



Prácticas docentes en la formación inicial para la enseñanza de la historia. Un estudio de caso en Costa Rica

Teaching Practices in Initial Training for History Teaching. A Case Study in Costa Rica

Práticas docentes na formação inicial para o ensino de história. Um estudo de caso na Costa Rica

Jessica Ramírez-Achoy*  orcid.org/0000-0002-1795-3006

Joan Pagès-Blanch (QDEP)**  orcid.org/0000-0001-8650-3976

Para citar este artículo

Ramírez-Achoy, J. y Pagès-Blanch, J. (2022). Prácticas docentes en la formación inicial para la enseñanza de la historia. Un estudio de caso en Costa Rica. *Revista Colombiana de Educación*, 1(84), 1-17. <https://doi.org/10.17227/rce.num84-11395>.

Fecha de recepción: 02/03/2020

Fecha de evaluación: 30/06/2020



* Doctora en didácticas por la Universidad Tecnológica de Pereira. Sus principales categorías de investigación son la formación inicial docente y el pensamiento histórico. Correo: jessica.ramirez.achoy@una.cr

** Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona

Resumen

Palabras clave: formación profesional; profesor en prácticas; enseñanza secundaria; historia; preparación docente

En este artículo de investigación estudiamos las prácticas docentes en historia de un grupo de estudiantes de la carrera bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica de la Universidad Nacional, en Costa Rica, y las relacionamos con su formación inicial. Metodológicamente utilizamos el análisis cualitativo a través del estudio de casos. Entre los principales resultados, encontramos que hay diferentes estilos de enseñanza, pero todos tienen como denominador común que la historia se presenta acabada y estática. La interpretación y el análisis del pasado se obvian en las clases orientadas por el profesorado en formación. Las contradicciones entre el discurso de los practicantes y lo que sucede en la clase nos dan indicios sobre los cambios curriculares que deben gestarse en las carreras de Enseñanza de los Estudios Sociales para formar docentes autónomos y con la capacidad de reflexionar críticamente sus prácticas.

Abstract

Keywords: vocational education; probationary teacher; secondary education; history; teacher preparation

In the article, we study the teaching practices in the history of a group of students in the Teaching of Social Studies and Civic Education Career of the Universidad Nacional, in Costa Rica and we relate them to their initial training. Methodologically we use qualitative analysis through the case study. Among the main results, we find that there are different teaching styles, but all have as a common denominator that history is presented as a finished and static product. The interpretation and analysis of the past are ignored in classes directed by teachers in training. The contradictions between the discourse of the practitioners and what happens in the class give us indications about the curricular changes that are allowed to take shape in the teaching careers of Social Studies to train autonomous teachers with the ability to critically reflect on their practices.

Resumo

Palavras-chave: formação profissional; professor estagiário; ensino médio; história; preparação dos docentes

Neste artigo de pesquisa estudamos as práticas docentes em história de um grupo de alunos da graduação sobre Ensino dos Estudos Sociais e Educação Cívica, da Universidade Nacional, na Costa Rica, e as relacionamos com sua formação inicial. Metodologicamente, utilizamos a análise qualitativa por meio do estudo de caso. Dentre dos principais resultados, encontramos que existem diversos estilos de ensino, mas todos têm como denominador comum que a história é apresentada, acabada e estática. A interpretação e análise do passado são ignoradas nas aulas dirigidas por professores em formação. As contradições entre o discurso dos estagiários e o que acontece em sala de aula nos dão indícios sobre as mudanças curriculares que podem-se concretizar nas carreiras docentes de Ensino dos Estudos Sociais para formar professores autônomos com capacidade de reflexão criticamente sobre suas práticas.

Introducción

El artículo es parte de los resultados de la tesis doctoral “Dar sentido al pasado: el pensamiento histórico en la formación inicial docente”, del Doctorado en Didáctica de la Universidad Tecnológica de Pereira, y cuya dirección estuvo a cargo del Dr. Joan Pagès Blanch. Nuestro objetivo es analizar las prácticas docentes en enseñanza de la historia de un grupo de estudiantes de último año de la carrera de Estudios Sociales, con la finalidad de analizar la relación entre sus finalidades y el ejercicio de la docencia. En Costa Rica, el primer nivel universitario es llamado *bachillerato*, y equivale al grado de educación superior. La carrera del bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica, adscrita a la Escuela de Historia de la Universidad Nacional, cuenta con una malla curricular renovada en 2017. En su formación, el futuro profesorado tiene dos encuentros con el aula de secundaria. El primero es en el curso de currículo y planeamiento (II nivel de carrera) donde el estudiantado imparte dos clases de Estudios Sociales o Educación Cívica (2,5 horas). La segunda visita a las aulas es en el antepenúltimo semestre, en el cual se realiza una práctica de cincuenta horas en alguna institución educativa de secundaria.

En nuestro estudio prestamos especial atención a la formación inicial docente (FID), pues no contamos con información que nos explique cómo se enseña historia desde las prácticas en el aula y su relación con los aprendizajes obtenidos en la universidad. Nuestro problema se centró en obtener datos que nos den un indicio de la brecha universidad/colegio para generar aportes en los aprendizajes del profesorado en formación, por tanto, nos planteamos como pregunta de investigación: ¿Cómo aplica el profesorado en formación sus conocimientos de historia durante las prácticas docentes del último año de carrera y cómo esto se relaciona con sus finalidades para la enseñanza de una historia crítica basada en la interpretación?

La carrera de Estudios Sociales está inscrita en la Escuela de Historia y cuenta con el apoyo de la Escuela de Geografía y la División de Educología. Sin embargo, el mayor énfasis está en la historia, pues sus cursos representan 42 % de la totalidad de la malla curricular, mientras que 27 % corresponde a pedagogía, 16 % a geografía, 11 % a idioma y humanidades, y 4 % a educación cívica.

El *Séptimo informe del Estado de la educación para Costa Rica* (Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible, 2019) reveló que al profesorado se le contrata para dar clases bajo esquemas educativos que no se le enseñaron en la universidad, lo cual aumenta la brecha entre esta y los colegios. Vaillant (2017) afirma que en América Latina el futuro profesorado de secundaria es formado en función de los contenidos disciplinares, con poco impacto de la pedagogía. Para Pagès (2018), la tensión entre el *saber experto* y el *saber escolar* incide en las finalidades de la FID, pues muchos especialistas en ciencias sociales parten de sus experiencias investigativas para dar clases a futuros maestros y maestras, sin tomar en cuenta que ese conocimiento especializado no funciona en las aulas de primaria o secundaria, pues el saber escolar es mucho más general y tiene objetivos distintos a los de la academia. A esto, Mattozzi (1999) lo denominó *el problema didáctico*, pues hemos legitimado el saber de los expertos como válido para enseñar en espacios que tienen otras finalidades y propósitos.

Hoy precisamos una historia que, sin dejar el contenido, se centre en el desarrollo de habilidades y conceptos que nos permitan enseñar a las nuevas generaciones el sentido de la convivencia (Santisteban, 2017). Los problemas sociales que enfrentamos en el siglo XXI pueden ser enfrentados desde la historia, pero no aquella que se basa en el dato y busca la memorización de hechos para legitimar el pasado, sino la que nos permite desarrollar distintas perspectivas sobre el presente.

En la Universidad Nacional (UNA), los contenidos que se enseñan en la carrera de Estudios Sociales han trascendido la historia patria; en las aulas de secundaria no sucede igual, por tanto, nos cuestionamos: ¿cuáles son las razones de esta brecha?; ¿cómo se enseña el contenido histórico escolar?; ¿se desarrolla el pensamiento histórico en las prácticas docentes?

En este sentido, la didáctica de la historia constituye un campo de investigación para analizar la formación inicial y promover cambios que impacten el desempeño del profesorado. Santisteban (2006) ha señalado el desarrollo de esta área para promover el pensamiento histórico y la criticidad en el análisis del pasado. De esta forma, se utilizan modelos conceptuales en pensamiento histórico para estudiar qué está pasando en el aula cuando enseñamos el pasado, y sus relaciones con las prácticas docentes, la formación inicial o permanente del profesorado de Estudios Sociales.

El pensamiento histórico para pensar el pasado críticamente

Con el fin de delimitar nuestra investigación nos centramos en la categoría de pensamiento histórico para explicar cómo se conceptualiza una enseñanza del pasado basada en el análisis crítico. El pensamiento histórico es pensamiento crítico por la complejidad de los procesos cognitivos para comprender el pasado y relacionarlo con el presente.

Para Lévesque (2008), tal categoría se define como: “the domain-specific process through which students master –and ultimately appropriate (or make their own)– the concepts and knowledge of history and critically apply such concepts and knowledge to resolve contemporary and historical issues” (p. 14). Desde esta perspectiva, el conocimiento histórico es dinámico, pues se alcanza a través de la indagación, la reflexión y la interpretación de los problemas contemporáneos.

Sobre la idea anterior, Audigier (2018) afirma que no hay pensamiento sin contenido y que en la historia escolar se debe enseñar cómo los historiadores e historiadoras llegan a un determinado conocimiento y cómo este podría ser refutado, lo cual implica enseñar la historia como un proceso y no como un producto. El conocimiento es evaluado por el estudiantado, y no se asume que el contenido sea verdadero, sino que se examina y se toma una posición con respecto a este.

Los aportes teóricos de Rüssen (2007) permiten comprender que el conocimiento histórico debe ser interpretado e interpelado desde los componentes culturales que permiten significar el pasado en el estudiantado. Esa interrelación historia/cultura/enseñanza es retomada por autores como Seixas y Morton (2013) y Seixas (2017), para quienes la enseñanza de la

historia tiene un fuerte componente sociocultural que interactúa con elementos didácticos y disciplinares.

Enseñar el pensamiento histórico requiere que el profesorado reconozca el bagaje teórico y epistemológico de la disciplina histórica y que, además, tenga las herramientas para aplicarlo en su práctica docente. Es insuficiente solo el aprendizaje de los contenidos. Según Lévesque (2014): “Disciplinary content and habits of minds are deeply counterintuitive. They require generous doses of methodological learning and regulated practice [...] [the teachers] must be exposed to and engaged in the process of doing history” (p. 116).

Seixas (2014, 2016, 2017) ha propuesto el pensamiento histórico como un marco referencial para comprender la complejidad del pasado y su relación con el presente, y de esta forma aprender del pasado *practicando la historia*. El modelo de Seixas se caracteriza por su pragmatismo y facilidad a la hora de utilizarlo en las clases de historia.

En nuestra investigación se contempló el modelo del pensamiento histórico de Seixas y Morton (2013) porque delimita el quehacer de la historia en seis conceptos para razonar el papel del pasado y su relación con el presente, al centrar su análisis en la interpretación y las evidencias de la historia. Hablamos de *conceptos* y no de habilidades (*skills*), porque estas se asocian con aprendizajes más *abstractos*.

En este sentido, los seis conceptos de pensamiento histórico elaborados por Seixas y Morton (2013) permiten el estudio del método histórico como herramienta de análisis del pasado. De esta forma, los autores delimitan el pensar históricamente en a) el significado histórico; b) la perspectiva histórica; c) las causas y consecuencias; d) las continuidades y cambios; e) la evidencia; f) la dimensión ética. Cada uno de estos conceptos refieren al razonamiento que el historiador o historiadora realizan cuando interpretan el pasado, la propuesta de los autores ha sido aplicar tal razonamiento en el aprendizaje de la historia para que se haga de forma crítica y analítica.

Las prácticas docentes para acortar la brecha universidad/escuela

Las prácticas docentes las comprendimos como el contacto con el aula del profesorado en formación donde se adquieren los primeros aprendizajes en la experiencia de aula y donde se aplican los principios disciplinares y didácticos impartidos en la formación inicial. Consideramos que las prácticas docentes no pueden ser instruccionales, sino reflexivas; de esta forma, la enseñanza se convierte en un proceso de análisis sobre lo actuado en el aula, donde la toma de decisiones curriculares, didácticas, disciplinares y evaluativas se centran en la capacidad del futuro profesorado de elegir y diseñar las estrategias más convenientes para el aprendizaje de sus estudiantes, en función de sus contextos socioculturales (Thornton, 2005).

Sobre esta idea, Adler (1994) afirma que la reflexión en la formación de maestros y maestras implica facilitarles los marcos para pensar las conexiones entre la teoría y la práctica. En las carreras de docencia, específicamente las de secundaria, las teorías y los conocimientos disciplinares se enseñan de forma separada a las de pedagogía y didáctica lo cual lleva a

vacíos sobre cómo actuar en las prácticas y cómo propiciar aprendizajes críticos (Vaillant, 2017). Se puede saber mucho sobre historia, pero esto no implica que se sepa cómo enseñarla. Centrar las investigaciones en el futuro profesorado de Estudios Sociales es una apuesta para romper con la enseñanza de la historia enciclopedista y promover el pensamiento crítico y la sensibilidad social desde el aula universitaria.

El profesorado en formación de Estudios Sociales necesita aprender a reflexionar sobre sus prácticas docentes y también requiere aprender a pensar históricamente, como una forma de fomentar una enseñanza de la historia crítica e interpretativa en la secundaria. Las ideas de Armento (1986, 1991, 1996, 2000) sirven como marco de referencia para explicar cómo se enseña la historia en la Universidad Nacional y cómo esta es enseñada en las prácticas docentes.

En su modelo conceptual, Armento (1996) parte de tres dimensiones para la formación inicial docente: a) el desarrollo profesional, entendido como el tránsito entre el profesorado novato y el experto; b) los factores contextuales, sociales, políticos, culturales y económicos del desarrollo profesional, y c) las interacciones entre docente/estudiantes/currículo. En nuestra investigación profundizamos en la última dimensión, pues nos interesa analizar la relación universidad/escuela.

Metodología

Nuestra investigación es cualitativa con un enfoque interpretativo. La intención fue producir conocimiento que sea aplicado en la formación de los y las estudiantes de la carrera de Estudios Sociales. Para concretar ese aspecto, se optó por el método del estudio de casos, el cual es comprendido como el análisis “de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 1999, p. 11). La trayectoria y las discusiones sobre los Estudios Sociales que se han dado en la Escuela de Historia de la Universidad Nacional permiten ubicar el estudio de casos en esa institución, teniendo como sujeto de estudio al estudiantado de la carrera.

Se trabajó con cuatro estudiantes de prácticas docentes. La elección del grupo se dio a partir de tres criterios: a) el compromiso para realizar y terminar la práctica; b) el acceso a los colegios donde hicieron sus prácticas, y c) el trabajo con temas de historia.

Nuestra propuesta del diseño investigativo contiene cuatro fases que dinamizaron el proyecto. Se empezó con una fase preparatoria para la construcción de instrumentos e inserción al campo. A continuación, se realizó la recolección de datos, que se llevó a cabo durante el I semestre de 2019. A la recolección le siguió una fase analítica donde se codificó la información y, por último, una fase informativa para exponer y publicar los resultados.

Cada una de las categorías teóricas del problema de investigación se desarrollaron en concordancia con la naturaleza teórica y metodológica del estudio de casos y las técnicas que permitieron, por un lado, la integración de los actores al estudio y, por otro, la recolección de la información.

Para obtener la información se trabajó a partir de tres técnicas: a) se observaron once clases de prácticas docentes; b) se hizo un grupo de discusión con las cuatro estudiantes observadas, y c) se analizaron los planeamientos, materiales de clase y evaluaciones que el estudiantado aplicó en sus clases de historia.

Los parámetros utilizados en la guía de observación fueron: ¿Qué sucede cuando se enseña y se aprende y por qué sucede lo que sucede?; ¿cómo se introducen los contenidos, cómo se desarrollan y cómo se concluye la clase?; ¿cuál es la metodología en las actividades de enseñanza?; ¿cuál es el protagonismo docente?; ¿cuánto tiempo dura la atención del alumnado a la exposición del docente?; ¿cuándo y cómo se introducen estrategias para el desarrollo del pensamiento histórico del alumnado?; ¿cómo se narra la historia?

La elección de estos parámetros se eligió en función del modelo conceptual del pensamiento histórico, pues nos interesó relacionarlo con las dinámicas de aula en tres aspectos: los contenidos, las actividades de enseñanza y las narrativas de la historia que se hacen en el aula. El diario de campo se implementó para describir todo aquello que sucedió durante la clase pero que no tenía relación ni con la enseñanza ni con el aprendizaje, aunque pudiera llegar a condicionarlos.

El guión del grupo de discusión se elaboró en función del marco teórico de esta investigación y se validó a partir del criterio de expertos. Las preguntas que se analizaron con las estudiantes fueron: "¿Cómo podrían describir la experiencia de la práctica docente?"; "¿Qué significó para ustedes?"; "¿Cuál fue el principal objetivo que siguieron en sus prácticas docentes?"; "¿Cuál es el papel del contenido en sus clases?"; "¿Qué es pensar críticamente?"; "¿Cómo les enseñaron a pensar la historia en la universidad?"; "¿Cómo enseñan a pensar la historia?"; "¿Qué es pensar históricamente?"; "¿Les enseñaron a pensar históricamente en las clases de historia?". Con estas intentamos relacionar las finalidades que persiguió el estudiantado en sus prácticas docentes, con lo que observamos en el aula de clase.

Para analizar los datos aplicamos la codificación teórica, la cual parte de las técnicas de la teoría fundamentada (TF), en la versión de Strauss y Corbin (2002) para construir las unidades de significado que constituyen las categorías centrales del estudio. La codificación se logró a través de tres etapas que dialogaron entre sí. La primera es la *codificación abierta*, donde "se trata de expresar los datos y los fenómenos en forma de conceptos [...] se clasifican las expresiones por sus unidades de significado (palabras individuales, secuencias breves de palabras) para asignarles anotaciones y sobre todo 'conceptos' (códigos)" (Flick, 2007, p. 193).

Posteriormente se procedió con la *codificación axial*, entendida como el proceso "de relacionar las categorías a subcategorías" (Strauss y Corbin, 2002, p. 134). En esta fase se determinaron las propiedades y dimensiones de cada categoría para reagrupar los datos en torno a las subcategorías. Por último, se realizó la *codificación selectiva*, en la cual se determina la categoría central de todos los datos.

Las etapas de la codificación no fueron secuenciales, al contrario, se construyen en diálogo permanente a través del método comparativo constante (MCC), el cual se refirió a las comparaciones que se hacen de los datos hasta llegar a la saturación de la información. En la tabla 1 se muestran las categorías que se obtuvieron del proceso de codificación.

Tabla 1.

Categorías del proceso de codificación

Categoría conceptual	Técnica de recolección de datos	Codificación	Ejemplos de los indicadores
Formación inicial docente	Grupo de discusión	Formación profesional	“Yo creo que en la universidad nos dan las herramientas, nos dan las teorías de cómo poder llegar a un aula, pero cuando uno está en el aula y ve la dinámica que tiene un grupo, o las características socioeconómicas que posee el grupo, todo es muy diferente”.
		Dinámicas de clase	“Aquí nos forman de una manera muy idealizada, en la U, pero luego te mandan a otra cultura completamente [diferente] que es el aula”.
		Finalidades de la práctica docente	“El objetivo que perseguí nunca fue y nunca va a ser que lo que viene en el programa sea lo que a ellos [las y los estudiantes de secundaria] les quede. [La] intención es que [el programa del MEP] sea una excusa para que empiecen a hacer relaciones con el contexto”.
Narrativas sobre la historia	Análisis de planeamientos	Contradicciones entre las finalidades y las prácticas de aula	“Planeamiento de Vera”.
Prácticas docentes	Análisis de evaluaciones aplicadas en las prácticas docentes	Enseñanza activa Evaluación sumativa	Preguntas de historia en los exámenes. Ejemplo: mencione una característica y una causa del proceso de difusión espacial del cristianismo en el continente europeo.

Fuente: elaboración propia.

Resultados

La historia y su enseñanza en las prácticas docentes

El conocimiento pedagógico e histórico que el estudiantado adquiere en la universidad le permite afrontar su práctica docente con una serie de habilidades y razonamientos sobre los Estudios Sociales, relacionados, por ejemplo, con los contenidos o con los métodos de enseñanza. Sin embargo, el futuro profesorado es consciente de que hay una brecha entre los aprendizajes obtenidos y lo que vivieron en el aula de secundaria, pues las dinámicas de clase fueron muchísimo más complejas de lo que habían pensado.

A Vera le correspondió hacer su práctica en un colegio con una alta vulnerabilidad social y económica de sus estudiantes. Sin embargo, Milagro trabajó en un colegio privado y también vivenció la diferencia entre los conocimientos adquiridos en la carrera y la realidad de las aulas.

A partir de las experiencias en el aula, el futuro profesorado construyó nuevos marcos de referencia sobre el proceso de enseñanza, principalmente porque por primera vez se enfrentaron a la toma de decisiones curriculares y didácticas.

Para analizar sus discursos sobre la historia que enseñaron en las prácticas docentes, les pedimos que justificaran teóricamente sus inclinaciones sobre el contenido con el que trabajaron y que ubicaran ese contenido dentro de alguna escuela historiográfica. Sus respuestas se detallan en la figura 1.

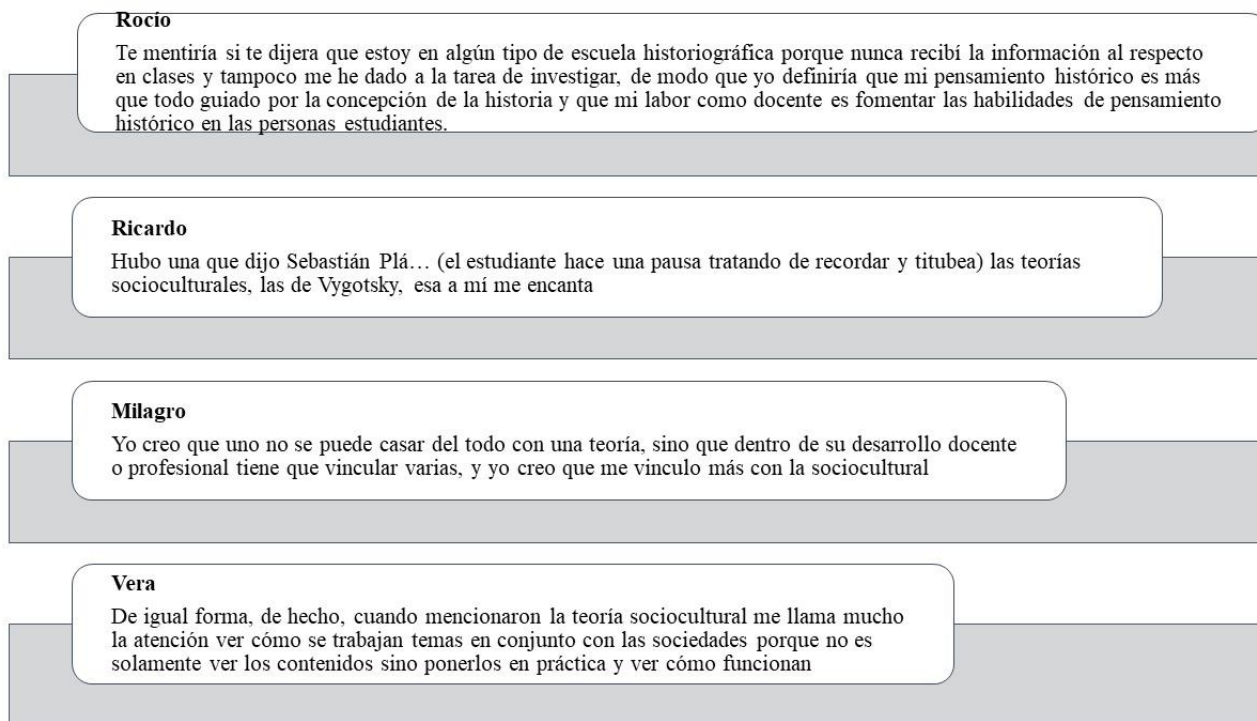


Figura 1. Escuelas historiográficas

Fuente: elaboración propia.

Los datos nos mostraron la ambivalencia para ubicar el contenido histórico desde una corriente teórica que le dé un sentido desde la historiografía al tipo de contenido histórico que se impartió en las prácticas docentes. La evidencia muestra que el estudiantado no pudo justificar el posicionamiento desde el cual enmarcaron sus discursos sobre el pasado, sus referencias fueron las teorías socioculturales, e incluso nombraron a Vygotsky, sin hacer ninguna relación con la práctica docente.

En los documentos que el futuro profesorado elaboró (planeamientos o evaluaciones) tampoco se explicitan los modelos teóricos que guiaron la toma de decisiones en la etapa de planificación de las clases. La evidencia mostró que las finalidades del futuro profesorado no se sustentan en teorías educativas o sociales. No pudieron explicitarlas en función de sus clases. A pesar de ello, las intenciones de sus prácticas docentes se fundamentaron en la idea de promover el pensamiento crítico, más allá de la repetición de contenidos como datos y fechas. Uno de los temas al que le dimos relevancia tanto en las observaciones como en los grupos de discusión fue al contenido histórico: ¿Cuáles estrategias de enseñanza se utilizaron?, ¿se enseñó a pensar la historia?

Partimos de los planeamientos que el estudiantado elaboró en el curso de prácticas docentes. En la plantilla, el Ministerio de Educación Pública (MEP) eliminó la casilla de contenidos, para fomentar el trabajo de aula a partir de habilidades. No obstante, estos están intrínsecos en preguntas-problema, en los criterios de evaluación y en las situaciones de aprendizaje.

A pesar de los cambios e innovaciones pedagógicas que se han querido implementar desde el MEP, el currículo prescrito costarricense sigue dictando cómo han de ser los procesos de aprendizaje en el aula. Este programa se caracteriza por ser inflexible en la toma de decisiones curriculares del profesorado y se basa en una sola versión de la historia. Para Pagés (1994), este tipo de currículo se denomina *técnico* y está definido por una enseñanza transmisiva, centrada en el docente, donde el temario es, supuestamente, apolítico y se niega el conflicto. Su planificación es sistemática y racional para evitar que los (las) docentes no se aparten de lo prescrito.

Según la evidencia, el estudiantado de prácticas docentes basó sus planeamientos en esta estructura del Ministerio de Educación. Un ejemplo de esto lo observamos en el planeamiento realizado por Vera, como se muestra en la tabla 2.

Para el futuro profesorado, el contenido es importante cuando se relaciona con el contexto del alumnado de secundaria. Así lo manifestaron en el grupo de discusión: “creo que el contenido va a tomar importancia cuando tiene alguna relación con los estudiantes y cómo estos pueden cambiar con los conocimientos que van adquiriendo. Que [el contenido] no se quede solamente en el cuaderno” (comunicación personal, Vera, IV nivel).

Cuando analizamos el contenido histórico que se impartió en las clases de Estudios Sociales notamos que este era un conocimiento acabado y estático, que se explicaba de manera detallada, sin contextualizarlo a las realidades socioculturales del estudiantado. De esta manera, el contenido fue problematizado por el futuro profesorado, pero no por sus estudiantes. Por ejemplo, una de las actividades de enseñanza de Milagro consistía en explicar la materia y que sus estudiantes completaran un cuadro-resumen con información de su exposición y de videos cortos. Ella demostró manejar el contenido histórico, incluso lo explicaba a partir de la problematización del tema, mientras que sus estudiantes tenían un rol más pasivo con respecto al contenido. Al final, toda la explicación de la practicante derivó en un dictado con las respuestas para que ellos y ellas cerraran la lección con el cuadro completo y la materia vista.

Tabla 2.

Planeamiento de una estudiante de práctica docente para el nivel de noveno año

Criterios de evaluación	Estrategias de mediación	Indicadores	Tiempo estimado
Expansión y consolidación del cristianismo en la Europa medieval			
<p>Explicar las causas y características del proceso de difusión espacial del cristianismo católico en el continente europeo, así como su papel en la construcción de la unidad europea.</p>	<p>Inicio: los estudiantes observan un video sobre la historia de la Iglesia cristiana en el cual se abordan causas, características, difusión espacial, así como el papel de la Iglesia en la construcción de la unidad europea. Posterior al video, la docente dará una explicación de dicho tema.</p> <p>Desarrollo: el aula es dividida en tres grupos. Seguidamente cada uno de estos tiene un tema (causas, consecuencias y papel de la Iglesia en la construcción de la unidad europea), del cual deben realizar una síntesis. Para esto, la docente a cargo entrega un papelógrafo a cada grupo.</p> <p>Final: los estudiantes poseen cinco minutos para exponer las principales ideas. A su vez, los estudiantes deben tomar nota en su cuaderno por medio de un esquema, como evidencia de la actividad ejecutada.</p>	<p>Identifica las causas, características, difusión espacial, así como el papel de la Iglesia en la construcción de la unidad europea, con ayuda del video y la presentación proporcionada por la docente.</p> <p>Describe de forma correcta el tema dado por la profesora, en la actividad ejecutada en los papelógrafos.</p> <p>Explica a los compañeros y compañeras el tema trabajado en los papelógrafos, con el fin de compartir lo estudiado.</p>	<p>2 lecciones</p>

Fuente: planeamiento de práctica docente de Vera.

Hay variantes entre las distintas clases de las personas practicantes. En la lección de Rocío, la historia fue narrada a través de una exposición participativa, en la cual el punto de partida fueron las experiencias y conocimientos del estudiantado. Rocío le insistió al estudiantado que el pasado es dinámico: "Este tipo de sociedades no ocurrieron de forma lineal, fueron procesos

históricos muy largos que se interrelacionaron entre sí” (Diario de campo, 29 de mayo de 2019).

Para mostrar esta dinamicidad del pasado, el alumnado construyó una línea del tiempo con los olmecas, aztecas y mayas. Los estudiantes buscaron en sus celulares los periodos de tiempo en los que se desarrollaron tales sociedades y le daban la respuesta a Rocío, quien lo escribía en la pizarra. Según la evidencia, el contenido histórico no se utilizó para interpretar el pasado, ni se trabajaron evidencias que llevaran a la comprensión de la dinamicidad de la historia y su relación con el presente. El contenido histórico se limitó a la construcción de la línea del tiempo. Los ejemplos que dio Rocío para evidenciar el presente de las sociedades antiguas de América fueron el uso actual del maíz, o de ciertas palabras como *aguacate* o *tomate*.

La clase anterior nos muestra cómo opera el currículo técnico que se aplica en las aulas de Estudios Sociales. Los programas del MEP minimizan el estudio de las culturas originarias de Mesoamérica a datos sobre sus orígenes y su desarrollo social, económico, político y cultural. Las estudiantes de prácticas se valen de estos esquemas para planear sus lecciones y como resultado no se problematiza la historia de las poblaciones aborígenes ni se enseña a tomar posición sobre las condiciones socioeconómicas ni de exclusión que viven en la actualidad. El tema se diluye en una versión del pasado estática y sin relación con el presente.

La toma de decisiones curriculares del futuro estudiantado se centró en la elección de las estrategias de enseñanza y de su evaluación. Estas se caracterizaron por ser diversas y buscar la participación del alumnado de secundaria. Según los datos obtenidos, las actividades de enseñanza implementadas en las prácticas docentes fueron las siguientes:

- Completar frases o textos.
- Cuadros comparativos.
- Estudios de casos.
- Exposiciones del estudiantado.
- Leer fotocopias y subrayar el contenido más importante.
- Lluvia de ideas.
- Plenarias.
- Realizar *collage*.
- Recreación histórica.
- Uso de mapas y croquis.

La enseñanza de la historia en las prácticas docentes

En las clases observadas pudimos ver el esfuerzo del estudiantado por traer al presente la historia que explicaban, con ejemplos cotidianos o a partir de sus experiencias de vida. En el grupo de discusión Vera también nos ejemplificó como traía el pasado al presente:

Yo intentaba hacer relaciones con el presente, y les decía: “La Iglesia tuvo tal importancia en la Edad Media: ¿Ustedes creen que actualmente la iglesia tiene ese grado de significancia?”, y contestaban que sí. Por ejemplo, dentro de las manifestaciones religiosas estábamos viendo las peregrinaciones, y me dice una [estudiante] “¿Como la romería?”. Entonces una veía que sí hacían relaciones. (Vera, IV nivel)

Según los datos hay vacíos conceptuales en las prácticas del futuro profesorado. Su formación ha sido general en temas curriculares y pedagógicos y se observa la ausencia de una didáctica de la historia que les permita profundizar los temas que trabajan en el aula, o relacionar el conocimiento disciplinar con el pedagógico. Por ejemplo, en una de sus clases Rocío explicó el desarrollo de los derechos humanos. Ella partió del contexto histórico y, para involucrar al estudiantado en su dinámica de clase, los y las puso a investigar sobre las características de la Ilustración y el liberalismo del siglo XIX.

La investigación del estudiantado se limitó a buscar en internet la información y dictársela a Rocío quien realizó una lluvia de ideas. Luego, ella explicó todo el proceso histórico de las cuatro generaciones de derechos humanos. En la segunda parte de la clase, el estudiantado realizó una actividad donde debían comentar la situación de derechos humanos en Nicaragua. Para esos días había estallado la crisis estudiantil por las reformas de las pensiones y el país vivía mucha convulsión social.

En Costa Rica, hablar de Nicaragua es un tema delicado, debido a la xenofobia y a los mitos que se han construido en torno al vecino país. En esos días se vivía en San José una oleada xenofóbica por los migrantes nicaragüenses que habían llegado, producto de la crisis política. Cuando los (las) estudiantes terminaron el trabajo grupal, se comentaron los resultados en una sesión plenaria.

La imagen que se construyó de Nicaragua era de un país caótico donde la vida de cualquier persona peligraba. En ninguna parte se problematizó sobre los derechos humanos, ni cómo su vulneración afecta a la población. De hecho, por las características del colegio y de los (las) estudiantes (clase alta), problematizar la situación de Costa Rica les habría permitido aplicar todos los conceptos expuestos por Rocío a sus realidades inmediatas.

Trabajar con noticias, tomar ejemplos del pasado y compararlos con el presente para construir el significado histórico a partir de los derechos humanos hubiera sido una estrategia bastante pertinente para esa lección, pero la practicante no contaba con el utillaje conceptual para construir otro tipo de actividades.

En los planeamientos del estudiantado no hay ninguna referencia al uso de fuentes primarias, al cambio o la continuidad, el significado histórico, la perspectiva histórica o la dimensión ética para estudiar el pasado. En dos de los casos observados, la enseñanza de la historia es narrada por el futuro profesorado, con discursos críticos y problematizadores, pero donde el estudiantado tiene un papel pasivo. Mientras que en los otros dos casos se utiliza una metodología más activa, aunque se deja de lado el contenido y el estudiantado participa con opiniones anecdóticas.

Con respecto a la evaluación, la evidencia muestra que el futuro profesorado se planteó el desarrollo del pensamiento crítico en las clases de Estudios Sociales; no obstante, en sus prácticas se apegaron al currículo técnico del Ministerio de Educación, como observa en la figura 2.

II PARTE: Respuesta Corta (Valor 8 pts.)

Responda de forma ordenada lo que se le solicita.

- 1) Mencione una característica y una causa del proceso de difusión espacial del cristianismo en el continente europeo. (Valor 2 pts)

Característica

A) _____

Causa

A) _____

- 2) Cite dos manifestaciones de fervor religioso presentes durante la difusión espacial del cristianismo católico en el continente europeo. (Valor 2 pts)

A) _____
B) _____

Figura 2. Ejemplo de preguntas en el examen aplicado a noveno año

Fuente: elaboración propia.

La prueba del ejemplo anterior cumplió con las normativas institucionales sobre evaluación. Las preguntas indagan sobre datos específicos sobre el contenido abarcado en las clases y no se analiza el tema en función de la interpretación del pasado ni la evidencia. De esta forma, se prima la memorización del contenido y el pasado se presenta en función de grandes narrativas que excluyen el contexto sociocultural del estudiantado de secundaria y sus propias narrativas sobre la historia.

Conclusiones

El futuro profesorado aprende discursos elaborados sobre las finalidades de la enseñanza de la historia, pero no cuenta con las bases teóricas para justificar o comprender cómo se aplica ese discurso en el aula escolar. La labor de una docente de Estudios Sociales es ayudar al estudiantado a entender el mundo, no solamente enseñar temas curriculares. Y desde la universidad es urgente construir experiencias pedagógicas que inspiren otras formas de pensamiento.

El contenido histórico dista de la realidad del estudiantado de secundaria, a pesar de que desde las lecciones de Estudios Sociales se intentó relacionarlo con la realidad actual. La historia no deja de estar en un pasado que se caracteriza por ser estático y desvinculado de la cotidianidad y los problemas que enfrenta la juventud costarricense.

Desde la universidad la función docente se ve desde una perspectiva muy positivista: como mediador del contenido histórico para formar ciudadanías críticas. Al futuro profesorado le

enseñamos a diseñar planeamientos, pero no a tomar decisiones sobre el currículo prescrito. Esta función técnica despolitiza el acto de enseñar y resta valor al papel intelectual del profesorado. La práctica docente debe ser un ejercicio a lo largo de la carrera para aprender a reflexionar. Siguiendo las enseñanzas de Dewey (2001), no es la experiencia en sí misma la que genera nuevos aprendizajes, es la reflexión sobre esa experiencia lo que nos permite construir nuevos conceptos y nuevas operaciones cognitivas sobre lo que hacemos en el aula.

El estudiantado cumplió con todo lo que se les pidió en sus prácticas. Los vacíos que encontramos responden a las contradicciones que se generan en la carrera de Estudios Sociales, los discursos sobre la enseñanza y el papel normativo del MEP. La formación inicial se constituye en una de las categorías de investigación que más necesitamos desarrollar en las Universidades, pues de ella se derivarán no solo los problemas de enseñanza, sino las alternativas para formar docentes con consciencia de lo que pasa en las aulas y en sus lecciones de Estudios Sociales.

El estudiantado reconoce las diferencias entre lo que aprenden en la universidad y lo que experimentaron en la práctica docente, pero no logran tomar conciencia de las contradicciones entre sus discursos y los métodos de enseñanza utilizados en el aula de secundaria. El estudiantado de la carrera necesita aprender a tomar decisiones curriculares (que incluyen no solo las estrategias de enseñanza, sino el contenido y la forma de ese contenido) y didácticas para enfrentar la cotidianidad del aula. Y por cotidianidad nos referimos a los discursos sobre la labor docente, principalmente aquella que los ubica como técnicos del currículo prescrito del MEP.

El primer paso para politizar el acto de enseñar es situarse teóricamente. Nuestro estudiantado necesita tener marcos de pensamiento para reflexionar las decisiones que toma en el aula. Su posicionamiento teórico es muy importante porque constituye el punto de partida de los razonamientos sobre las finalidades que se persiguen y las que se aplican en el aula. Con esta idea no queremos decir que la teoría determina la práctica, será la reflexión y la introspección sobre lo que sucede en el aula lo que determinará qué tanto esa teoría es suficiente. Y será la práctica reflexiva lo que permita generar formas de enseñanza que le den un sentido útil al conocimiento histórico en la escuela.

Referencias

- Adler, S. (1994). Reflective practice and teacher education. En E. W. Ross (ed.), *Reflective practice in social studies* (pp. 51-58). National Council for the Social Studies.
- Armento, B. (1986). Research on teaching social studies. En M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 942-952). Macmillan.
- Armento, B. (1991). Changing conceptions of research on the teaching of social studies. En J. Shaver (ed.), *Handbook of research on social studies teaching and learning. A project of the National Council for the Social Studies* (pp.185-196). Mcmillan.
- Armento, B. (1996): *The professional development of social studies educators*. En J. Sikula et al. (eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 485-502). Mcmillan.
- Armento, B. (2000). El desarrollo profesional de los profesores de ciencias sociales. En J. Pagès, J. Estepa y G. Travé (eds.), *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de ciencias sociales* (pp. 19-39). Universidad de Huelva.

- Audigier, F. (2018). L'esprit critique et l'enseignement de l'histoire : quelles pratiques pour quelles fins? En M. Ethier, D. Lefrançois y F. Audigier (dirs.), *Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté* (pp. 27-40). Deboeck Supérieur.
- Dewey, J. (2001). *Democracy and education*. Pennsylvania State University.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking historically: Educating students for the 21st century*. University of Toronto Press.
- Lévesque, S. (2014). What is the use of the past for future teachers? En R. Sandwell y A. von Heyking (eds.), *Becoming a history teacher: Sustaining practices in historical thinking and knowing* (pp. 115-138). University of Toronto Press.
- Mattozzi, I. (1999). La transposición del texto historiográfico: un problema crucial de la didáctica de la historia. *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 4, 27-56.
- Pagès, J. (1994). La didáctica de las Ciencias Sociales, el currículum de historia y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 13, 38-51.
- Pagès, J. (2018). Aprender a enseñar historia. Las relaciones entre la historia y la historia escolar. *Trayectorias Universitarias*, 4(7), 53-59.
- Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible (2019). *Séptimo informe del Estado de la educación*. Masterlitto.
- Rüsen, 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.
- Santisteban, A. (2006). Futuros posibles de la investigación en didáctica de la historia: aportaciones al debate. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 4, 101-122.
- 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, -99. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000200087>
- Seixas, P. (2014). *The historical thinking project*. <http://historicalthinking.ca>
- Seixas, P. (2016). A history/memory matrix for history education. En *Public History Weekly. The Open Peer Review Journal*. <https://public-history-weekly.degruyter.com/4-2016-6/a-historymemory-matrix-for-history-education/>
- Seixas, P. (2017). Historical consciousness and historical thinking. En M. Carretero, S. Berger y M. Grever (eds.), *Palgrave handbook of research in historical culture and education* (pp. 59-72). Palgrave Macmillan.
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson Education.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Thornton, S. (1994). Perspectives on reflective practice in social studies education. En E. W. Ross (ed.), *Reflective practice in social studies* (pp. 5-12). National Council for the Social Studies.
- Vaillant, D. (2017). Formación inicial de profesores en América Latina, contextos de actuación, dilemas y desafíos. En J. Garrido, V. Vega y A. Bustos (coords.), *De los fundamentos a las prácticas: algunos desafíos en la formación inicial docente* (pp. 19-42). Ediciones Universitarias de Valparaíso.