



# Revista Ensayos Pedagógicos

Vol. 20(1), enero-junio, 2025

EISSN: 2215-3330 / ISSN: 1659-0104

UNA  
UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
COSTA RICA



## Enseñar historia, formar docentes: modelo de formación inicial en Estudios Sociales

Teaching History, Training Teachers: a Model  
for Initial Training in Social Studies

Recibido: 13 de febrero de 2025. Aprobado: 21 de mayo de 2025

<http://doi.org/10.15359/rep.20-1.9>

**Jéssica Ramírez Achoy<sup>1</sup>**

Universidad Nacional

Heredia, Costa Rica

[jessica.ramirez.achoy@una.ac.cr](mailto:jessica.ramirez.achoy@una.ac.cr)

<sup>1</sup> Académica de la Universidad Nacional, en Costa Rica. Doctora en didáctica, con especialización en didáctica de la historia por la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia. <https://orcid.org/0000-0002-1795-3006>

# RESUMEN



Este artículo presenta los resultados de una investigación sobre la formación inicial (FI) en Estudios Sociales de las universidades estatales costarricenses, a partir de las representaciones de la historia y su enseñanza, y las relaciones entre el currículo y la academia. Con los datos, se presentan cinco de las tensiones de la FI y, con base en estas ideas, se hace una propuesta de un modelo para formar críticamente al futuro profesorado de Estudios Sociales de Costa Rica. El estudio es cualitativo, con enfoque interpretativo; el método es el estudio de casos longitudinal. La principal conclusión es que la FI es compleja, pero se pueden realizar propuestas desde el diálogo y las formas de construir el conocimiento en las asignaturas escolares.

**Palabras clave:** Educación formal, enseñanza de las ciencias sociales, enseñanza superior, estudios sociales, formación profesional.



## ABSTRACT

This paper presents the results of a research project on Initial Teacher Training (ITT) in Social Studies in Costa Rican state universities from the categories of representations of history and its teaching and the relationship between curriculum and academia. Along with the data, five of the tensions of ITT are presented, and based on these ideas, a proposal is made for a model to critically train future teachers of Social Studies and Civic Education in Costa Rica. The study is qualitative with an interpretative approach; the method used is the longitudinal case study. The main conclusion is that the ITT is complex, but proposals can be made based on dialogue and ways of constructing knowledge in school subjects.

**Keywords:** formal education, higher education, professional training, social studies, social science teaching



## Introducción

El siguiente artículo presenta una síntesis de los datos obtenidos en el proyecto de investigación 0177-21, denominado *Representaciones sociales de la historia y su enseñanza en la formación inicial de universidades estatales*, auspiciado por la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad Nacional (UNA) de Costa Rica. El objetivo del texto es describir y exponer un modelo en formación inicial docente para el área de Estudios Sociales y Educación Cívica a partir de los datos recolectados durante los tres años de la investigación.

Para la elaboración de este modelo, se recurrió a la investigación mixta a través de encuestas, entrevistas y grupos focales tanto de docentes de educación superior, como del estudiantado de las carreras de Estudios Sociales de universidades estatales (Universidad Nacional, UNA, Universidad de Costa Rica, UCR: sedes central y Occidente, y Universidad Estatal a Distancia, UNED). Durante el periodo de la investigación, se pretendió conocer y profundizar la formación inicial como uno de los focos principales de la enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica en el contexto costarricense.

En la didáctica de las ciencias sociales, la formación inicial es una de las categorías más importantes para intervenir en los procesos de enseñanza de la historia y la geografía (Pagès, 2002, 2021), pues durante los años de la carrera universitaria, es preciso que el futuro profesorado reflexione el aula y

las dinámicas de la escuela, más allá de la mera transmisión de conocimientos (Ross *et al.* 2014).

Además, las representaciones que se tengan de la historia y de las ciencias sociales en general, así como de su enseñanza, determinan las elecciones docentes para elegir qué contenidos enseñar, cómo enseñarlos y cómo evaluarlos (Valencia, 2016). Por tanto, para una docente, el paso por la universidad debe implicar reconocer las formas en las que ha construido el quehacer de la historia, las finalidades que le asigna y cómo esto dialoga directamente con la enseñanza.

En una investigación en el nivel centroamericano (Alfaro y Ramírez, 2024), se demostró que la memoria es un elemento crucial para que el profesorado de ciencias sociales/Estudios Sociales interprete los contenidos históricos del currículo oficial. Así, el artículo de Romero y Montoya (2024), explica que para el caso hondureño las prácticas docentes en enseñanza de la historia mantienen una contradicción entre lo que se afirma por parte del profesorado, y las dinámicas de aula, pues prevalecen los conocimientos positivistas y factuales.

Para el caso salvadoreño, Alfaro (2024) concluye que las prácticas docentes se relacionan directamente con las memorias de las y los docentes que vivieron la época de la insurgencia civil hasta 1992, y que esto marca los discursos sobre el pasado. Un tema similar se desarrolló en Nicaragua, donde Díaz *et al.* (2024) afirman que la memoria colectiva del profesorado en formación tiene un peso importante, sobre todo, porque les permite construir una cosmovisión desde una perspectiva crítica, reflexiva e interpretativa del pasado.

En Costa Rica, Rodríguez y Ramírez (2024) analizaron que las memorias colectivas están presentes en las prácticas de aula a partir de los enfoques, ideologías y discursos del profesorado de secundaria cuando miran



el pasado. Sus posicionamientos políticos, determinan qué contenidos, qué personajes y qué parte del pasado es el que se explica en la clase.

En la Universidad Nacional, se han propuesto una serie de debates sobre la FI, con la finalidad de debatir la profesionalización docente, principalmente en el área de Estudios Sociales. Las investigaciones se pueden clasificar en dos ámbitos: a) historia y ciudadanía y b) pedagogías, espacios y territorios. Sobre el primero, las personas autoras indican que en la formación inicial es insuficiente el desarrollo del pensamiento histórico o la conciencia histórica (Esquivel *et al.*, 2023, Ramírez, 2022).

Además, se ha discutido cómo las narrativas históricas en formación para primaria o secundaria se alejan del pensamiento crítico, y se caracterizan por sostener discursos nacionalistas sobre el estado, que utilizan el pasado como espacio para mitificar la historia (Arce *et al.*, 2024; Ramírez, 2023c). O bien, que en la formación para docentes de primaria la reflexión del pasado en categorías como tiempo histórico no está acorde a los debates más actuales de la didáctica de la historia (Chavarría *et al.*, 2024), debido a la instrumentalización de los procesos educativos, a través de la mediación pedagógica.

Con respecto a pedagogías, espacios y territorios, las investigaciones han planteado que en la formación inicial se requiere que el futuro profesorado relacione la geografía con las ciencias sociales, a través del pensamiento geográfico, y más que describir lugares, se estudie el territorio, como un concepto donde convergen la cultura y la sociedad (Carrillo y Sánchez, 2024; Meza *et al.*, 2023).

Así, se suma la necesidad de incorporar, en los cursos de pedagogía, las prácticas docentes reflexivas ligadas a la enseñanza de la historia y la ciudadanía. Los datos muestran que integrar visitas al aula escolar, así como “miniprácticas docentes”, desde el primer año y de forma continua en toda la

carrera, permite cerrar la brecha entre lo que se estudia en la universidad y las dinámicas escolares de la secundaria (Abarca *et al.*, 2024; Castro *et al.*, 2024).

Los estudios anteriores están transversalizados por la ciudadanía, en el sentido de que comprenden que la finalidad de los Estudios Sociales y la Educación Cívica es la formación de ciudadanías críticas y democráticas que cuestionen las relaciones de desigualdad económica y social de las sociedades actuales, para esto se propone que tanto la historia, la geografía y la pedagogía formen docentes críticos, capaces de leer el mundo en clave histórica y geográfica, y que además, sepan cómo enseñarlo.

## Referentes conceptuales

El debate conceptual de este artículo se asienta en tres propuestas de formación inicial, dos anglosajonas y una latinoamericana. Con respecto a las anglosajonas, constituyeron una de las bases del debate iberoamericano de las últimas décadas en formación inicial. Las propuestas de los noventa de Clift y Larson (1994) y Armento (1996, 2000) se situaron en la pedagogía crítica para proponer un proceso de formación docente centrado en el análisis crítico de los Estudios Sociales y su relación con las dinámicas de aula a través del currículo.

Sobre esta idea, Clift y Larson (1994) han propuesto que la formación docente debe interrelacionar la práctica del currículo, la teoría y la investigación, donde el centro del debate sea el profesorado. Para estos autores, en los procesos de enseñanza la teoría está intrínseca en la práctica docente, pues es la base conceptual para que las y los docentes tengan un punto de partida. De esta manera, el profesorado se convierte en un “teorista” de su propia práctica, a través de las decisiones conscientes que toma sobre el currículo,



entendido como experiencia de vida, las estrategias de enseñanza, los contenidos y la evaluación.

Por otra parte, el modelo de *Armento (1996, 2000)* propone vincular a la universidad con la escuela, de forma que docentes y estudiantes de una y otra institución comprendan las maneras en las que se dirige el conocimiento. La autora señala la brecha entre la universidad y la escuela, como uno de los problemas más serios en la formación inicial, puesto que esta se hace descontextualizada de las experiencias que tendrá el futuro profesorado. Por tanto, se propone un modelo de FI, donde interactúen currículo-docentes-estudiantes, tanto de la universidad como de la escuela.

Este modelo permite vincular el quehacer de la academia con la secundaria; sin embargo, en investigaciones anteriores (*Ramírez, 2023d*), se ha concluido que para la región latinoamericana es necesario incluir el contexto político, para que el debate sobre la formación inicial sea situado desde sus actores.

La tercera propuesta se enfoca en el debate latinoamericano actual de la didáctica de las ciencias sociales. *Añahual y Jara (2021)* señalan que el docente es un actor reflexivo de su profesión, y proponen dos competencias profesionales: la formación teórica y la práctica sólida. Estos componentes se entrelazan para una FI aplicada a la reflexión del espacio escolar y en la centralidad del profesorado como tomador de decisiones sobre los contenidos, las secuencias de aprendizaje y las finalidades que le otorga a sus prácticas de aula.

Este modelo integra elementos cognitivos del aprendizaje, al incorporar la secuenciación como parte de las tareas docentes, pero ligadas a la reflexión, lo cual trasciende las ideas que colocan al profesorado como mediador o mero transmisor de contenidos. Es decir, se cuestionan aquellas visiones de los procesos de educación que consideran el conocimiento

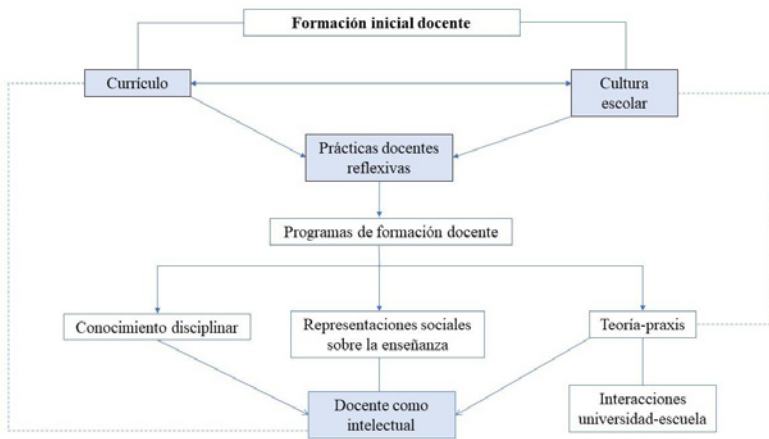
especializado de la disciplina, suficiente para saber enseñarla, o bien, que únicamente con las teorías del aprendizaje se logran aprender las dinámicas del aula escolar.

Sobre el tema, **Pogré (2019)** comenta que, en la última década, la formación inicial es el foco de las políticas educativas en América Latina, pues se reconoce que esta área incide en los procesos educativos de las escuelas y los colegios. En Costa Rica y, en la mayoría de los países latinoamericanos, el debate de la FI ha derivado en estándares para la evaluación del profesorado, limitando la oportunidad de construir formaciones docentes acordes al pensamiento crítico y a las prácticas reflexivas.

**Ramírez (2023d)** afirma que la formación en América Latina tiene dos enfoques, uno centrado en la estandarización y creación de políticas públicas educativas que promueven la evaluación y el control del trabajo docente, bajo una lógica empresarial, y otro focalizado en el cuerpo docente y su agencia para tomar decisiones curriculares y evaluativas. La autora consideró que las dimensiones de la formación docente son las siguientes (Figura 1):



**Figura 1**  
*Dimensiones de la formación inicial docente para las prácticas reflexivas en América Latina*



Nota: Ramírez (2023d, p. 35)

La discusión sobre la formación inicial significa reconocer los procesos educativos tanto en el nivel universitario, como de colegios; esto implica que las dinámicas escolares son complejas, por tanto, *enseñar a enseñar* es una tarea que debe teorizarse para construir propuestas que incidan en los planes de estudio de las carreras de enseñanza, así como en las políticas educativas. El punto de partida debe ser el reconocimiento del docente de Estudios Sociales como intelectual y su relación directa con la teoría-práctica, además de la autonomía que debe tener para elegir el para qué de la enseñanza.

## Metodología

El estudio tiene como base la investigación cualitativa, con apoyo de técnicas cuantitativas para complementar la información. El enfoque es interpretativo, pues se partió del análisis de los datos a partir de los significados que los sujetos de estudio le dieron a la formación inicial y su relación con los Estudios Sociales (Flick, 2015). En este sentido, interesó reconocer cómo los sujetos de estudio sitúan a la historia y su enseñanza en la Educación Superior, y cómo esto deriva en las prácticas docentes y la formación inicial.

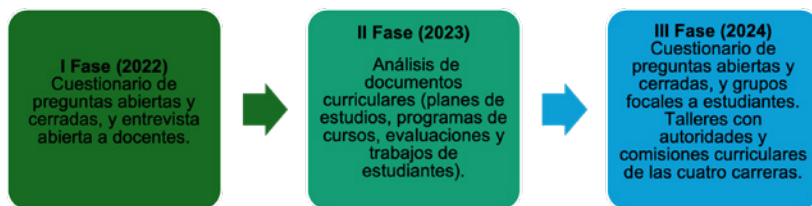
Para Gurdían (2010), la investigación cualitativa debe ser un proceso holístico que integre las miradas de los sujetos de estudio en diálogo con el objeto de investigación, de manera que los datos se conviertan en un conocimiento socialmente útil. Así, la intención de esta investigación fue generar un proceso de interpretación de datos, para que los resultados pudieran ser utilizados y aplicados en las carreras de Estudios Sociales e impactar en la formación inicial.

El tipo de investigación fue análisis de casos múltiples y longitudinal, pues durante tres años se recolectaron datos y se trabajó con profesores y estudiantes para comprender las dimensiones de la formación inicial en Estudios Sociales y Educación Cívica, se cerró el proceso con talleres a profesores y grupos focales a estudiantes, donde se hizo una devolución de datos y se integraron sus opiniones sobre esos datos.

Los sujetos de la investigación fueron docentes y estudiantes de cuatro carreras en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica de las universidades estatales, y su selección fue abierta, pues se invitó a la totalidad del profesorado de las carreras, pero su participación era voluntaria. Lo mismo se aplicó con el alumnado. Las etapas de recolección de datos se muestran en la Figura 2:



**Figura 2**  
*Recolección de datos*



Nota: elaboración propia (2025)

En la fase 1, participaron 61 profesoras y profesores lo que representó una muestra del 72 % de la población total que impartía cursos en las carreras de Estudios Sociales de las universidades estatales. Además, se aplicaron 12 entrevistas abiertas a la misma población. En la fase 2, se analizaron cuatro planes de estudio, y 17 programas de curso de las áreas de historia y pedagogía. En la fase 3, participaron 31 estudiantes de las universidades estatales (48,4 % de la Universidad Nacional; 19,4 % de la UNED; 19,4 % de la UCR, sede Rodrigo Facio y 12,8 % de la UCR, sede Occidente).

Para el análisis de datos se utilizó la codificación teórica (Verd y Lozares, 2016), al construir nuevas categorías a partir de la información obtenida en cada una de las fases de la investigación, estas categorías se compararon a través de la triangulación (Flick, 2018). La triangulación consistió en vincular los datos obtenidos y con esto comparar las dimensiones en los que había simultaneidad y en las que había diferencias marcadas. Para finalizar el proyecto, se hicieron 3 talleres con autoridades y comisiones curriculares para compartir el modelo de formación docente, las observaciones que se hicieron fueron incorporadas a los resultados que se presentan en este artículo.

Los datos arrojaron dos categorías generales: a) representaciones de la historia y su enseñanza; b) currículo y academia. A partir de estas categorías se propuso el modelo de formación inicial para las carreras de Estudios Sociales.

## Discusión de resultados

### *Representaciones de la historia y su enseñanza*

En la educación superior, las representaciones del profesorado en historia y su enseñanza son la primera tensión de la FI. Hay una creencia de que se supeditan los Estudios Sociales al conocimiento disciplinar, por tanto, las propuestas curriculares parten de la idea de que la enseñanza de la historia es un complemento de la disciplina histórica, no un campo con debates propios y diferencias del quehacer historiográfico. Una de las docentes que imparte cursos de historia, afirmó:

La historia es una disciplina totalmente orientada al desarrollo de investigaciones originales, mientras que los Estudios Sociales es una profesión en la que las personas lo que hacen es repetir lo que aprendieron en sus clases de historia, ya sea de Historia de Costa Rica, ya sea de Historia de América, ya sea de Historia de Centroamérica. (Patricia, comunicación personal, 30 de enero de 2023)

La cita es congruente con los datos del cuestionario, donde el profesorado de las carreras de Estudios Sociales considera que una de las tareas del profesorado de Estudios Sociales es “realizar la transposición didáctica de los aportes de la investigación histórica para enseñarlos en el aula; llevar a cabo



constantemente análisis de la realidad actual; estar en un proceso constante de crecimiento personal” (Gabriel, comunicación personal, 6 de febrero de 2022).

Las representaciones del profesorado universitario sobre los propósitos de la formación inicial se codificaron en categorías y subcategorías. Las primeras dieron como resultado: el pensamiento crítico, la mediación pedagógica y la formación de ciudadanías, como se muestra en la Tabla 1:

**Tabla 1**

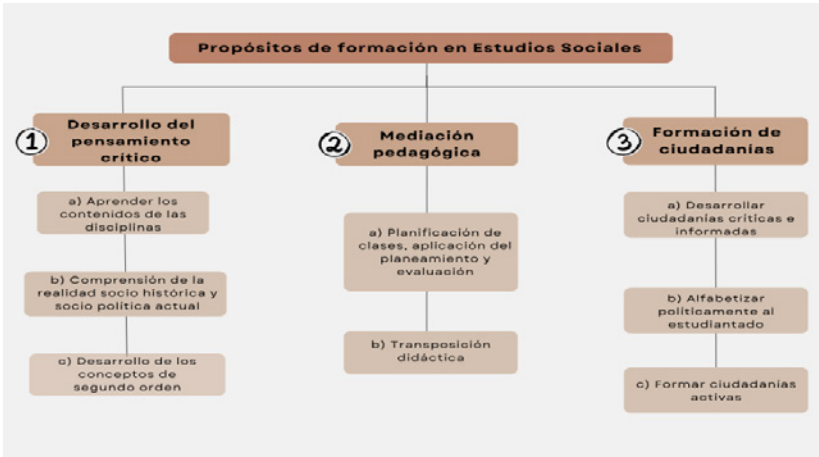
*Categorías principales: propósitos de la formación docente según el profesorado universitario*

<b>Pensamiento crítico</b>	<b>58 %</b>
<b>Mediación pedagógica</b>	21 %
<b>Formación de ciudadanías</b>	21 %

*Nota:* Cuestionario a docentes de las carreras de Estudios Sociales de las universidades estatales (2022).

De las categorías principales se construyeron subcategorías que explican mejor las representaciones del profesorado sobre el rol que debe cumplir la formación inicial en Estudios Sociales, como se muestra en la Figura 3:

**Figura 3**  
*Los propósitos de la formación en Estudios Sociales*



*Nota:* Cuestionario a docentes de las carreras de Estudios Sociales de las universidades estatales (2022).

Los datos muestran que tanto las categorías como subcategorías remiten a un esquema de formación inicial fragmentada, centrada en el pensamiento crítico ligado a la disciplina histórica, y a las formas tradicionales de enseñanza, desligadas de la formación ciudadana.

Lo anterior, se acompaña con la idea de que la mediación pedagógica es el recurso para unir el contenido histórico o geográfico al espacio escolar, y de esta manera desarrollar el pensamiento crítico, y con este las ciudadanías que analicen la realidad actual. Esta brecha entre la disciplina histórica y la pedagogía produce vacíos de conocimiento en la formación del estudiantado, quienes tienen la obligación de vincular ambas áreas a partir de las



experiencias docentes que puedan acumular durante la carrera, y generan representaciones tecnicistas sobre la enseñanza de la historia.

A la pregunta ¿Los cursos del componente de pedagogía le enseñan a ser docente de Estudios Sociales?, el estudiantado contestó:

No, son muy teóricos, se preocupan más por la forma que por el fondo y los planes son como un *copy paste*, cubriendo objetivos sin analizar la lógica ni beneficios de exigir cierto tipo de tareas. (Gerald, estudiante de la UNED, comunicación personal, 20 de noviembre de 2024)

A grandes rasgos no. Creo que la mayoría (al agrupar varias carreras de educación) muestran los conceptos básicos de la enseñanza de manera muy general y muchos están más enfocados a elementos administrativos, como protocolos del MEP, hacer un examen, una rúbrica, comprender las adecuaciones y demás. Las excepciones son las didácticas específicas 1 y 2, pero sí creo que en general a los otros cursos les faltó plantear los ejercicios de forma que se adaptarán un poco más a las características particulares de cada carrera. (Lucía, estudiante de la UCR, comunicación personal, 17 de noviembre de 2024)

No mucho. Normalmente se abarca una pedagogía idealista que no cuestiona las estructuras de poder ni se orienta a la crítica (Edgar, estudiante de la UNA, comunicación personal, 11 de noviembre de 2024).

Como se observa en las citas, el profesorado en formación de Estudios Sociales considera que el área de pedagogía se centra en enseñar cuestiones de forma, como planeamientos, protocolos del MEP, planes de estudio, pero no a reflexionar sus prácticas docentes desde la historia y la geografía. Sobre el componente de historia, se les preguntó a los estudiantes: *En cuanto a los cursos del componente de historia: ¿qué se debería mejorar en la formación como docentes?* Algunos ejemplos de respuesta fueron:

Se enfoca en la historia como disciplina, por tanto nunca se nos enseña a cómo enseñar historia. Historia está desconectada completamente de la pedagogía. (Ana, estudiante de la UCR, comunicación personal, 17 de noviembre de 2024)

Realmente no, pues se le da un enfoque más de historiador que de docente. Es decir, nos enseñan a elaborar grandes trabajos sobre diversos acontecimientos históricos pero pocas veces nos enseñan la forma de implementar estas cosas dentro de las aulas. (Harold, estudiante de la UNA, comunicación personal, 21 de noviembre de 2024)

Un punto que se podría mejorar es la forma de enseñar las temáticas históricas a adolescentes y además no solo ser estudiosos de la historia si no ver cómo eso afecta a futuro. (Harold, estudiante de la UNED, comunicación personal, 18 de noviembre de 2024)

Estas representaciones sobre el papel de los Estudios Sociales tienen como principal característica la idea de que el profesor o la profesora solo debe transmitir el contenido de las ciencias sociales al aula de secundaria, y con esto se niega a) la vinculación de las disciplinas de referencia con la enseñanza; b) el ejercicio de la docencia desde la intelectualidad al reconocer que el profesorado debe formarse para tomar decisiones curriculares, didácticas y de evaluación según los contextos culturales donde esté inmerso; c) la relación teoría-práctica como una tarea de la docente como intelectual y d) las prácticas reflexivas.

Así, los datos muestran que las representaciones sobre el papel de la historia y de su enseñanza son la base de un modelo tradicional de formación inicial en Estudios Sociales, construido principalmente en una tríada disciplinar, como se muestra en la Figura 4:



**Figura 4**  
*Tríada disciplinar de la formación inicial*



*Nota:* elaboración propia (2025).

La imagen no pretende simplificar los procesos de formación inicial de las universidades estudiadas, debido a que estos son complejos en cada una de las carreras. Lo que se desea es esquematizar y visualizar las formas en las que se sitúan los procesos de profesionalización en Estudios Sociales.

Cabe aclarar que cada carrera tiene sus matices, y en otros artículos se han explicado las complejidades de las carreras y las tensiones que genera la disciplina y su enseñanza (González y Ramírez, 2023; Ramírez, 2023b); sin embargo, para este apartado, hemos querido mostrar que el mayor desafío de la FI estriba en la articulación de las disciplinas, y el posicionamiento de los Estudios Sociales como un área de construcción de conocimientos centrados en la enseñanza y no en la historiografía, la pedagogía o las ciencias sociales en general.

### ***Currículo y academia***

El currículo de las carreras de Estudios Sociales define los parámetros con los que se forma al futuro profesorado, su elaboración depende de los departamentos que están involucrados en las carreras y las directrices de las universidades a las que pertenecen. La estructura curricular y administrativa complejiza el tema, porque se han creado estrategias para vincular las disciplinas de referencia, como comisiones tripartitas o compartidas que busquen el diálogo multidisciplinario.

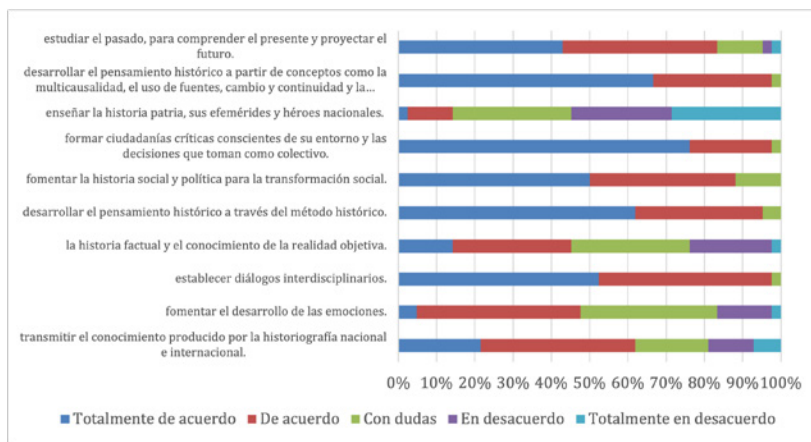
No obstante, en la práctica los planes de estudio muestran carreras divididas, con grupos que se mezclan entre estudiantes de historia (u otras carreras) y Estudios Sociales. Tal debate, está marcado por las representaciones de lo que debe ser un historiador o un profesor. En una de las entrevistas un participante afirmó:

Por cada curso de historia se abren dos grupos, uno de historia y otro de Estudios Sociales. Si me toca dar [lecciones] a los de historia, le subo el nivel, pero con los de Estudios Sociales, hay que bajarles el nivel para lo que ellos necesitan”. (Andrés, comunicación personal, 3 de marzo de 2022)

A pesar de esas representaciones, las finalidades de la enseñanza de la historia apuntan al desarrollo del pensamiento histórico desde el método y los conceptos de segundo orden de la historia (herramientas analíticas de la historia), así como a la formación de ciudadanías críticas. Según las respuestas de profesores de todas las carreras, enseñar historia radica en utilizar las herramientas de la historiografía para analizar críticamente la sociedad, según se muestra en la Figura 5:



**Figura 5**  
*Finalidades de la enseñanza de la historia según el profesorado universitario.*



*Nota:* cuestionario a docentes de las carreras de Estudios Sociales, en las áreas de historia y pedagogía (2022).

Los datos de la Figura 5 muestran dos tendencias sobre la enseñanza de la historia. La primera refiere a la importancia del pensamiento histórico para el desarrollo de la criticidad, la interdisciplinarietà, la necesidad de transformación social y fomento de ciudadanías. La segunda tendencia se encuentra en la historia factual como una finalidad. Llama la atención que para el eje “enseñar la historia patria, sus efemérides y héroes nacionales” las respuestas positivas (totalmente de acuerdo, de acuerdo y con dudas) representan casi el 50 %.

De esta manera, se observan las tensiones que existen sobre la enseñanza, donde convive la idea de la criticidad a través de la historia, pero sin

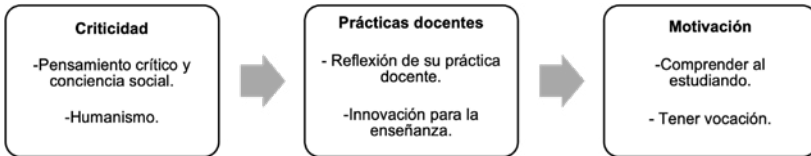
abandonar discursos más positivistas y descriptivos sobre el pasado. Estas ideas se mezclan con las formas en las que se construye el currículo prescrito de las carreras, donde la mayoría de las asignaturas se centran en el componente disciplinar del área de ciencias sociales (historia y geografía).

Las mallas curriculares de las carreras de Estudios Sociales muestran la fragmentación de las áreas disciplinarias, además de la preponderancia de las disciplinas de referencia en la formación docente (Ramírez, 2023a). Incluso, con algunas diferencias entre las universidades, los cursos introductorios de las carreras, y los de investigación, se orientan en las lógicas de producción del conocimiento histórico y geográfico, lo cual limita el debate sobre la construcción del conocimiento en los Estudios Sociales, los retos para relacionar la teoría con la práctica, y de fomentar prácticas docentes que no sean transmisivas, o bien, que superen el discurso de la transposición didáctica (González, 2021).

Por otra parte, para el estudiantado las representaciones sobre la función de un profesor de secundaria en el área de Estudios Sociales se dirigen hacia la criticidad. En la pregunta ¿Cuál es la tarea más importante de un docente de Estudios Sociales?, surgieron las siguientes categorías (Figura 6):

**Figura 6**

*¿Cuál es la tarea más importante de un docente de Estudios Sociales?*



Nota: elaboración propia (2025).



El listado muestra que para el futuro estudiantado las tareas de su profesión se sitúan en la criticidad, las prácticas docentes y la motivación. Para el futuro profesorado, las finalidades de un docente de Estudios Sociales están relacionadas directamente con la capacidad de enseñar el pensamiento crítico ligado a la disciplina de referencia:

El profesor y profesora de Estudios Sociales debe tener una actitud crítica, reflexiva y creativa de los fenómenos sociales para pensar su docencia en un proceso de cambio constante pero también para llevar al aula visiones más críticas de la disciplina que nos compete. (Jeffry, comunicación personal, 13 de noviembre de 2024)

De estos datos, sobresale que nuestros sujetos no mencionaron funciones como la formación de ciudadanías o los conceptos de segundo orden, los cuales sí están presentes en los discursos de sus profesores y profesoras universitarias. Por tanto, las representaciones de la enseñanza de la historia y, propiamente del campo de los Estudios Sociales, muestran los desafíos de la formación inicial, principalmente para reconocer que la historia y su enseñanza tienen formas de construcción del conocimiento distintas, y que sus vínculos estriban en las discusiones teóricas y epistemológicas de las disciplinas y de su enseñanza.

En otros trabajos hemos demostrado que el pensamiento histórico no se desarrolla en la formación de futuros docentes (Ramírez y Pagès, 2022; Ramírez-Achoy y Pagès-Blanch, 2022), aunque los discursos de los profesores universitarios son críticos y problematizan el pasado, el papel del estudiantado es pasivo, al repetir las ideas de las clases de historia y sin construir sus propios criterios.

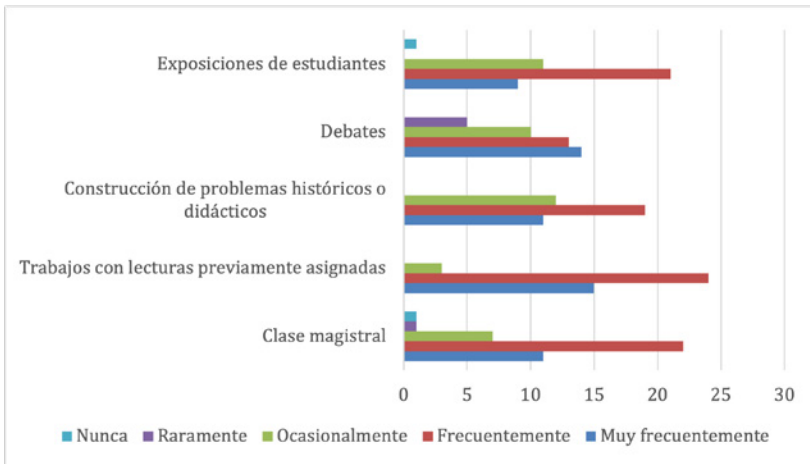
Una de las conclusiones de esta investigación es que los cursos de historia deben incluir los conceptos del pensamiento histórico (primer y

segundo orden), más allá de describir contenidos, para que el estudiantado aplique el método histórico, construya sus propias interpretaciones del pasado, se posicione desde las teorías de la historia y construya argumentos coherentes que relacionen el pasado, con el presente y el futuro para la formación de la conciencia histórica y la ciudadanía crítica.

Sobre el tema, en el cuestionario se indagó sobre las estrategias de enseñanza que se aplican en las clases de historia y de pedagogía, lo que mostró una variedad de metodologías de enseñanza, como se muestra a continuación (Figura 7):

**Figura 7**

*Estrategias de enseñanza según el profesorado universitario, frecuencias en número absolutos*



*Nota:* Cuestionario a docentes de las carreras de Estudios Sociales, en las áreas de historia y pedagogía (2022).



Dentro las estrategias de enseñanza, se utilizan frecuentemente los trabajos con lecturas previas, la clase magistral y las exposiciones de estudiantes, seguido de actividades que involucran directamente al estudiantado, como la construcción de problemas históricos o didácticos, y debates. Estas dinámicas son deseables en la formación inicial, principalmente las que llevan a la discusión y construcción de argumentos propios.

En el análisis de los programas de 17 cursos de historia y pedagogía, se encontró que las metodologías de enseñanza y evaluación diferencian la formación inicial de historia y de pedagogía. Para el caso de la Universidad Nacional, se codificaron tres cursos de historia y dos de pedagogía, estos fueron los resultados (Tabla 2):

**Tabla 2**

*Estrategias de enseñanza y evaluación en los programas de curso de historia y pedagogía, Universidad Nacional*

	<b>Metodología de trabajo</b>	<b>Evaluación</b>
<b>Asignaturas de historia</b>	Clase magistral con intervención de estudiantes a través de lecturas, videos y otros materiales previamente asignados. Aprendizajes colaborativos y participación activa del estudiantado	Participación activa del estudiantado en foros, talleres, exposiciones, trabajos grupales.
<b>Asignaturas de pedagogía</b>	Estudio de casos, participación estudiantil, trabajos grupales, talleres, entrevistas, videos, exposiciones, etc.  Mapas conceptuales, estudio de casos, etc., gira, ensayo, conversatorio con docentes de aula, talleres, planeamiento, mini- práctica docente, observación de una experiencia de aula.	Ensayo, trabajo de investigación, Comentarios individuales y grupales, Actividades evaluativas, Elaboración de instrumentos de evaluación, conversatorio con docentes.

*Nota:* Programas de estudio de cursos de historia y pedagogía (2023).

Los datos anteriores son similares para la Universidad de Costa Rica, donde las lecciones de historia se caracterizan por ser más densas en contenidos y problemas que expliquen el desarrollo sociohistórico de las sociedades, mientras que los cursos de pedagogía son más aplicados, lo mismo sucede en la evaluación de estas lecciones.

A partir de esta idea, podemos afirmar que la historia y la pedagogía en las carreras de Estudios Sociales responden a lógicas diferenciadas para validar el conocimiento. En la práctica, es decir, en los cursos, se evidencia que la formación inicial tiene distintas perspectivas, según la disciplina a la que se haga referencia.

También podemos afirmar que, el futuro profesorado se encuentra inmerso en ambas dinámicas de la academia, y que no se forma para vincular esos debates sobre cómo se construye el conocimiento escolar en la materia de Estudios Sociales. Como se ha visto, las discusiones sobre la enseñanza de la historia no se encuentran en el debate didáctico, sino disciplinar de la historia o la pedagogía, y podríamos agregar la geografía.

En síntesis, los datos muestran cinco tensiones en la formación inicial del contexto costarricense: 1) la subordinación epistémica de los Estudios Sociales a la historia, la geografía y la pedagogía; 2) fragmentación de la carrera; 3) la falta de articulación de las disciplinas que componen las carreras; 4) los Estudios Sociales como un campo de investigación distinto a la historia, la pedagogía y la geografía y 5) las lógicas diferenciadas de construcción y validación del conocimiento en historia, geografía y pedagogía.

### ***Propuesta para una formación inicial crítica en Estudios Sociales***

Con base en las discusiones y datos de la investigación, se propone un modelo de formación inicial contextualizado a los debates latinoamericanos

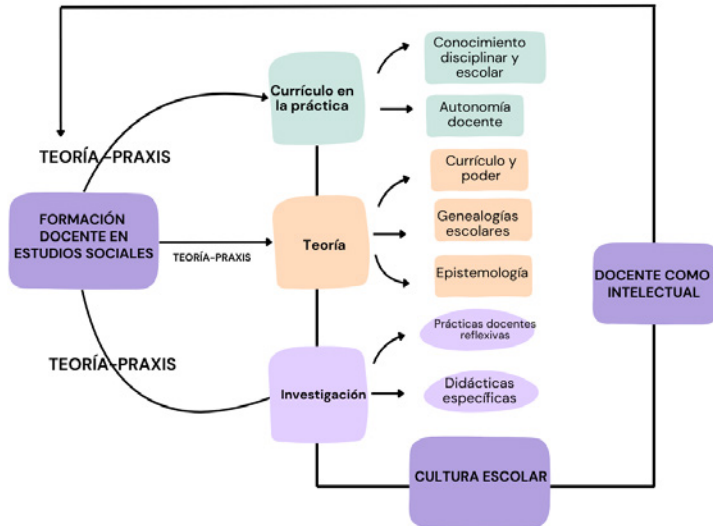


sobre la historia, la pedagogía y las ciencias sociales, y sus asignaturas escolares. Además, la idea se enmarca directamente en el contexto costarricense, con el fin de abrir espacios de reflexión y debate en las carreras de Estudios Sociales de las universidades estatales.

Para la elaboración del modelo se tomaron en cuenta las dimensiones de la formación inicial (Figura 1), las propuestas de Ross (1994, 2014), Armento (1996, 2000), Añahual y Jara (2021), así como los datos del proyecto de investigación. La labor de síntesis pretendió ofrecer un marco de referencias conceptuales para la organización de los programas de estudio de las carreras de Estudios Sociales, el debate sobre la formación inicial, y las futuras investigaciones en el área. En la Figura 8, se muestra el modelo:

**Figura 8**

*Modelo de formación docente en Estudios Sociales*



Nota: elaboración propia (2025).

El modelo parte de tres ejes para la formación inicial: currículo en la práctica, teoría e investigación. La propuesta pretende generar acciones que impacten las dinámicas de la FI en las universidades estatales costarricenses, donde el punto de partida es su contexto.

Los tres ejes se interrelacionan en la teoría-praxis, comprendida esta como la vinculación del conocimiento académico, tanto de las disciplinas de las ciencias sociales como de la pedagogía, por tanto, se reconoce que el trabajo docente es una labor intelectual que articula los debates teóricos de las disciplinas de referencia con la pedagogía crítica (Giroux, 1997).

Para que esta articulación sea real, el futuro profesorado debe contrastar los discursos universitarios sobre la enseñanza de los Estudios Sociales con la realidad escolar: ¿qué se enseña del tiempo histórico y del espacio? ¿cuáles son las tendencias de la historiografía y la geografía actual? ¿cuál es el papel de las subjetividades en historia (memorias, narrativas, territorios)? ¿para qué enseñar historia? ¿cuál historia enseñar?

Estas preguntas, se relacionan directamente con el *currículo en la práctica*, es decir, de reflexionar desde el contenido disciplinar ¿Cómo formar ciudadanías críticas y democráticas que tomen decisiones en función del bienestar colectivo y la justicia social? Entonces, el currículo se convierte en un espacio de reflexión teórica para la toma de decisiones curriculares, didácticas y de evaluación. La autonomía docente es esencial para a) promover las finalidades de la docencia desde la intelectualidad (reflexión teoría-praxis) y b) tomar decisiones que cuestionen las relaciones de poder hegemónicas que priman en la asignatura de Estudios Sociales.

Y para iniciar la reflexión se requiere de la *teoría*, específicamente las teorías críticas, devenidas de la Escuela de Frankfurt, pues a través de estas se puede cuestionar el discurso oficial sobre el pasado, de forma que el futuro profesorado pueda tener las herramientas conceptuales para posicionarse y



pensar sus prácticas desde teorías que le permitan reflexionar su ejercicio profesional, y la realidad sociohistórica.

Se plantean tres subcategorías: a) currículo y poder, b) genealogías escolares y c) epistemología. Con estas ideas, el pensamiento crítico deja de ser un ideal para convertirse en reflexión constante de los Estudios Sociales.

Para una docente intelectual del área de Estudios Sociales, la teoría debe tener una aplicación a sus prácticas de aula. La teoría es la base para estudiar las relaciones y dinámicas de poder que subyacen en la asignatura y la escuela. Enseñar al profesorado los discursos, las prácticas y las relaciones de poder permite cuestionar los discursos oficiales sobre el tiempo y el espacio, y enseñar otros enfoques de la historia y la geografía escolar que estén en función de la pedagogía crítica y de las ciencias sociales.

Desde la genealogía aplicada a la escuela, se pretende una crítica a la historia escolar tradicional a través del análisis del poder y del conocimiento que se asume como legítimo, con el fin de deslegitimar las meta narrativas o conceptos que se presentan como universales y naturalizados al *hábitus* ciudadano.

Para que el modelo de la formación inicial se complete, es necesario incluir la *investigación*, pero esta debe estar en función de las prácticas reflexivas, es decir, del quehacer y las dinámicas de la escuela y del análisis de los procesos de enseñanza. Como en las carreras de Estudios Sociales no se forman historiadores ni geógrafos, se debe enseñar al futuro profesorado a investigar sus prácticas docentes, a leer en clave didáctica las dinámicas que permean la formación de ciudadanías en los contextos donde enseña, y que pueda responder a esas dinámicas desde la historia escolar, y los Estudios Sociales en general.

Sobre lo anterior, en nuestro modelo proponemos que la *cultura escolar*, comprendida como la cotidianidad de la escuela y las interacciones de la comunidad educativa, sea el enlace que Armento (1996) propuso

como la vinculación de la universidad y la escuela. De esta manera, la formación en Estudios Sociales está en función de la escuela, de sus tensiones y complejidades.

La *cultura escolar* fundamenta sus ideas sobre las dinámicas culturales, sociohistóricas y políticas de la escuela (como institución de la modernidad). Esta idea, constituye una base para cerrar la brecha de la universidad con la escuela a partir de la experiencia docente. En este sentido, la fragmentación de las carreras puede diluirse cuando el punto de llegada de los cursos de historia, geografía o pedagogía es el aula escolar, y desde esta se reflexiona el contenido disciplinar, las teorías y el currículo.

Con este modelo se propone vincular a la historia y geografía a su enseñanza, reconociendo que la labor del profesorado es intelectual, pues no es un mero transmisor de contenidos, sino un tomador de decisiones curriculares, didácticas y de evaluación que forma ciudadanías. Por tanto, la reflexión teoría-praxis es su tarea inmediata, tanto en la investigación, como en el nuevo conocimiento que crea con el estudiantado de secundaria.



## Conclusiones

El estudio de la FI en las universidades estatales costarricenses permite imaginar otras maneras de *enseñar a enseñar* y ante los desafíos de la actualidad por formar ciudadanías críticas es urgente repensar el currículo de las carreras en Estudios Sociales. Esta asignatura escolar es trascendental para desarrollar el pensamiento crítico desde la historia, la geografía y las ciencias sociales, pero es necesario articular el conocimiento pedagógico con estas áreas.

Con base en los datos mostrados, se propone un modelo de formación inicial que tiene como punto de partida el contexto de las universidades estatales costarricenses, y como punto de llegada generar un diálogo que permita reconocer el área de los Estudios Sociales desde sus propias genealogías e historicidad.

El modelo es una propuesta dialogada con sus actores y propone una salida a las tensiones académicas y las formas de situar a las asignaturas escolares. Al agregar el currículo en la práctica, la teoría y la investigación como ejes de la formación inicial, cambia el ángulo con el que formamos al profesorado, pues les enseñamos a pensar sus prácticas, más allá de reproducir discursos esencialistas sobre las ciencias sociales.

Con la propuesta del modelo en FI se espera impactar en las carreras de Estudios Sociales, y de esta forma, cambiar los discursos positivistas y factuales del pasado en las aulas de secundaria, para desarrollar el pensamiento crítico, entendido este desde la praxis ciudadana, y no como un discurso políticamente correcto de la formación inicial.

## Referencias

- Abarca, M., Alemán, D., Broocks, D. A., y García, R. E. (2024). *Discurso vs práctica: Prácticas docentes universitarias en los cursos de formación ciudadana en la Universidad de Costa Rica, Sede de Occidente* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional]. Repositorio Académico Institucional. <http://hdl.handle.net/11056/28706>
- Alfaro, Á. (2024). Importancia de considerar aspectos de la memoria colectiva en la didáctica de contenidos históricos, sobre el conflicto armado en El Salvador. En Á. Alfaro Ramos y J. Ramírez Achoy (Eds.), *Educación histórica y memoria colectiva en la Centroamérica contemporánea* (pp. 113-139). Editorial UPED, UNA y RECIDEC.
- Alfaro, A. y Ramírez, J. (Eds.) (2024). *Educación histórica y memoria colectiva en la Centroamérica contemporánea*. UPED. [https://sistemas.pedagogica.edu.sv/sistema/app-documentos/repositorio/documentos/300\\_educacion-historica.pdf](https://sistemas.pedagogica.edu.sv/sistema/app-documentos/repositorio/documentos/300_educacion-historica.pdf)
- Añahual, R. R. y Jara, M. A. (2021). Investigar, formar e innovar. Aportes de Joan Pagès para repensar la formación del profesorado que enseña ciencias sociales, geografía e historia. *Nuevas Dimensiones. Revista de Didáctica de las Ciencias Sociales*, 8, 39-56. <https://doi.org/10.53689/nv.vi8.41>
- Arce, L. A., Granados, K., Gómez, K., y Umaña, Y. (2024). *Formación de las narrativas históricas en la educación superior privada: un estudio de caso en la Universidad Internacional San Isidro Labrador, 2023-2024* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional]. Repositorio Académico Institucional. <http://hdl.handle.net/11056/28547>
- Armento, B. (1996). The professional development of social studies educators. En J. Sikula (Ed.), *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.
- Carrillo, F., y Sánchez, B. (2024). *La percepción espacial en la construcción del pensamiento geográfico, durante la formación inicial docente de los y las estudiantes egresados del Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica en el 2023, de la Universidad Nacional* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional]. Repositorio Académico Institucional. <http://hdl.handle.net/11056/28695>



- Castro, S., Ortega, K. y Solano, C. (2024). *Las prácticas docentes reflexivas y su vinculación con el componente pedagógico para la mejora de la formación inicial docente de la carrera de enseñanza de estudios sociales y educación cívica en la Universidad Nacional de Costa Rica* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional]. Repositorio Académico Institucional. <http://hdl.handle.net/11056/28552>
- Chavarría, A., Gómez, C., Gutiérrez, A., y Masís, J. (2024). *El tiempo histórico en la formación inicial docente de primaria: un estudio de caso en la Universidad Nacional* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional]. Repositorio Académico Institucional. <http://hdl.handle.net/11056/28612>
- Clift, R. y Larson A. E. (1994). Emphasizing the personal in research on teachers' thinking. *Teaching & Teacher Education*, 10(1), 121- 124. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)90045-0](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)90045-0)
- Díaz, A. A., Herrera, C. M., y Guevara, W. M. (2024). Memoria colectiva y enseñanza de la historia. Perspectivas y prácticas de profesores en formación inicial. En Á. Alfaro y J. Ramírez (Eds.), *Educación histórica y memoria colectiva en la Centroamérica contemporánea* (pp. 181-208). Editorial UPED, UNA y RECIDEC.
- Esquivel, J. A., Campos, G. A. y Jiménez, D. J. (2023). La didáctica de la historia desde la fragmentación y la instrumentalización: un estudio de caso a partir del desarrollo de la conciencia histórica en el BEESEC, Universidad Nacional, Costa Rica (2021). *Revista Perspectivas*, 26, 1-20. <http://dx.doi.org/10.15359/rp.26.4>
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Flick, U. (2018). Triangulation. En N. Denzin e Y Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 777-804). Sage Publications.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- González, D. y Ramírez, J. (2023). Las ciencias sociales en debate: tensiones y diálogos con la escuela. En J. Ramírez (Ed.), *Miradas críticas: aportes y retos de las Ciencias Sociales en la Universidad Nacional* (pp. 117-141). EUNA. <https://doi.org/10.15359/euna.2023-25>
- González, M. P. (2021). Las prácticas docentes en la enseñanza de la historia. Una propuesta de análisis desde un estudio de caso. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 8, 141-155. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.141>
- Gurdián, A. (2010). *El paradigma cualitativo en la investigación socioeducativa*. EUCR. <http://repositorio.inie.ucr.ac.cr/handle/123456789/393>

- Meza, R., Moya, Y., Cordero, J. y Calderón, A. (2023). Representaciones sociales, subjetividades y territorio: la metamorfosis durante la formación inicial docente de estudiantes de I y IV nivel, en la Carrera de Enseñanza de Estudios Sociales y Educación Cívica. (2023). *Revista Perspectivas: Estudios Sociales y Educación Cívica*, 27, 1-17. <https://doi.org/10.15359/rp.27.6>
- Pagès, J. (2002). Aprender a enseñar historia y ciencias sociales: el currículo y la didáctica de las ciencias sociales. *Revista Pensamiento Educativo*, 30, 255-269. <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/26411/21219>
- Pagès, J. (2021). La formación del profesorado de historia y ciencias sociales para la práctica reflexiva. *Nuevas Dimensiones. Revista Electrónica de Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3, 5-14. <https://doi.org/10.53689/nv.vi8.42>
- Pogré, P. A. (2019). Avances y deudas pendientes en los intentos de transformación de las instituciones de formación docente en América Latina. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 12(23), 21-32. <https://doi.org/10.31639/rbfp.v12i23.295>
- Ramírez, J. (2022). Formación docente en Costa Rica y conocimientos históricos del estudiantado que inicia la carrera Enseñanza de los Estudios Sociales. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 10, 210-227. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.10.210>
- Ramírez, J. (2023a). Formación docente en Estudios Sociales: el currículo y la enseñanza de la historia en las universidades estatales costarricenses [ponencia]. *XIX Jornadas Nacionales y VIII Internaciones de Enseñanza de la Historia*, 14-16 de octubre de 2023. APEHUN, Argentina. <http://hdl.handle.net/11056/26646>
- Ramírez, J. (2023b). El perfil del profesorado universitario de las carreras de Estudios Sociales en las universidades estatales costarricenses. *Innovaciones Educativas*, 25(39), 78-91. <https://doi.org/10.22458/ie.v25i39.4736>
- Ramírez, J. (2023c). La construcción de narrativas históricas en la formación inicial de primaria. En M. E. Cambial, A. R. Fernández, y N. de Alba (Eds.), *La didáctica de las ciencias sociales ante el reto de la ODS* (pp. 779-798). Narcea. <https://ebooks.narceaediciones.es/library/publication/la-didactica-de-las-ciencias-sociales-ante-el-reto-de-los-ods>
- Ramírez, J. (2023d). El desarrollo profesional docente: miradas desde la formación inicial latinoamericana. En C. Miranda, J. M. Medina, V. Maltrain y C. García (Eds.), *Desarrollo profesional docente en contextos latinoamericanos: perspectivas desde actores involucrados* (pp. 21-40). UDLA.



- Ramírez, J. y Pagès, J. (2022). La enseñanza de la historia del profesorado en formación de Estudios Sociales en Costa Rica. En O. Y. Acuña y J. N. Guzmán (Comps.), *Voces de la enseñanza de la historia. Miradas cruzadas en torno a la didáctica de la historia* (pp. 147-180). Editorial de Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- 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>
- Rodríguez, M. J., y Ramírez, J. (2024). La construcción de la memoria colectiva desde la enseñanza de la historia en los Estudios Sociales en Costa Rica. En Á. Alfaro y J. Ramírez (Eds.), *Educación histórica y memoria colectiva en la Centroamérica contemporánea* (pp. 140-179). Editorial UPED, UNA y RECIDEC.
- Romero, F., y Montoya, K. A. (2024). Percepciones sobre las prácticas docentes y la enseñanza de la historia como memoria colectiva. Un estudio de caso en el CI-IEUPNFM, Honduras. En Á. Alfaro y J. Ramírez (Eds.), *Educación histórica y memoria colectiva en la Centroamérica contemporánea* (pp. 73-112). Editorial UPED, UNA y RECIDEC.
- Ross, E. W. (1994). Teachers as curriculum theorizer. En E. W. Ross (E.d), *Reflective practice in social studies* (pp. 35-42). National Council for the Social Studies.
- Ross, E. W., Mathison, S. y Vinson, K. (2014). Social studies curriculum and teaching in the era of standarization. En E. W. Ross (Ed.), *The social studies curriculum. Purposes, problems and possibilities* (pp. 25-50). Suny Press.
- Valencia, L. (2016). Aprender a ser profesora y profesor de historia y ciencias sociales. Los propósitos de la enseñanza en la formación inicial. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 15, 75-87. <https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/316768/406863>
- Verd, J. y Lozares, C. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa. Fases, métodos y técnicas*. Editorial Síntesis.

