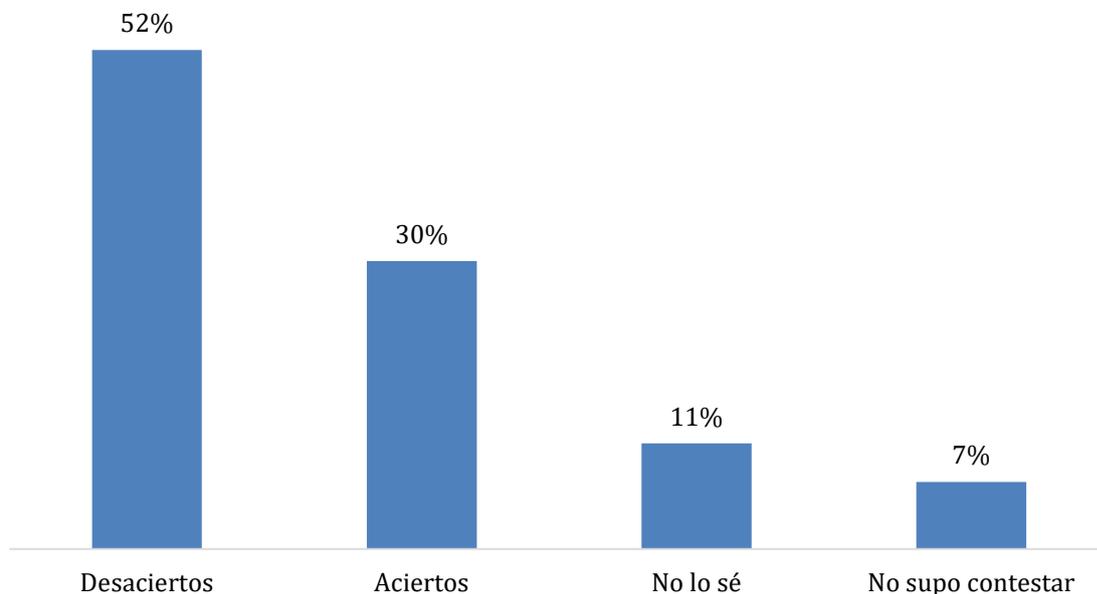
Sí se podría, ya que el historiador se está basando en un tema específico que sucede en un momento y lugar dado, sin embargo, en ese mismo momento y lugar dado puede estar sucediendo otro hecho histórico del que también se puede comenzar a periodizar. (Comunicación escrita, 19 de febrero de 2019)

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

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

Figura 3

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



Fuente: Elaboración propia, 2019.

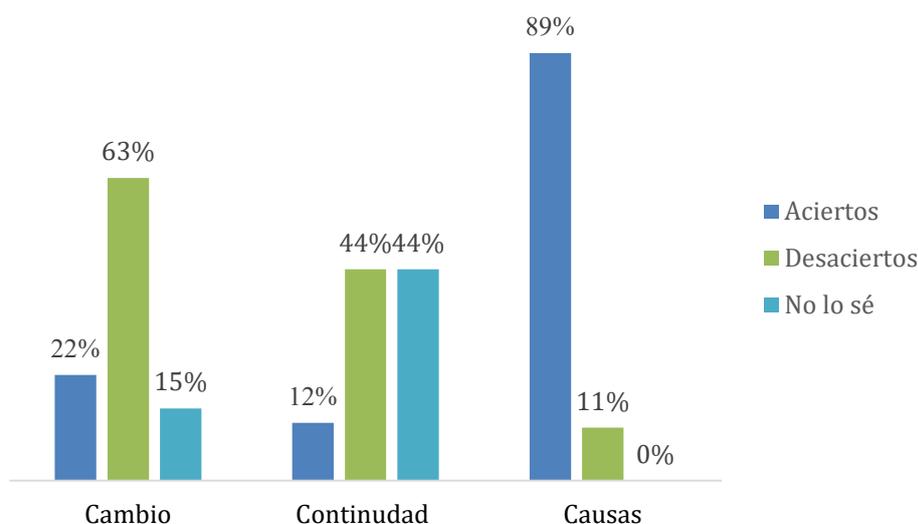
La mayor parte del estudiantado no sabe cómo se maneja la fuente primaria en historia. El 52% no acertó la respuesta, pues para ellas y ellos las revistas, los libros de texto, antologías, fuentes literarias, la historia oral o las entrevistas constituyeron las fuentes para caracterizar la educación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

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

Sobre los otros conceptos del pensamiento histórico se repitió el ejercicio de plantearles preguntas sobre un texto dado y que el estudiantado identificara los cambios, continuidades y causas de los procesos históricos, como se muestra a continuación:

Figura 4

I Nivel: Cambio, Continuidad y Causas



Fuente: Elaboración propia, 2019.

En los ejercicios asignados, para el concepto del cambio el 22% acertó la respuesta, el 63% no lo hizo y el 15% marcó no lo sé. En cuanto a la continuidad el 12% acertó las respuestas, un 44% no lo hizo y otro 44% contestó no lo sé. En cuanto a identificar causas de un proceso histórico el 89% acertó la respuesta, el 11% no lo hizo y nadie contestó no lo sé.

En otro ejercicio, le solicitamos al alumnado que interpretara los cambios y continuidades de la sociedad a partir del texto sobre la educación en Costa Rica. Las respuestas sobre los cambios fueron bastante acertadas, pero las justificaciones se apegaron al texto ofrecido.

El cambio es más fácil de percibir en el tema del texto que se analizó. Con la llegada de los españoles a Costa Rica, la religión y el idioma fueron dos de los cambios más abruptos que vivieron nuestras sociedades indígenas.

Situar las continuidades fue más complicado para el estudiantado, pues el tema debía inferirse ya que no estaba explícito en el texto histórico. Las respuestas carecían de ideas argumentadas y se especuló sobre el tema. Algunos ejemplos que muestran lo anterior son:

- La educación es algo que ellos tenían, ellos le enseñaban a los más pequeños sobre los dioses, los educaban para que creyeran algo en específico, cuando fueron conquistados se hicieron escuelas que formaron a los niños en la religión (cristianismo) y muchos otros campos más.
- La entrega de más derechos a los aborígenes.

- Se enseña a leer y contar.
- Continuar con la dominación, pero con un método distinto. (Comunicación escrita, 19 de febrero de 2019)

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

Tabla 5

La Dimensión Ética en el I Nivel de la Carrera

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

Fuente: Elaboración propia, 2019.

La mayoría del grupo se inclinó por una visión ética centrada en el contexto (42%), o en la objetividad para mirar el pasado (33%). La relación pasado-presente estuvo presente en el 11% de las y los estudiantes y valorar otros actores estuvo en el 7%.

4. Discusión de resultados

Los datos muestran los conocimientos históricos con los que llega el estudiantado de I nivel, los cuales se centran en la historia reciente. Sin embargo, la malla curricular del plan de estudios de la carrera de Estudios Sociales se distribuye de forma cronológica-lineal e inicia con la Historia Antigua.

Como muestra Plá (2005) en su estudio del pensamiento histórico, el estudiantado de secundaria construye sus propias narrativas -orales y escritas- sobre el pasado, esta información ha de utilizarse para propiciar pensamiento crítico en la carrera de Estudios Sociales, y como punto de partida para significar la historia en el estudiantado de nuevo ingreso.

Las evidencias mostraron que la historia y el pensamiento histórico se ven de forma lineal y como herramientas para mejorar el futuro, sin intervenir en el presente. De esta forma, y siguiendo a Durán (2017) la transformación siempre quedará para el tiempo no vivido, el futuro. Esta idea es fundamental de estudiarse en la universidad, pues rompe la relación estática entre el pasado, el presente y el futuro.

De igual forma, el pensamiento histórico se analiza en función de comprender el pasado, y no de problematizarlo. Según los datos, para los sujetos del estudio, la función de la historia es conocer hechos y acontecimientos del pasado, no utilizar sus razonamientos para comprender los problemas sociales en el largo plazo y proponer alternativas para mejorar el mundo que compartimos, esto a pesar de la crítica a la memorización de contenidos y datos como fechas y personajes.

La historia que el estudiantado describió está basada en las grandes narrativas que se relatan como acontecimientos históricos que marcan el presente de la humanidad. Generalmente las grandes narrativas excluyen a las minorías de sus relatos (Seixas y Morton, 2013). A través de ellas difícilmente se estudia la historia de las mujeres, de migrantes, de los “perdedores”, de grupos indígenas o de grupos sexualmente diversos.

Por otra parte, queda claro que las metodologías de las y los docentes de colegio no incentivaron el desarrollo de una historia que permitiera al estudiantado posicionarse sobre el conocimiento adquirido. A pesar del uso de técnicas lúdicas (en algunos casos se nombraron obras de teatro, mesas redondas o películas) no se trabajó la historia a partir de las evidencias ni se problematizaron los contenidos, lo cual incide en la perspectiva del pasado del estudiantado (Santisteban, 2010).

¿Piensa históricamente el estudiantado de I nivel? ¿Llegan preparadas y preparados desde el colegio para enfrentar los retos de la historia en la universidad? En buena medida el alumnado demostró dominar contenidos de la historia reciente y tener claridad sobre la interpretación del pasado, incluso con argumentos sobre la simultaneidad de la historia y, con ello, acercarse a conceptos del PH como el de causas.

Sus argumentaciones se apegaron a datos de la historia que conocieron en el colegio, o a los textos con los que contestaron el cuestionario. La historia se narra a partir de una serie de acontecimientos que fragmentan el pasado, pero también se intenta explicar el presente a través de ese pasado. El pensamiento histórico se limita a conocer qué pasó y tratar de relacionarlo con el presente, a través de un análisis donde se obvia la construcción de la historia, y se especula en el análisis crítico sobre el pasado.

Las evidencias muestran que, en el análisis del pasado, el estudiantado no ubica desde dónde se construyen las narrativas históricas. Y a pesar de que se entiende que la historia es una interpretación, cuando se enfrentan a un texto, los datos y la información que leen se valida *per se*.

5. Conclusiones

Este estudio permite concluir que:

- a) El estudiantado que llega del colegio no es una hoja en blanco, tiene sus propias construcciones y narrativas sobre lo que es el pasado, la mayoría de ellas moldeadas por el sistema educativo de secundaria, donde se aprende una historia oficial, pero también influidas por sus contextos socioculturales.

- b) El conocimiento histórico del estudiantado se basa en la historia reciente, pero la malla curricular en el componente de historia de la carrera de Estudios Sociales inicia con la materia Historia Antigua, y la historia reciente se alcanza hasta el antepenúltimo semestre de la carrera.
- c) Se considera que un cambio curricular permitiría que el estudiantado que ingresa a la universidad desarrolle procesos de aprendizaje que le sean más significativos, pues puede utilizar sus propias narrativas de la historia para pasar del conocimiento cultural adquirido a uno centrado en el pensamiento histórico.
- d) La necesidad de construir diseños curriculares flexibles en la carrera de Estudios Sociales le permitirá a las y los docentes contextualizar sus cursos en función de los conocimientos del estudiantado, y desarrollar propuestas metodológicas centradas en el pensamiento histórico y no en los contenidos.
- e) Hace falta incluir la perspectiva de la didáctica de la historia, no solo en el diseño curricular de la carrera (donde está completamente ausente), sino dentro del aula universitaria para que la discusión sobre la historia no esté solo en función de los procesos históricos, sino en el desarrollo del pensamiento crítico, el pensamiento social y el histórico.

En cuanto a las perspectivas del estudio se considera pertinente continuar investigando: ¿qué tipo de pensamiento histórico es el que necesita el profesorado en formación?, ¿cuáles son los conocimientos de la historia que más necesitan aprender las y los docentes de Estudios Sociales? ¿Cómo jerarquizar estos conocimientos en función de los aprendizajes que necesita desarrollar para impartir lecciones de Estudios Sociales? ¿Cómo enseñar a pensar históricamente desde las clases de Historia de la Universidad y de los Colegios?

Sobre los modelos conceptuales de pensamiento histórico habrá que estudiar e investigar con profundidad: ¿cuáles son los diálogos entre el pensamiento histórico y el pensamiento crítico? Esto es con el fin de obtener datos que nos relacionen ambas categorías. Otro tema que se requiere profundizar a través de nuevas investigaciones es la relación entre el pensamiento histórico y el social: ¿se puede pensar socialmente desde la historia? ¿Qué características ha de tener un modelo conceptual del pensamiento social que implique el análisis del pasado?

También es necesario valorar otros modelos de pensamiento histórico, más allá del propuesto por Peter Seixas, que permitan sugerir investigaciones que respondan a: ¿cómo desarrollar procesos de enseñanza del pensamiento histórico a partir de problemas socialmente relevantes? ¿De qué forma evaluar el pensamiento histórico? Y, ¿cómo contextualizarlo a la realidad del aula costarricense o centroamericana? Tomando en cuenta que, en nuestras sociedades, el tiempo pasa primero por la cultura, entonces, ¿podemos desarrollar un modelo de pensamiento histórico que involucre la percepción del tiempo de nuestras poblaciones indígenas, campesinas y migrantes?

Darle sentido al pasado en un aula, es una declaración docente para hacer del mundo un lugar mejor, para recorrer el camino de la democracia y, en la utopía, construir ciudadanías que vean en la otra, a una hermana, no a una enemiga. Esta declaración implica dejar en el salón de clase toda la esperanza que sea posible para que la juventud actúe y transforme el odio en amor. Esta es quizá la mejor herencia que el profesor *Joan Pagés Blanch* dejó en esta investigación, y en

mi vida. Por lo que, a partir de ahora, proponemos investigar y buscar los obstáculos necesarios para incidir en unos Estudios Sociales que construyan la justicia social, y de esta forma, seguir los pasos del maestro cuando nos decía: *no pensaré en los obstáculos, los imaginaré y trabajaré para desarrollarlos.*

Referencias bibliográficas

- Armento, B. (2000). El desarrollo profesional de los profesores de Ciencias Sociales. En Pagès, J., Estepa, J. y Travé, G. (Eds.), *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales* (pp. 19-39). Universidad de Huelva.
- Ávila, R.M., Rivero, M. P. y Domínguez, P. (Coords.). (2010). *Metodología de la Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Institución Fernando El Católico.
- Cerri, L.F. (2013). A formação de professores de história no Brasil: antecedentes e panorama atual. *Revista Historia, historias*, 2(1), 167-186. <https://doi.org/10.26512/hh.v1i2.10730>
- Chávez, C. y Pagès, J. (2017). Didáctica de la historia y enseñanza del pensamiento histórico en formación inicial de docentes de secundaria de Chile. En Martínez, R., García, R. y García C.R. (Coords.), *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 73-82). Universidad de Córdoba y Asociación Universitaria de Profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Coudannes, M.A. (2013). *La consciencia histórica en estudiantes y egresados del profesorado en historia de la Universidad Nacional del Litoral. Un estudio de caso* (Tesis de Doctorado). Universidad Autónoma de Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/120255>
- Cuesta, V. (2016). *Formación inicial docente en enseñanza de la historia. Argentina-Brasil: campo disciplinar, programas de estudio y miradas docentes* (Tesis de Doctorado1). Universidad Nacional de La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/57637>
- Durán, N. (Coord.). (2017). *Epistemología histórica e historiografía*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Flick, U. (2018). Triangulation. en Denzin, N., y Lincoln, Y. (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp.777-804). Sage Publications.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Ibagón J. y Minte, A. (2019). El pensamiento histórico en contextos escolares. Hacia una definición compleja de la enseñanza de Clío. *Zona Próxima*, 31, 107-131.
- Lee, P. (2005). Putting principles into practices: Understanding history. en Donovan, M.S. y Bransford, J.D. (Eds.), *How students learn: History in the classroom* (pp. 31-78). National Academies Press.
- Lee, P.J., Dickinson, A. y Ashby, R. (1996). Project CHATA: Concepts of history and teaching approaches at key stages 2 and 3: Children's understanding of "because" and the status of explanation in history. *Teaching History*, 82, 6-11.
- León, A. (2011). *Construcción de los conceptos de tiempo e historia por parte de niños y niñas de primer y segundo ciclos de la educación general básica de un centro educativo del área metropolitana, en el marco del programa de Estudios Sociales* (Tesis de Doctorado).

- Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica.
<http://repositorio.uned.ac.cr/reuned/handle/120809/997>
- Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically: Educating Students for the 21st Century*. University of Toronto Press.
- Levstik, L. y Barton, K. (2015). *Doing History. Investigating with children in Elementary and Middle Schools*. Routledge.
- Neima, G., y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica en Vasilachis, I. (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 213-238). GEDIS.
- Pacievitch, C. (2014). Utopia e responsabilidade docente: formação de professores de história. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 10(1), 87-112.
- Pagès, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 7, 69-91.
<https://hdl.handle.net/20.500.12365/17624>
- Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. PYV editores.
- Plá, S. y Pérez, M. (2013). Pensar históricamente sobre el pasado reciente. *Clío & Asociados*, 17, 27-55.
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, 14, 34-56.
- Seixas, P., y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson Education.
- Shemilt, D. (1983). The Devil locomotive en *History and Theory*, 4(22), 1-18.
- Soria, G. (2014). *El pensamiento histórico en la educación primaria: estudio de casos a partir de narraciones históricas* (Tesis de Doctorado). Universidad Autónoma de Barcelona.
<http://hdl.handle.net/10803/285095>
- Universidad Nacional (2017). *Plan de estudios de la carrera bachillerato en la enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica* [documento curricular]. Facultad de Ciencias Sociales Universidad Nacional.
- Vaillant, D. (2013) Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas en *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 185-206.
- Vaillant, D., (2012). Formación inicial del profesor para las Escuelas del mañana en *Diálogo Educativo*, 35(12), 165-184.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and other Unnatural Acts. Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.
- Zárate, N. (2012). *Estudio psicogenético sobre las nociones de espacio y tiempo en el aprendizaje comprensivo de la Historia en jóvenes de colegio* (Tesis de Doctorado). Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica. <http://repositorio.uned.ac.cr/reuned/handle/120809/1003>