

Los procedimientos en la enseñanza de la Historia: fortalezas y debilidades en relación con el programa de estudio y la política curricular actual

The Procedures in the Teaching of History: Strengths and Weaknesses in Relation to the Study Program and the Current Curricular Policy

Procedimentos no ensino de História: pontos fortes e fracos em relação ao programa de estudos e à atual política curricular.

*Juan Carlos Naranjo Segura**
*Marvin Carvajal Barrantes***

Fecha de recepción: 25/05/2022 • Fecha de aceptación: 09/07/2022



Resumen: El presente artículo expone los resultados de una investigación que tiene como objetivo analizar, desde la perspectiva docente, las fortalezas y las debilidades en la aplicación de los procedimientos que la historia debe desarrollar

en las lecciones de Estudios Sociales, en relación con el programa de estudio y la política curricular actual. Se trabajó con un total de 35 docentes del área, con una metodología de enfoque mixto, a través de un cuestionario suministrado de forma virtual,

* Costarricense. Máster en Derechos Humanos por la Universidad de Costa Rica (UCR), campus Rodrigo Facio, San José, Costa Rica. Docente e investigador en la Escuela de Formación Docente de la Universidad de Costa Rica (UCR), sede Rodrigo Facio, San José, Costa Rica. Correo electrónico: juancarlos.naranjo@ucr.ac.cr ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0908-4645>

** Costarricense. Licenciado en Historia y licenciado en Estudios Sociales y Educación Cívica por la Universidad de Costa Rica (UCR), sede Rodrigo Facio, San José, Costa Rica. Máster en Estudios Contemporáneos de América Latina por la Universidad Complutense de Madrid (UCM), Madrid, España. Ex Asesor Nacional de Estudios Sociales del Ministerio de Educación Pública. Investigador independiente. Correo electrónico: ncarvajal50@gmail.com

compuesto por preguntas abiertas y cerradas. Dicho cuestionario permite hacer un sondeo preliminar sobre los procedimientos más utilizados, de este modo, un 79,4 % de las respuestas estuvieron vinculadas con la capacidad de contrastar y correlacionar diferentes tipos de fuentes y documentos para el estudio de un hecho histórico. Por lo contrario, los procedimientos con menos uso por parte de las personas docentes, con un 2,9 %, son: la confección de gráficos que representen la magnitud de los períodos y subperíodos, la noción de simultaneidad e imaginar cómo podría haber sido un determinado hecho o situación histórica, si se hubieran variado algunas de sus causas. En cuanto a las fortalezas que presenta el programa y la política curricular, las personas docentes mencionan la búsqueda del desarrollo de habilidades como: el pensamiento crítico y sistémico, al igual que el empleo de la metodología del aprendizaje basado en problemas. Finalmente, puntualizan debilidades, entre ellas: la extensión de los contenidos, su desarticulación, la ausencia de contenidos de la Geografía y las contradicciones entre la fundamentación del programa con la cantidad de criterios de evaluación por desarrollar.

Palabras claves: Estudios Sociales; currículo; Historia; enseñanza; metodología.



Abstract: This article presents the results of a research that aims to analyze, from the teaching perspective, the strengths, and weaknesses in the application of the procedures that history must develop in the Social Studies lessons, in relation to the study program. and current curriculum policy. We worked with a total of 35 teachers from the area, applying a mixed approach methodology

through a questionnaire supplied virtually, made up of open and closed questions. This questionnaire allows a preliminary survey of the most used procedures, thus, 79,4 % of the responses were linked to the ability to contrast and correlate different types of sources and documents for the study of a historical event. On the contrary, the procedures with less use by teachers, with 2,9 %, are: the preparation of graphs that represent the magnitude of the periods and sub-periods, the notion of simultaneity and imagine how a certain fact or historical situation if some of its causes had changed. Regarding the strengths of the program and the curricular policy, the teachers mention the search for the development of skills such as: critical and systemic thinking, as well as the use of the problem-based learning methodology. Finally, they point out weaknesses such as: the extension of the contents, their disarticulation, the absence of Geography contents and the contradictions between the foundation of the program with the number of evaluation criteria to be developed.

Keywords: Social Studies; resume; History; teaching; methodology.



Resumo: Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que visa analisar, na perspectiva do ensino, os pontos fortes e fracos na aplicação dos procedimentos que a história deve desenvolver nas aulas de Estudos Sociais, em relação ao programa de estudos e à política curricular vigente. Trabalhamos com um total de 35

profesores da área, aplicando uma metodologia de abordagem mista por meio de um questionário fornecido virtualmente, composto por perguntas abertas e fechadas. Este questionário permite um levantamento preliminar dos procedimentos mais utilizados, assim, 79,4 % das respostas foram atreladas à capacidade de contrastar e correlacionar diferentes tipos de fontes e documentos para o estudo de um evento histórico. Ao contrário, os procedimentos com menor utilização pelos professores, com 2,9 %, são: a elaboração de gráficos que representam a magnitude dos períodos e subperíodos, a noção de simultaneidade e imaginar como um determinado fato

ou situação histórica, se algum de suas causas havia mudado. Sobre os pontos fortes do programa e da política curricular, os docentes mencionam a busca pelo desenvolvimento de habilidades como: pensamento crítico e sistêmico, bem como a utilização da metodologia de aprendizagem baseada em problemas. Por fim, apontam fragilidades como: a extensão dos conteúdos, sua desarticulação, a ausência de conteúdos de Geografia e as contradições entre a fundação do programa com o número de critérios de avaliação a serem desenvolvidos.

Palavras-chaves: Estudos Sociais; curricula; História; ensino; metodologia.

Introducción

La enseñanza de los Estudios Sociales y, dentro de ella, de la Historia está experimentando un proceso de transformación, marcado en función del nuevo programa de estudio para educación secundaria, el cual está vigente desde el año 2016. Al mismo tiempo, existe un cambio que se gestiona a partir de la política curricular instaurada por el Ministerio de Educación Pública (en adelante, MEP), en donde se estipula como meta de los procesos de enseñanza el desarrollo de habilidades.

En este escenario emerge la necesidad de analizar las fortalezas y las debilidades en la aplicación de los procedimientos que la Historia debe desarrollar en las lecciones de Estudios Sociales, como una forma de aproximarse a los procesos de enseñanza y aprendizaje, desde la mirada de las personas docentes. De este modo, el presente artículo busca hacer una reflexión sobre la enseñanza de la Historia en el marco del desarrollo de habilidades propuestas por el MEP.

La investigación procura dar respuesta a la pregunta sobre las fortalezas y debilidades que se presentan en el programa de estudio y la política curricular, desde la mirada de un grupo de docentes de Estudios

Sociales, a partir de la aplicación de los procedimientos de historia. Para dar respuesta, se configura desde dos objetivos a saber: describir la manera en que las personas docentes aplican los procedimientos de historia para luego, identificar fortalezas y debilidades en el programa de estudio y la política curricular de dicha implementación.

En el nivel nacional, se pueden exponer dos grandes antecedentes. En primer lugar, se debe hacer referencia al programa implementado por el MEP para los Estudios Sociales, a través del cual se plantea que, para el aprendizaje de la Historia, es necesario desarrollar habilidades tales como: la consciencia histórico-temporal, la empatía histórica, la representación de la historia y la interpretación de la historia (MEP, 2016, p. 20).

El segundo aspecto que debe ser considerado es la política curricular titulada “Educar para una nueva ciudadanía” (MEP, 2016), en la que se establece el fundamento para una transformación curricular, a partir de la promoción de las habilidades, en la cual “[...] se ha establecido un diseño curricular a partir de habilidades, entendiendo esto como la capacidad para solucionar problemas y realizar tareas diversas, dentro de una pluralidad de condiciones, ambientes y situaciones” (MEP, 2016, p. 27).

La organización de estas habilidades se estipuló en función de cuatro dimensiones: maneras de pensar, formas de vivir en el mundo, formas de relacionarse con otros y herramientas para integrarse en el mundo. Para cada una de estas dimensiones, se colocan una serie de habilidades, las cuales las materias escolares deben procurar desarrollar.

En el nivel internacional, son indispensables los aportes de teóricos que desarrollaron categorías tales como: los procedimientos en la Historia, el pensamiento histórico y sus competencias. Para esta investigación, resulta de relevancia el trabajo de Trepát, Cristòfol y Alcoberro (1994) sobre los procedimientos en Historia, en donde se definen, en función de esta disciplina, los aprendizajes que las personas estudiantes deben alcanzar.

Asimismo, Pagés (2009) plantea que el objeto de la enseñanza escolar de esta disciplina es desarrollar el pensamiento histórico, el cual debe “procurar que los conocimientos traten sobre aquellos aspectos relevantes del pasado de la humanidad que siguen siendo relevantes en su presente y que, tal vez, lo seguirán siendo en su futuro” (p. 14). Santisteban (2010) teoriza acerca de las competencias históricas, este

documento es esencial, en cuanto delimita teóricamente aquellas que son asumidas por el MEP (2016) en el programa de Estudios Sociales.

Por su parte, [Trigueros y Molina \(2017\)](#) plantean la “importancia y responsabilidad que la disciplina de Historia tiene en la adquisición de competencias en el alumnado y, por ende, en la formación de ciudadanos” (p. 9). [Domínguez \(2015\)](#), a su vez, hace un aporte significativo en relación con la evaluación de las competencias históricas y su correspondencia con la capacidad que la persona estudiante puede alcanzar para la resolución de problemas reales.

A manera de síntesis, el bosquejo literario anterior da evidencia de la necesidad e importancia de ahondar, para el caso costarricense, en los procedimientos que dan pie al desarrollo del pensamiento histórico y el desarrollo de sus competencias.

Referente teórico

La reflexión acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia implica el reconocimiento de la situación actual de dicho saber en las aulas escolares costarricenses. [Salas \(2000\)](#) se interroga acerca del sentido de la enseñanza de dicha disciplina en el contexto de la sociedad del siglo XXI, el autor posiciona este contenido escolar, puesto que cumple un papel clave en la promoción de aprendizajes que permiten dar una respuesta a los desafíos de la sociedad contemporánea. Es por esta razón, que estas líneas permiten una disertación acerca de algunas reflexiones iniciales sobre la situación actual de la enseñanza de la Historia en Costa Rica, a la luz de los procedimientos utilizados por las personas docentes. La siguiente disertación aborda algunos de estos principales elementos.

En primera instancia, se aborda el tema de los métodos de enseñanza, los cuales no suelen ser los más adecuadas, ya que siguen concentrándose en la figura del docente como poseedor del conocimiento y, por ende, en una didáctica de la transmisión y reproducción de saberes acabados, la mayoría de las veces, expuestos en libros o manuales escolares. Una metodología que no genera estímulo en las personas estudiantes, para que puedan ubicarse en su mundo, lo conozcan a partir de sus orígenes y así desarrollen lo que [Santisteban \(2017\)](#) denomina la conciencia histórica temporal.

Un segundo elemento que debe ser puntualizado a la hora de la comprensión de la situación actual de los Estudios Sociales en Costa Rica implica el cuestionamiento sobre los contenidos de Historia que son enseñados en el contexto escolar. [Siede \(2010\)](#) realiza una caracterización de dichos contenidos y los describe como poco significativos, en relación con las demandas de las personas estudiantes que los aprenden. Se cuestiona acerca de “[...] ¿qué rasgos caracterizan esta enseñanza? Muchas descripciones geográficas, cuestionarios sobre textos, temas recurrentes en todos los años, presencia constante de los próceres, temas de escaso interés para los estudiantes” (p. 25).

Por su parte, [Pagés \(2007\)](#) logra caracterizarlos, entre otros aspectos, por premisas como:

- Son temas cerrados que dejan muy poco margen de maniobra al profesorado para que los pueda adaptar a su realidad o concretarlos con distintos ejemplos.
- Suelen iniciarse en la prehistoria y acabar a las puertas del mundo actual. Se plantean cronológica y cíclicamente, es decir, se repiten los mismos temas en la enseñanza primaria y en la secundaria, ampliando el marco territorial y aumentando la densidad factual y conceptual.
- Clásicos de los programas de historia de toda la vida cuya resistencia al cambio es realmente espectacular.
- Los temas más importantes suelen estar basados en hechos de naturaleza política, protagonizados por personajes emblemáticos del pasado, es así como la enseñanza de la historia adquiere un uso que permite la manipulación en donde “[...] sea consciente o inconscientemente, es usarla para transmitir consignas políticas o ideológicas sin respetar el carácter científico del análisis historiográfico” ([Prats, 2010, p. 12](#)).
- Es una historia homogeneizadora en la que una determinada interpretación del pasado se presenta como el pasado.
- Una historia extraña para quienes han de aprenderla, una historia muda, sin voz, sin personas de carne y hueso.

- Una desarticulación entre los contenidos de Historia y Geografía, lo cual conduce a la fragmentación de la realidad social en el tiempo y el espacio.

En la búsqueda de rupturas ante este escenario de la enseñanza de la Historia en el ámbito escolar, los Estudios Sociales deben potenciar y desarrollar, tanto en docentes como en estudiantes, ciertas habilidades que permitan potenciarlos como sujetos activos y críticos. Se concibe a la persona aprendiz como un agente de cambio y de transformación social, tal como lo plantea [Marín \(2015\)](#) cuando expone que los Estudios Sociales deben “propiciar mediante la investigación, la resolución de problemas la comprensión de los procesos históricos y geográficos” (s. p.).

Autores como [Pagés y Santisteban \(2011\)](#) y [Prats \(2001\)](#) argumentan que la enseñanza de la Historia, desde una perspectiva crítica, debe desarrollar habilidades tales como:

- Propiciar que el estudiante identifique, describa y explique los mecanismos, mediante los cuales se construye el conocimiento.
- Interrogar las realidades sociales en una perspectiva histórico espacial.
- Interpretar las realidades sociales con la ayuda de la metodología histórica, geográfica.
- Construir su conciencia ciudadana con la ayuda de los saberes históricos geográficos.

La didáctica que emerge a la hora de alcanzar estas habilidades exige el desarrollo de una metodología participativa, que combine los conocimientos previos que posee el conjunto de estudiantes, con la nueva información, por medio del uso de una diversidad de recursos didácticos, que incluye las tecnologías de la información.

Para poder desarrollar estos procesos sobre la forma en la que se debe enseñar y aprender la Historia, de una manera que se potencialicen estas habilidades, se establecen una serie de reflexiones que sistematizan los postulados teóricos de actualidad y que brindan sustento a la didáctica específica de las ciencias sociales. Pensadores como [Aisemberg \(1998\)](#), [Pagés \(1994, 2012\)](#), [Pagés y Santisteban \(2011\)](#), [Calvo \(2009-2010\)](#), [Prats \(2001\)](#), [Carretero \(1997\)](#) son pioneros en cuanto al desarrollo del

pensamiento más renovador y actual sobre cómo se enseña y aprende la Historia.

La forma cómo se enseña y aprende Historia debe tener elementos centrales en una renovación de la didáctica, tal y como lo expresa la siguiente afirmación:

Es en el ambiente, en el aula, en el contexto del laboratorio donde se realiza un vuelco general de la metodología didáctica: de hecho, el objetivo no es cuánto debe saber el estudiante de la materia, sino de qué manera el conocimiento histórico puede convertirse en experiencia de construcción y de comprensión del pasado; el alumno pasa a ser, así, el artífice del propio saber y de ese saber hacer que adquiera aquí, hacer un significado preciso y objetivo. (Borghi, 2010, p. 82)

Se debería renunciar a una programación basada en la cantidad de contenidos para centrarnos en los fundamentales (Pagés, 2007, p. 23). El autor expone un cambio en la epistemología de la enseñanza de la Historia, el cual se basa en una práctica que busca el desarrollo del pensamiento histórico. Pagés (2007) afirma que se debe utilizar una metodología que propicie hacer conciencia histórica; es decir, se ha de procurar vincular de forma explícita el presente con el pasado para volver al presente y proyectarse en el futuro, todo esto, con la intención de que los estudiantes se sientan sujetos activos de su propia historia y que desarrollen la capacidad de incidir en ella, de forma propositiva y activa.

En términos simples, lo que se promueve en el nivel teórico es, un aprendizaje de la Historia ligado al fomento de una conciencia ciudadana. Para lograrlo, es necesario el aprendizaje de los procedimientos. Trepat, Cristòfol y Alcoberro (1994) los define como un conjunto de estrategias cognitivas o habilidades intelectuales específicas de la disciplina y derivadas de su método propio. Para este autor, debe existir una secuencia lógica de procedimientos en Historia, en donde es necesario el ajuste de los objetivos de enseñanza al desarrollo intelectual del alumado (secuencia psicológica).

De esta manera, se pueden sintetizar los principales procedimientos, que se deben desarrollar a través de la enseñanza de la Historia:

Tabla 1
Síntesis de procedimientos de historia.

Categoría	Procedimiento
1. Categorías y nociones temporales	<ul style="list-style-type: none"> • Reversibilidad. • Simultaneidad. • Elementos de cambio. • Aspectos de continuidad. • Relación presente-pasado. • Diferentes duraciones históricas.
2. Cronología, instrumentos y códigos para medir el tiempo y el tiempo histórico	<ul style="list-style-type: none"> • Diferentes magnitudes de unidades de tiempo (día, noche, semana, mes, año, siglo, milenio, estaciones). • Lectura del reloj. • Diferentes magnitudes de tiempo de los períodos y subperíodos. • Lectura del calendario. • Elaboración de cronologías. • Ubicación de hechos, personas y situaciones en una cronología.
3. Representación icónica del tiempo y del tiempo histórico	<ul style="list-style-type: none"> • Confeción de líneas de tiempo. • Confeción de gráficos que representen la magnitud de los períodos y subperíodos. • Establecimiento de relaciones de causa-efecto, relacionados con hechos coyunturales o estructurales. • Distinción entre causas inmediatas y causas lejanas

Categoría	Procedimiento
<p>4. Relaciones de causa-efecto. Causalidad histórica</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciones lógicas de causa-efecto en situaciones o hechos de la vida cotidiana, de tipo histórico, a partir del entorno social y natural. • Identificación de las múltiples variables que pueden incidir como causas de un hecho histórico y las diferentes consecuencias que pueden desprenderse. • Distinción de las causas inmediatas y de los efectos primarios de los secundarios. • Distinción de la tipología de las causas (económicas, sociales, políticas, ideológicas, tecnológicas y otras) y sus efectos. • Imaginar cómo podría haber sido un determinado hecho o situación histórica si se hubieran variado algunas de sus causas.
<p>5. Empatía histórica</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Explicación de emociones-sensaciones, móviles y puntos de vista, según períodos históricos, mediante redacciones, dibujos o dramatizaciones. • Comprensión de puntos de vista de personajes históricos, prescindiendo de la simpatía o antipatía respecto a sus posiciones. • Identificación de valores o actitudes en los cuales se han basado decisiones de personas históricas. • Análisis de las decisiones tomadas por algún personaje histórico, grupo o sociedad y proponer qué otras acciones alternativas hubiera podido desarrollar.
<p>6. Fuentes, documentos y testimonios históricos. Fuentes de información directas (primarias)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Observación y clasificación de diferentes tipos de objetos o artefactos antiguos, según el tipo de información que nos suministren acerca del pasado. • Reconocimiento de algunos elementos o aspectos históricos presentes en el paisaje rural o urbano. • Planteamiento de preguntas a personas que hayan sido testigos de un determinado hecho o situación histórica que sea de interés. • Reconstrucciones (a manera de ensayo) hipotéticas, a partir del análisis de restos materiales fragmentarios del pasado, o con base en elementos de un paisaje histórico que todavía se conservan en el presente.

Categoría	Procedimiento
7. Fuentes, documentos y testimonios históricos. Fuentes de información indirectas (secundarias) de primer tipo	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de fotografías, grabados y mapas de otras épocas, con el fin de extraer información. • Análisis de textos sencillos de autores o instituciones de otros tiempos, preferentemente de historia local o nacional. • Reconocimiento del valor de las autobiografías y libros de memoria como fuentes de información histórica.
8. Fuentes, documentos y testimonios históricos. Fuentes de información indirectas (secundarias), de segundo tipo	<ul style="list-style-type: none"> • Consultar todo tipo de bibliografía y repertorios estadísticos, cartográficos, cuadros sinópticos y otros, para recabar información sobre un determinado hecho o situación histórica. • Consultar películas que aborden un determinado hecho histórico en toda su complejidad.
9. Fuentes, documentos, testimonios históricos Correlación de diferentes fuentes de información	<ul style="list-style-type: none"> • Clasificar, correlacionar y contrastar diferentes tipos de fuentes y documentos para el estudio de un hecho histórico.
10. Adquisición y uso de vocabulario histórico	<ul style="list-style-type: none"> • Amplio y correcto uso de términos referidos a los aspectos más abstractos de la historia (aspectos políticos, ideológicos, sociales, económicos y otros).

Fuente: Elaboración propia a partir de [Trepát, Cristófol y Alcobero \(1994\)](#).

Marco metodológico

Cuando se presentan elementos que se relacionan con características cualitativas y cuantitativas, se utiliza el enfoque mixto, el cual se puede entender como el:

conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio. (Hernández, Fernández y Batista, 2014, p. 534)

Por lo tanto, este enfoque se caracteriza por brindar una perspectiva más amplia y profunda sobre los fenómenos en estudio, mediante la recolección de datos más variados, con mayor solidez y rigor. En el caso de la presente investigación, al plantear las técnicas de recolección de datos para la investigación, es notoria la necesidad de implementar elementos cualitativos y cuantitativos dentro de la investigación para enriquecer la información que se puede obtener de los participantes. Aplicar el cuestionario con preguntas abiertas cerradas permitió recopilar información acerca de las características de la población docente de Estudios Sociales, los procedimientos para la enseñanza de la Historia presentes en el programa de estudio, así como las fortalezas y debilidades en su aplicación.

La población que participa en la investigación corresponde a los y las docentes de Estudios Sociales, a partir de un muestreo aleatorio probabilístico, el cual “garantiza que todos los individuos que componen la población tienen la misma oportunidad de ser incluidos en la muestra” (Otzen y Manterola, 2017, p. 228). Así, la muestra corresponde a 35 docentes, quienes son los que participaron.

La técnica usada fue el cuestionario, en donde, tal y como lo menciona García (2003), se puede definir como un instrumento de recolección de información, conformado por un conjunto de preguntas, estructuradas con antelación, con un objetivo relacionado con un tema en específico de interés para las personas investigadoras, y que puede ser aplicado de diferentes formas. Una de las características primordiales de esta técnica es que admite, de forma precisa, dos tipos de preguntas: cerradas y abiertas.

Las preguntas cerradas contienen categorías u opciones de respuesta que han sido previamente delimitadas. Es decir, se presentan las posibilidades de respuesta a los participantes, quienes deben acotarse a estas. Pueden ser dicotómicas (dos posibilidades) o incluir varias opciones de respuesta (Hernández, Fernández y Batista, 2014, p. 217). Las preguntas abiertas, por su parte, no delimitan de antemano las alternativas de respuesta, por lo cual el número de categorías de respuesta es muy elevado; en teoría, es infinito y puede variar de población en población (Hernández, Fernández y Batista, 2014, p. 220). Para el caso de la presente investigación, se plantea un cuestionario de tipo mixto; es decir, que integra preguntas tanto abiertas como cerradas. Además, para garantizar la rigurosidad del trabajo, esta debe pasar por procesos de validación, cuyo objetivo, tal y como lo expone Hidalgo (2005), radica en “otorgarle a los instrumentos y a la información recabada, exactitud y consistencia necesarias” (p. 2).

A partir de la aplicación de las técnicas correspondientes, se procede con su organización, para lo cual se sigue un proceso de tres pasos. En primer lugar, se realiza una transcripción de los datos obtenidos en cada una de ellas. Posterior a esto, a través de categorías de análisis, se organizan y resumen dichos datos. Finalmente, su análisis se realiza, por medio de procesos de triangulación, así como análisis de discurso y de contenido.

Por tanto, primero, se respalda la recolección de la información, a través de la plataforma Google Forms, con los datos conseguidos por medio de la aplicación del cuestionario. Luego, se procede a la transcripción, de manera detallada y fiel, de los aportes, señalamientos y comportamientos de los sujetos de investigación. Después, se construyen matrices, para las preguntas abiertas, y los gráficos, para organizar la información por medio de categorías que permitan resumirla y contrastarla con los aportes teóricos recabados para la investigación.

Se establecen mecanismos que aseguren la validez de la investigación, lo que permita alejarse de la simple interpretación subjetiva por parte de las personas investigadoras. Según Gurdíán (2007), “la calidad de un estudio está determinada, en gran medida, por el rigor metodológico con que se realizó la investigación” (p. 222), debido a esto se procede a realizar un análisis descriptivo estadístico con las medidas de tendencia central (promedio, desviación estándar y mediana), con el fin de ver los valores obtenidos.

Resultados

Los resultados que se presentan a continuación se ordenan a partir de los objetivos específicos de la presente investigación. De esta manera, la primera información pretende caracterizar la población docente para el contraste con la aplicación de los procedimientos que la Historia debe desarrollar en las lecciones de Estudios Sociales.

En relación con las **características del personal docente** que contestó el cuestionario, destaca lo siguiente: la mayoría son hombres (70,6 %); están en propiedad (61,8 %); son MT-6 (61,8 %) y MT-5 (26,5 %); graduados de la Universidad de Costa Rica (35,3 %), Universidad San Isidro Labrador (20,6 %), Universidad Americana (17,6 %), Universidad Nacional (11,8 %) y Universidad Estatal a Distancia (8,8 %), entre otras.

Dicha población ha trabajado en el MEP durante 15 a 20 años (30,2 %), 10 a 15 años (25,5 %), 6 a 10 años (17,6 %), 1 a 5 años (11,8 %) y 25 o más años (8,8 %). El tipo de centro educativo donde imparten sus lecciones corresponden a la académica (64,6 %), educación técnica (14,7 %) y colegios nocturnos (14,7 %), entre otros. La mayor parte de las lecciones de Estudios Sociales son impartidas en undécimo (29,4 %), décimo (17,6 %), octavo (11,8 %), séptimo (11,8 %), duodécimo (8,8 %), entre otros niveles.

En cuanto a la aplicación de los procedimientos en Historia, según las categorías definidas por [Treat, Cristòfol y Alcoberro \(1994\)](#), se determinó lo siguiente:

En la categoría **Nociones temporales** los procedimientos más utilizados fueron: relación presente-pasado (67,6 %), aspectos de continuidad (14,7 %), diferentes duraciones históricas (8,8 %), elementos de cambio (5,9 %) y simultaneidad (2,9 %), no fue tomado en cuenta reversibilidad. Al contrastar estos resultados con los argumentos de [Santiesteban \(2010\)](#), en donde se argumenta que, para desarrollar la conciencia histórica temporal se requiere de “procedimientos mentales básicos, como la percepción de otro tiempo como diferente, la interpretación de los cambios y continuidades, la orientación y la motivación para la acción en la práctica” (p. 40), las prácticas de enseñanza de la Historia, de acuerdo con los resultados, denotan que hace falta elementos para su desarrollo.

Con respecto a la categoría *Cronología, instrumentos y códigos para medir el tiempo y el tiempo histórico*, los procedimientos más destacados son: ubicación de hechos, personas y situaciones en una cronología (55,9 %), elaboración de cronologías (26,5 %), diferentes magnitudes de unidades de tiempo (8,8 %) y diferentes magnitudes de tiempo de los períodos y subperíodos (8,8 %). No se le dio importancia a lectura del calendario y del reloj como recursos útiles para la implementación de la cronología.

Según la categoría *Representación icónica del tiempo y del tiempo histórico*, los procedimientos más empleados son: establecimiento de relaciones de causa-efecto, relacionados con hechos coyunturales o estructurales (52,9 %), confección de líneas de tiempo (35,3 %), distinción entre causas inmediatas y causas lejanas (8,8 %) y confección de gráficos que representen la magnitud de los períodos y subperíodos (2,9 %).

A partir de la categoría *Relaciones de causa-efecto: Causalidad histórica*, los tipos de procedimiento más usados son: distinción de la tipología de las causas económicas, sociales, políticas, ideológicas, tecnológicas y otras, y los efectos (47,1 %); relaciones lógicas de causa-efecto en situaciones o hechos de la vida cotidiana, de tipo histórico a partir del entorno social y natural (23,5 %); identificación de las múltiples variables que pueden incidir como causas de un hecho histórico y las múltiples consecuencias que pueden desprenderse (20,6 %); distinción de las causas inmediatas y de los efectos primarios de los secundarios (5,9 %); por último, imaginar cómo podría haber sido un determinado hecho o situación histórica si se hubieran variado algunas de sus causas (2,9%).

En relación con la categoría *Empatía histórica*, los tipos de procedimientos más utilizados son: comprensión de puntos de vista de personajes históricos, prescindiendo de la simpatía o antipatía respecto a sus posiciones (32,4 %); análisis de las decisiones tomadas por algún personaje histórico, grupo o sociedad y proponer qué otras acciones alternativas hubieran podido desarrollar (26,5 %); identificación de valores o actitudes en los cuales se han basado decisiones de personajes históricos (23,5 %); y explicación de emociones-sensaciones, móviles y puntos de vista, según períodos históricos, mediante redacciones, dibujos o dramatizaciones (17,6 %).

De acuerdo con la categoría *Fuentes, documentos y testimonios históricos: fuentes de información directas (primarias)*, los tipos de procedimientos más aplicados se denominan: observación y clasificación de diferentes tipos de objetos o artefactos antiguos según el tipo de información que nos suministren acerca del pasado (29,4 %); reconocimiento de algunos elementos o aspectos históricos presentes en el paisaje rural o urbano (29,4 %); reconstrucciones (a manera de ensayo) de hipótesis, a partir del análisis de restos materiales fragmentarios del pasado o, con base en elementos de un paisaje histórico que todavía se conservan en el presente (26,5 %); y planteamiento de preguntas a personas que hayan sido testigos de un determinado hecho o situación histórica que sea de interés (14,7 %).

La categoría *Fuentes, documentos y testimonios históricos: fuentes de información indirectas (secundarias) de primer tipo*, los tipos de procedimiento más trabajados son: análisis de fotografías, grabados y mapas de otras épocas, con el fin de extraer información (58,8%); análisis de textos sencillos de autores o instituciones de otros tiempos, preferentemente de historia local o nacional (35,3 %); y reconocimiento del valor de las autobiografías y los libros de memoria como fuentes de información histórica (5,9 %).

Los resultados acerca de la categoría *Fuentes, documentos y testimonios históricos: fuentes de información indirectas (secundarias) de segundo tipo*, los tipos de procedimientos más aplicados son: consultar todo tipo de bibliografía y repertorios estadísticos, cartográficos, cuadros sinópticos y otros, para recabar información sobre un determinado hecho o situación histórica (55,9 %); así como consultar películas que aborden un determinado hecho histórico en toda su complejidad (44,1%).

Por su parte, la categoría *Fuentes, documentos, testimonios históricos: correlación de diferentes fuentes de información*, los tipos de procedimiento más utilizados son: contrastar diferentes tipos de fuentes y documentos para el estudio de un hecho histórico (44,1%), correlacionar diferentes tipos de fuentes y documentos para el estudio de un hecho histórico (35,3%), y clasificar diferentes tipos de fuentes y documentos para el estudio de un hecho histórico (20,6%).

En cuanto a la adquisición y uso de vocabulario histórico, los tipos de procedimiento más usados son: amplio uso de términos referidos a los aspectos más abstractos de la historia en aspectos políticos, ideológicos, sociales, económicos entre otros (41,2,%); uso de términos referidos a los aspectos más abstractos de la historia en aspectos políticos, ideológicos, sociales, económicos entre otros (38,2 %); y, correcto uso de términos referidos a los aspectos más abstractos de la historia en aspectos políticos, ideológicos, sociales y económicos (20,6%).

Los resultados del cuestionario arrojan que las estrategias y técnicas didácticas que utiliza el personal docente de Estudios Sociales se clasificaron, según los distintos momentos del proceso educativo solicitado por el MEP.

- *Momento de conexión:* puntualizan el acercamiento a los conocimientos previos de los estudiantes, por medio de un material audiovisual, de preferencia al iniciar la temática. Para ello, se da el planteamiento de preguntas generadoras, con el fin de crear una discusión dirigida, mediante una lluvia de ideas o diálogo socrático. También, se menciona la elaboración de cronologías para la ubicación de personajes y hechos históricos, la utilización de líneas de tiempo, además de asegurarse de que el vocabulario utilizado sea entendido por los estudiantes.
- *Momentos de clarificación y colaboración:* destacan el trabajo colaborativo, el desarrollo del pensamiento crítico, de acuerdo con un contexto y la temporalidad, el uso de herramientas audiovisuales que representen el tema a estudiar, para acercar al estudiante al contenido. Además, se indica explicar las causas, el desarrollo y las consecuencias del hecho histórico, para una comprensión más estructurada; así como el análisis de su importancia, a la luz de la actualidad, los aprendizajes que se pueden rescatar de las opiniones que genera en el estudiantado, el aprendizaje basado en proyectos de manera lúdica. En la contextualización del proceso o hecho histórico es importante partir de un marco de referencia, la situación ideológica de la época y visión de mundo, situaciones de

personajes que influenciaron el hecho histórico o suceso, relación pasado-presente.

Las personas docentes señalan, en el cuestionario, que las técnicas más usadas son: participación en mesas redondas y entrevistas; elaboración de trabajos de investigación y fichas resumen; análisis de causa-efecto del hecho histórico, de imágenes, ensayos, documentos históricos; la observación y el comentario de material audiovisual; la utilización de periódicos y fotos; el estudio de casos y textos de hechos históricos; cuadros comparativos; video foros; juego o cambio de roles y magistral; contraste de documentos. Asimismo, se señala la búsqueda de fuentes confiables del proceso histórico; el uso de esquemas causa-efecto (cola de pez), cuadros sinópticos, multimedios de apoyo (video, *podcast*, mapas digitales), así como la elaboración de guías con revisión de sitios históricos (como las hemerotecas digitales).

- *Momento de la construcción y aplicación*: detallan la creación de mapas conceptuales y mentales, la elaboración de infografías, videos y *podcasts*, discusión con los estudiantes sobre un tema, elaboración de relato basado en hechos históricos

Las personas que contestan el cuestionario exponen que entre las distintas fuentes de información que se utilizan están las siguientes:

- Fuentes primarias: testimonios de personajes
- Fuentes secundarias de primer tipo: fragmento de documentos de la época y mapas históricos
- Fuentes secundarias de segundo tipo: libros de texto, textos históricos, Internet, mapas y gráficos, videos, líneas de tiempo, planisferio, gráficos, tablas, presentaciones de PowerPoint, mapas, mapas temáticos y planisferios, películas ambientadas en el contexto, esquemas e infografías, además del uso de medios digitales: revistas, periódicos de hemerotecas, videos, *podcasts*

Finalmente, se exponen los resultados relacionados con el tercer objetivo específico, el cual busca identificar las fortalezas y las debilidades en la aplicación de los procedimientos que la historia debe desarrollar en las lecciones de Estudios Sociales. Para ello, se presenta, mediante una tabla, la síntesis de las principales respuestas dadas por los docentes, agrupadas en respuestas homólogas:

Tabla 2

Fortalezas y debilidades del programa de estudio vigente y la política curricular sobre los procedimientos para la enseñanza de la Historia

Fortalezas	Debilidades
<ul style="list-style-type: none"> - Uso de las tecnologías. - Acercamiento más actualizado de ciertos temas pertenecientes a la cotidianidad de los estudiantes. - Vinculación de hechos históricos con situaciones actuales. - Se desarrollan habilidades como pensamiento crítico y pensamiento sistémico - Se fortalece una mediación pedagógica más innovadora: Metodología basada en problemas (ABP). - Una mayor criticidad de los hechos históricos. - La relación con la temporalidad y la ubicación geográfica de acontecimientos históricos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarticulado de bases lógicas no organizativas en los temas históricos, con brincos históricos que no tienen relación. - En el programa no hay tiempo para profundizar. Los programas de algunos grados son muy extensos. - Falta de capacitación para el docente. - No hay secuencia en los acontecimientos, lo que dificulta la ubicación temporal para los estudiantes. - No hay unidades concretas de Geografía, sino que es por medio de eje transversal, por ello, los contenidos no se pueden abordar desde la dimensión geográfica como disciplina auxiliar de la Historia. - Falta de material didáctico y tecnológico en las aulas. - Se mantienen evaluaciones sumativas. - Los estudiantes no han sido formados en procesos complejos y tienden a ver muy difícil el área de Estudios Sociales. - Existen contradicciones entre el apartado filosófico y los criterios de evaluación. - Algunas temáticas ya están fuera de contexto, de acuerdo con la situación actual y deberían actualizarse.

Fuente: Elaboración propia a partir de cuestionario a docentes de Estudios Sociales y Educación Cívica, 2021.

Al realizar un análisis de las fortalezas que brinda el programa, está la posibilidad de que la persona estudiante cree su propio conocimiento. El docente deja de ser el centro del contenido histórico y las lecciones son más flexibles. Además, la parte magistral ya no representa el momento más importante de la lección.

Otra fortaleza es que el programa permite la aproximación al conocimiento desde diferentes perspectivas, espaciales y temporales, un ejemplo lo definen los contenidos en décimo y undécimo año. En décimo, se establecen las bases de la historia mundial, lo cual se relaciona con el tema de globalización, abordado a inicios del siguiente año. Este hilo conductor de los temas puede permitir el análisis del contexto actual, lo cual se vincula con la conciencia histórico-temporal, tal y como lo expone [Santiesteban \(2010\)](#), “este tipo de estudio favorece el aprendizaje de conceptos históricos, como periodización (de la propia historia), simultaneidad (de hechos personales y sociales) o el análisis del cambio y la continuidad en las propias experiencias del pasado” (p. 41).

El programa de estudio tiene un marco que permite ubicar, de forma concreta, las dimensiones espaciales y geográficas. Debido a su diseño socioconstructivista, permite poner al estudiante en el centro del proceso, además de contextualizar los elementos de la historia en el entorno inmediato. Asimismo, plantea una relativa flexibilidad en el manejo de los contenidos y un acercamiento más actualizado de ciertos temas, pertenecientes a la cotidianidad de los estudiantes. Es un intento de darle más protagonismo a las acciones del estudiante.

Otro aspecto que se debe rescatar del programa es que intenta vincular los hechos históricos con: situaciones actuales, una mayor criticidad de los hechos históricos, una reflexión y crítica en el estudiantado, el contraste pasado-presente, la relación con la temporalidad y la ubicación geográfica de acontecimientos históricos. Esto se plantea como una oportunidad para vincular los contenidos del pasado y del presente con los intereses de las personas estudiantes, tal y como lo menciona [Siede \(2010\)](#).

El programa trabaja con preguntas problema. Una metodología basada en problemas (ABP) admite el desarrollo de distintos tipos de habilidades cognitivas, tales como el pensamiento crítico y sistémico. Uno de los aspectos clave en la propuesta curricular para los Estudios Sociales del 2016 es que fortalece una mediación pedagógica más

innovadora, desde su metodología del ABP, que debe generar la indagación y la creatividad, aspectos trascendentales para poder desarrollar el pensamiento histórico, tal y como lo afirma Pagés (2007).

Entre las **limitaciones** que presenta el Programa de Estudios Sociales de Tercer Ciclo y la Educación Diversificada, se señalan puntos como la visión eurocéntrica, además de que no hay continuidad temporal ni secuencia de los acontecimientos, lo que dificulta la ubicación temporal para los estudiantes. Por ejemplo, en el nivel de octavo año no se enuncian temas de historia. Los contenidos más densos se dan en séptimo año. También hay desarticulación en las bases lógicas que organizan los temas históricos, con brincos históricos sin relación, que no tienen conexión entre sí. Por ejemplo, la relación entre los contenidos de séptimo año sobre la historia antigua, después en octavo se abordan ejes temáticos ligados con la Geografía y es hasta en noveno año que se retoma la continuidad de los temas de Historia vistos en séptimo.

Otra de las limitaciones que perciben las personas docentes del Programa de Estudios es que no poseen un orden lógico, esto por la forma en la que se estructuran. Así, en séptimo se abordan temas de Historia y Geografía sin vinculación con los siguientes niveles. Además, en octavo solo se desarrollan temas de Geografía y en noveno hay un abordaje exclusivo de Historia, con gran cantidad de temáticas, lo que se evidencia en lo planteado por los criterios de evaluación.

La cantidad de temas por abordar se puntualiza como un condicionante más de la propuesta curricular del MEP; por ejemplo, en el nivel de noveno se deben abordar 84 criterios de evaluación y en décimo año 74. Lo anterior contradice la idea de desarrollar el pensamiento histórico y las habilidades, ya que, por un lado, se complejiza el abordaje de todos los temas y aprendizajes esperados, en especial el nivel de profundidad a la hora de desarrollar estrategias de mediación para la promoción de habilidades. En pocas palabras, se terminan creando condiciones y gestando una enseñanza de la Historia para la memorización y no para el desarrollo del pensamiento histórico, como lo plantea Santiesteban (2010), debido a que imposibilita el desarrollo de lecciones tipo taller para la construcción de nuevos conocimientos.

Entonces, se puede diferenciar con facilidad una Historia que se aprende como acumulación de información, de hechos, datos, fechas,

personajes o instituciones, con otro tipo de aprendizaje de la Historia basado en la comprensión de la construcción de la narración o de la explicación histórica, de las interrelaciones entre personajes, hechos y espacios históricos (Santiesteban, 2010, p. 35).

Por otra parte, las personas docentes consultados en el cuestionario indican que el currículo de Estudios Sociales no presenta unidades específicas de Geografía, sino que esta se debe desarrollar como un eje transversal y para ubicar en el espacio temas de carácter histórico. Lo anterior limita el sentido de ubicación de las personas estudiantes.

El Programa carece de una guía que permita la revisión de material bibliográfico acorde a los temas que se desarrollan. Es decir, no señala bibliografía consultiva, o sea, no es clara la relación entre un contenido disciplinar y la didáctica para su desarrollo. Este elemento se relaciona con lo que González (2020) denomina vaciamiento pedagógico:

A ese fenómeno de disminución le llamamos vaciamiento de la pedagogía e instrumentalización de la didáctica, comprendido como el proceso que se gesta a lo interno de la consolidación de la subordinación epistémica descrita. El vaciamiento no se refiere a una estrategia de subordinación de un saber sobre otro, sino a la simplificación del proceso de aprendizaje como un espacio de intercambio de informaciones entre quien sabe y quien aprende. (p. 9)

Existe una contradicción entre el apartado filosófico del Programa con los aprendizajes esperados que se postulan, esto se explica a partir de cotejar los elementos teóricos que sustentan la fundamentación del este, desde los principios de la didáctica de la Historia, con el listado de indicadores que se deben desarrollar.

En otros términos, prevalece una enseñanza de contenidos en detrimento del desarrollo de habilidades académicas y curriculares. Esta discrepancia es lo que expone Valencia y Villalónz (2018) cuando argumentan que uno de los principales obstáculos para el desarrollo del pensamiento social e histórico es “la imposición de currículos fundados en una gran cantidad de contenidos, que, por su complejidad, sólo pueden tratarse de manera superficial y con predominio de lo factual” (p. 116).

Conclusiones

Es significativo elaborar el análisis del Programa de Estudios Sociales del MEP y la política curricular desde las tendencias teóricas sobre la didáctica de las ciencias sociales, en especial, aquellas ligadas con el desarrollo de procedimientos históricos como la base para el desarrollo del pensamiento social e histórico que permita desenvolver las competencias descritas por [Santiesteban \(2010\)](#). En esa línea, es necesario ahondar sobre algunas conclusiones en relación con las oportunidades y limitaciones para la ejecución, en las clases de Historia, de la educación secundaria costarricense, a partir de la mirada docente, según la muestra utilizada en la presente investigación.

Se concluye que, de acuerdo con la política curricular del MEP, los tipos de habilidad más aplicados son: pensamiento crítico (70,6%), pensamiento sistémico (14,7%), manejo de información (5,9%), resolución de problemas (5,9%) y colaboración (2,9%).

El balance de los resultados del cuestionario expone como conclusión que los procedimientos más usados en las clases para el abordaje de temas de Historia son aquellos vinculados con el trabajo de distintas fuentes, como lo son fotografías, mapas, grabados y otras fuentes que permitan extraer información de otras épocas. Este procedimiento obtuvo un 58,8 % de las respuestas, dato que coincide con la teoría, en cuanto a la urgencia de entablar cambios en la forma como se debe enseñar este tipo de contenidos. En razón de lo anterior, los procedimientos más empleados por las personas docentes que participan en el cuestionario son:

- Contrastar y correlacionar diferentes tipos de fuentes y documentos para el estudio de un hecho histórico (79,4%).
- Análisis de fotografías, grabados y mapas de otras épocas, con el fin de extraer información (58,8%).
- Consultar todo tipo de bibliografía y repertorios estadísticos, cartográficos, cuadros sinópticos y otros, para recabar información sobre un determinado hecho o situación histórica (55,9%).

Por otro lado, se concluye que, de los 22 procedimientos indagados a través de la encuesta, solamente 3 de ellos sobrepasan el 50% de las respuestas. Los restantes 19 procedimientos presentan respuestas inferiores, dando evidencias del poco empleo, por parte de las personas docentes, en las clases de contenidos históricos.

A partir del contraste de estos resultados con las competencias históricas definidas por [Santiesteban \(2010\)](#), se puede concluir que el uso no mayoritario de estos procedimientos puede implicar poco desarrollo de competencias históricas en las clases de Estudios Sociales. Así, por ejemplo, para el fomento de la competencia de “conciencia histórica temporal” ([Santiesteban, 2010](#)), es necesario el uso de procedimientos que vinculen la relación presente, pasado y futuro. Según los resultados de la encuesta, los procedimientos que se vinculan con dicha competencia son los que indagan “la relación presente-pasado, ubicación de hechos, personas y situaciones en una cronología, establecimiento de relaciones de causa-efecto, relacionados con hechos coyunturales o estructurales, confección de líneas de tiempo, distinción de la tipología de las causas económicas, sociales, políticas, ideológicas, tecnológicas y otras, y los efectos” obtuvieron un 47,1% de las respuestas del cuestionario.

Otra competencia mencionada por [Santiesteban \(2010\)](#) es la “empatía histórica” (p. 46), la cual se relaciona con procedimientos como la comprensión de puntos de vista de personajes históricos, con un 32,4 % de los resultados, o el análisis de las decisiones tomadas por algún personaje histórico, grupo o sociedad y proponer qué otras acciones alternativas hubieran podido desarrollar, con un 26,5% de las respuestas. Resultados que denotan poco empleo, por parte de las personas docentes, de dichos procedimientos, lo que disminuye las posibilidades de desarrollar dicha competencia.

El procedimiento que implica las reconstrucciones (a manera de ensayo) de hipótesis, a partir del análisis de restos materiales fragmentarios del pasado o con base en elementos de un paisaje histórico que todavía se conserva en el presente obtuvo el 26,5% de las respuestas, lo cual implica que no se está desarrollando la competencia de formas de representación de la historia, la que [Santiesteban \(2010\)](#) considera fundamental, porque posibilita que las personas estudiantes desarrollen la capacidad de construir sus propias explicaciones sobre la Historia: “La

narración es también una interpretación que confiere un orden temporal, una jerarquía y, en definitiva, un significado a los hechos históricos, por lo tanto, puede y debe ser un punto de partida para formas más complejas de representación histórica, como es la explicación histórica” (p. 44).

De esta manera, las personas docentes hacen muy poco uso en sus clases, de procedimientos tales como: la confección de gráficos que representen la magnitud de los períodos y subperíodos (2,9%), el desarrollo de la simultaneidad (2,9%) y la imaginación de cómo podría haber sido un determinado hecho o situación histórica si se hubieran variado algunas de sus causas (2,9%).

A partir de la investigación, se pueden definir las siguientes recomendaciones: se considera que es fundamental trabajar la capacitación docente en aspectos como: las categorías relacionadas con el tiempo histórico (magnitud, reversibilidad y simultaneidad), las causalidad del hecho histórico, la empatía histórica y la capacidad de imaginar cómo habría sido un hecho o situación histórica, si se hubieran variado algunas de sus causas; además de potenciar el uso correcto del vocabulario histórico, la clasificación de fuentes y la utilización de libros de memoria histórica en los salones de clase. A esto se une la prioridad en la aplicación de las habilidades como: manejo de información y colaboración.

Es una deuda pendiente dar un enfoque integral a las diversas temáticas planteadas en el programa de estudio, para disminuir su densidad, actualizarlas y crear condiciones de tiempo lectivo que posibiliten el desarrollo de lecciones tipo taller, de acuerdo con el número de lecciones asignadas. Esto sin desmérito de la calidad del programa vigente.

Bibliografía

- Aisemberg, B. (1998). *Didáctica de las ciencias sociales: ¿desde qué teorías estudiamos la enseñanza?* https://www.researchgate.net/publication/28098269_Didactica_de_las_ciencias_sociales_desde_que_teorias_estudiamos_la_ensenanza
- Borghí, B. (2010). Las fuentes de la historia entre investigación y didáctica. En: Ávila, Rivero y Domínguez. (Coords.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp.75-84). Editoriales Zaragoza.
- Botey, A. (2015). *¿Cómo se enseña y aprende en historia?* San José, Costa Rica: Comisión Mixta de Estudios Sociales: Universidad de Costa Rica.

- Calvo, F. (2009-2010). La ciencia y la didáctica de la geografía. *Cuestiones Pedagógicas* (20). <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/9925>
- Carretero, M. (1997). *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*. Aique Grupo Editor.
- Cartín, J., Sequeira, W. y Carvajal, M., (2008). La historia problema y su didáctica. En: *Revista Perspectivas*. Edición 5 (2). Editorial de la Universidad Nacional.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Editorial GRAÓ.
- García, T. (2003). *El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación*. http://www.univsantana.com/sociologia/El_Cuestionario.pdf
- González Sánchez, D. E. (2020). Los Estudios Sociales de cara a la Historia: Provocaciones para un debate urgente. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 1-18. <https://doi.org/10.15517/aie.v20i1.40176>
- Gurdián, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. Investigación y Desarrollo Educativo Regional (IDER).
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Editoriales Mc Graw-Hill.
- Hernández, X. y Trepate, C. (s. f.). Los procedimientos en historia. Una secuencia y lógica de los procedimientos en la enseñanza de los Estudios Sociales. *Cuadernos pedagógicos*.
- Hidalgo, L. (2005). Confiabilidad y validez en el contexto de la investigación y evaluación cualitativas. *Sinopsis educativa. Revista venezolana de investigación*, (5) 1-2. http://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/article/view/3583
- López, M., Ramírez, J., Espinoza, M., Alfaro, M., Ramírez, H., Quirós, L. (2015). *Los Estudios Sociales a debate*. Comisión Mixta de Estudios Sociales: Universidad Nacional.
- Marín, J. J. (noviembre de 2014). Una visión de reforma integral en la enseñanza de los Estudios Sociales en la secundaria. En: *Simposio Objeto y función social de los Estudios Sociales*. Comisión Mixta del MEP.
- Marín, J. J. (2015). *Enseñanza de los Estudios Sociales y mediación pedagógica*. Comisión Mixta de Estudios Sociales/ APSE.
- Ministerio de Educación Pública [MEP]. (2016). *Programa de estudio de Estudios Sociales. Tercer Ciclo de la Educación General Básica y Educación Diversificada*. Ministerio de Educación Pública.

- Otzen y Manterola. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *Int. J. Morphol*, 35(1), 227-232. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=s0717-95022017000100037&script=sci_abstract
- Pagés, J. (1994). La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado. *Signos Teoría y Práctica de la Educación*, (13), 30-51. http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_39/a_617/617.html
- Pagés, J. (2007). ¿Qué se debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria? *Revista Escuela de Historia*, 1(6), 17-30. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=63810603>
- Pagés, J. (2009, del 17 al 19 de septiembre): El desarrollo de la competencia histórica en la enseñanza obligatoria como requisito para la formación democrática de la ciudadanía, en *X Jornadas Nacionales y I Internacional de Enseñanza de la Historia*, APEHUN-UNRC, Río Cuarto.
- Pagés, J. (2012). La formación del profesorado de Historia y ciencias sociales para la práctica reflexiva. *Nuevas dimensiones Revista Electrónica de Didáctica de las Ciencias Sociales*, (3), 2-13. <https://doi.org/10.53689/nv.v1i3.23>
- Pagés, J. y Santisteban, A. (2011). Enseñar y aprender el tiempo histórico. En: J. Pagès y A. Santisteban, *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria* (pp. 229-346). Síntesis.
- Prats, J. (2001). *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora* (pp. 123-140). Editorial Junta de Extremadura.
- Prats, J. (2010). En defensa de la Historia como materia educativa. *Revista Tejuelo*, (9), 8-18. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/28923>
- Salas, J. (2000). La incorporación de los Estudios Sociales como materia de estudio escolar en Costa Rica y la necesidad de su reconceptualización de cara a los desafíos para la educación a inicios del siglo XXI. *Perspectivas*, (1-2), 51-70. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/perspectivas/article/view/384>
- Santisteban, A. (2010). La formación del pensamiento de competencias históricas. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, (14), 34-56. <https://www.clío.fahce.unlp.edu.ar/article/view/clion14a03>
- 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, pp. 87-99. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000200087>
- Siede, I. (2010). Ciencias sociales en la escuela: Sentidos de la enseñanza. En: I. Siede (Coord.), *Ciencias sociales en la escuela: Criterios y propuestas para la enseñanza* (pp. 9-33). <http://ciiesregion8.com.ar/portal/wp-content/uploads/2018/04/Siede.pdf>

- Trepat, C.; Cristòfol, A. y Alcoberro, A. (1994). Procedimientos en Historia. Secuenciación y Enseñanza. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. <https://www.grao.com/es/producto/procedimientos-en-historia-secuenciacion-y-ensenanza-ib0019948>
- Trigueros, J., y Molina, J. y Álvarez, J. (2017). La enseñanza de la historia y el desarrollo de competencias sociales y cívicas. *Clío*, 1(43), 1-10.
- Valencia, L. y Villalónz, G. (2018). Capítulo 9: El pensamiento social e histórico. En Jara, M. A. y Santisteban, A. (Coords.), *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la Historia y la Geografía en Iberoamérica*.

