

Entre la teoría y la práctica. El componente de educación cívica y los aprendizajes obtenidos por un grupo de estudiantes egresado del Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica de la Universidad Nacional (UNA), Costa Rica

Between Theory and Practice. The Civic Education Component and the Learning Obtained by a Group of Students Graduated from the BEESEC of the UNA

Entre a teoria e a prática. A componente de educação cívica e a aprendizagem obtida por um grupo de alunos formados no BEESEC da UNA, Costa Rica

*Luis Blanco Chacón**

*Luis Benavides Mora***

*Verónica Gómez Gamboa****

*Luis Adrián Murillo Guzmán*****

Fecha de recepción: 29/06/2022 - Fecha de aceptación: 24/08/2022

* Costarricense. Bachillerato en Historia por la Universidad Nacional (UNA), Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios sociales y Educación cívica (UNA), campus Omar Dengo, Heredia, Costa Rica. Investigador independiente. Correo electrónico: luisblancochacon98@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3258-7980>

** Costarricense. Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica (UNA), campus Omar Dengo, Heredia, Costa Rica. Investigador independiente. Correo electrónico: benavidesmoraluis@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5765-170X>

*** Costarricense. Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica (UNA), campus Omar Dengo, Heredia, Costa Rica. Investigadora independiente. Correo electrónico: vgomezgamboa@gmail.com

**** Costarricense. Bachillerato en Historia por la Universidad Nacional (UNA), Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios sociales y Educación cívica (UNA), campus Omar Dengo, Heredia, Costa Rica. Investigador independiente. Correo electrónico: adrimg06@gmail.com



Resumen: Este artículo tiene como objeto de estudio la identificación y análisis de los aprendizajes obtenidos por un grupo de cuatro estudiantes graduados de Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica en 2020 por la Universidad Nacional de Costa Rica, dentro del componente de Educación Cívica perteneciente al actual plan de estudios de la carrera aprobado en 2017. El objetivo principal es conocer si de dicho programa se promueve o no una ciudadanía crítica. Lo anterior para repensar los procesos de formación inicial docente (en adelante FID) del profesorado egresado. Para llevar a cabo lo descrito se utilizó una metodología de orden cualitativo en la cual se aplicó la técnica del grupo de discusión y se interpretaron los datos por medio de la codificación abierta y axial.

Palabras claves: ciudadanía crítica; Estudios Sociales; Educación Cívica; formación inicial; docencia.



Abstract: This article has as object of study the identification and analysis of the learning obtained by a group of four students graduated from Bacca-laureate in the Teaching of Social Studies and Civic Education (BEESEC) in 2020 by the Universidad Nacional, within the component of Civic Education belonging to the current curriculum of the career approved in 2017 and whether or not this promotes a critical citizenship. The foregoing to rethink the processes of Initial Teacher Training (hereinafter FID) of the graduated teachers. To carry out

the described, a qualitative methodology was used in which the discussion group technique was applied and the data were interpreted through open and axial coding.

Keywords: critical citizenship; Social studies; Civic education; initial training; teaching.



Resumo: Este artigo tem como objeto de estudo a identificação e análise da aprendizagem obtida por um grupo de quatro alunos de pós-graduação do Bacharelado em Ensino de Estudos Sociais e Educação Cívica (doravante BEESEC) em 2020 pela Universidade Nacional, no âmbito da Educação Cívica componente (doravante EC) pertencente ao atual plano de estudos da licenciatura aprovado em 2017 e se a cidadania crítica é ou não promovida a partir do referido programa. O anterior é repensar os processos de Formação Inicial de Professores (doravante FID) dos professores graduados. Para realizar o que foi descrito, foi utilizada uma metodologia qualitativa na qual foi aplicada a técnica de grupo de discussão e os dados foram interpretados por meio de codificação aberta e axial.

Palavras-chave: cidadania crítica; Estudos Sociais; Educação cívica; Formação inicial; Educação.

Introducción

La enseñanza y el aprendizaje de la educación cívica (en adelante, EC) como campo de estudio contienen un conjunto de aspectos y características que incluyen diferentes posturas teóricas y metodológicas. El uso de libros de texto, la heterogeneidad en el currículo y el rol docente son factores que inciden en las formas de aprendizaje. Este artículo se enfoca en los aprendizajes obtenidos en el componente de EC dentro del programa de estudios de Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica (en adelante BEESEC) por un grupo de estudiantes que egresaron de la carrera. A través de este análisis se espera contribuir a la reflexión sobre los procesos de FID a través de las representaciones de estudiantes sobre su propio aprendizaje.

El análisis sobre el proceso de formación inicial docente se realizó a través de los cursos correspondientes al componente de EC presente en el Plan de Estudios de la carrera del 2017.¹ En el apartado de discusión de resultados se presentan los datos a través de gráficos que engloban las categorías centrales que se mencionan. El análisis de datos permitió la construcción de una tipología para facilitar la interpretación a partir de a) *Ciudadanía liberal* y b) *Ciudadanía comunitarista-colectivista*, como los dos grandes elementos que componen los aprendizajes de los sujetos colaboradores (ver tabla 2). En la siguiente sección se discutieron los resultados obtenidos mediante la contrastación de autores y, por último, se establecieron las reflexiones finales del artículo.

Marco teórico

Primeramente, se debe considerar las definiciones de EC. Esta se concibe en el paradigma tradicional con las siguientes características: a) una materia que posee un fuerte incentivo en la formación de valores que permita la convivencia y el cumplimiento de las reglas en sociedad; b) el conocimiento de los derechos y deberes de la ciudadanía como normas que regulen la vida social, derechos y obligaciones de la misma

1 Los cursos del componente de EC son Territorio y ciudadanía (colegiado), Estado, sociedad y ciudadanía, Participación para la ciudadanía y Seminario de debates educativos para la construcción de ciudadanía (colegiado).

y con ello, c) el conocimiento del aparato estatal como son las instituciones, su funcionamiento para la organización social y el fortalecimiento de la identidad nacional, que priorice los símbolos patrios y la visión de comunidad nacional.

Además, se debe considerar que la educación cívica forma al sistema democrático como el ideal para alcanzar los objetivos propuestos socialmente. Su instrumentalización en la escuela tiene como objetivo legitimar el orden establecido a través de una narración-interpretación particular de la historia y su reproducción por medio de los Estados nacionales.

Ahora bien, en el programa de estudios del BEESEC puede observarse una versión diferente, que evidencia una evolución en el concepto de EC contemporáneo. Pues, por ejemplo, pasa de concebirse como una asignatura que promueva el conocimiento de los deberes como ciudadana o ciudadano, con un papel pasivo en la sociedad, al ejercicio ciudadano crítico y transformador. Ello se evidencia en la siguiente definición del Programa de Estudios (2017):

Este saber tiene como propósito fundamental el análisis, la explicación de la convivencia democrática y el fomento de la participación en los diferentes contextos desde un ejercicio ciudadano, crítico y transformador. Su propósito formativo es potenciar la conciencia ciudadana para la construcción activa de una convivencia democrática, ética, inclusiva y sustentable. (p. 42)

Por su parte, del análisis e interpretación de los datos surgieron dos modelos de ciudadanía que es necesario detallar al menos de forma general. En este sentido, la ciudadanía liberal se concibe, según [Cerdea et al. \(2004\)](#), a partir de la entrega de derechos a los individuos y se encuentra centrada en términos políticos en la práctica del voto. Por ende, los derechos son catalogados como triunfos. Los derechos están por encima de cualquier noción de bien común. Por otro lado, [González y Chacón \(2014\)](#) la relacionan con el individualismo porque pretende “conjugar la primacía del individuo y sus derechos frente a toda imposición colectiva, es por ello que otra de sus características es la individualidad, donde el compromiso cívico está subordinado a la realización de fines individuales. Su principal reto es “mostrar cómo son posibles a la vez la defensa de los derechos individuales y el compromiso cívico” (p. 11).

En síntesis, la ciudadanía liberal se enfoca en la primacía en los derechos del individuo por sobre cualquier cosa y enfatiza la participación política con el ejercicio del voto. Este modelo ciudadano toma a los individuos como actores pasivos en la sociedad y los priva de cualquier situación que involucre la colectividad y el bien común.

Por otra parte, la ciudadanía comunitarista radica en la participación política en la cual el individuo se compromete más allá del ejercicio del voto con la permanencia de la sociedad. Desde esta mirada se releva la acción social y cívica a partir de una visión integral, que debería abordar en conjunto al individuo y a la sociedad (Cerda *et al.*, 2004). Entonces, dentro del comunitarismo se apuesta por una participación política en las instituciones sociales, por lo que se relaciona con la tradición democrática republicana. Para González y Chacón (2014):

Los comunitaristas sostienen que la identidad de los ciudadanos no puede entenderse al margen del territorio en el que viven, de su cultura y de sus tradiciones; argumentan que la base de sus reglas y procedimientos políticos y jurídicos, es el bien común compartido. El sujeto político, ante todo, pertenece a una comunidad, a la que debe lealtad y compromiso. Como consecuencia, el bien comunitario se encuentra por encima de los derechos individuales. (p. 14)

Desde esta ciudadanía el sujeto político es percibido por su arraigo a una determinada comunidad y el bien común está por encima de las cuestiones de los derechos individuales, por lo que el Estado no puede ser neutral como lo es en la ciudadanía liberal, sino que debe adecuarse a la forma de vida particular de cada comunidad (Cala, 2017). Entonces, en la tradición comunitarista el ciudadano la ciudadana es, ante todo, “un ser social, ya que su identidad viene definida a partir de su pertenencia, formada ante todo por una serie de narraciones que pasan de generación en generación” (p. 16).

En este sentido, la ciudadanía crítica establece un vínculo más estrecho entre la ciudadanía y la educación, por un lado, y su contextualización en el presente por el otro. Esta surge de las transformaciones y cambios sociopolíticos experimentados durante la segunda mitad del siglo XX (Escuela de Frankfurt, Revolución Cubana, la Guerra Fría,

entre otros). Esta noción “crítica” promueve el cuestionamiento a “los mecanismos capitalistas y así poder alcanzar la emancipación” (Plá, 2020, p. 5). Es una concepción de ciudadanía que busca combatir las raíces sociales, políticas y económicas de la desigualdad e injusticia del mundo contemporáneo y transformarlo al mismo tiempo (Plá, 2020).

En ese sentido, es preciso reflexionar sobre la formación de ciudadanía crítica desde los procesos de FID, pues se enmarcan en diversos planteamientos que tienen relación con la calidad educativa y el desarrollo humano según el contexto socio económico y político. Giroux (1990) señala el papel que desempeñan el profesorado como grupos intelectuales críticamente comprometidos. Además, el desempeño intenta ser crítico en favor de la transformación, ya que la formación de docentes es entendida como un proceso político con la capacidad para poder configurar visiones alternativas y las condiciones estructurales para la reflexión y la acción política. De esta manera, es importante conocer el proceso de FID de su profesorado egresado del BEESEC en 2020, por medio del componente de educación cívica, ya que desde el plan de estudios del 2017 se pretende que se enseñe la participación ciudadana para la revolución social por medio del ejercicio docente ciudadano, crítico y consciente.

Según González (2012), la FID puede ser concebida como el momento en el que se intenta proporcionar el conjunto de conocimientos que capacitan a la futura persona profesora para diseñar, materializar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje. Los referentes teóricos enfatizan que toda formación es compleja, abundan las críticas y las diferencias en cuál es la mejor forma de llevar el proceso.

Por lo tanto, al relacionar la formación inicial docente, con el componente de EC, se reta al profesorado a romper con la concepción curricular del modelo técnico, tener protagonismo en el diseño y en el desarrollo del currículo, con el fin de priorizar la formación del pensamiento del alumnado y la acción más que la transmisión y la acumulación de conocimientos (Pagès, 1994).

Metodología

En la investigación se utilizó el paradigma cualitativo fenomenológico y el método de estudio de caso. Asimismo, se realizó un grupo de discusión con cuatro personas egresadas del BEESEC. Por su parte, el análisis de los datos se elaboró a partir de la técnica de codificación abierta y axial, para lo cual se establecieron un conjunto de categorías centrales y subcategorías que respondieron al objetivo: Identificar y examinar los aprendizajes del componente de EC en la formación inicial de estudiantado egresado del BEESEC.

Para participar del proceso de investigación, las personas egresadas debieron cumplir con un perfil específico que reunía las siguientes condiciones: a) pertenecer a la generación de BEESEC graduada 2020, b) completado el plan de estudios de 2017, c) haber aprobado todos los cursos del componente de EC que establece dicho programa y d) ser parte de la generación 2021-2022 de la Licenciatura. A continuación, se muestra la Tabla 1 con los pseudónimos correspondientes.

Tabla 1

Características de los sujetos y sujetas de estudio egresadas del BEESEC

Pseudónimo	Zona de procedencia	Año de egreso del BEESEC
P1	Guápiles, Limón	2020
P2	Guápiles, Limón	2020
P3	Barva, Heredia	2020
P4	Los Lagos, Heredia	2020

Nota: Elaboración propia a partir de la aplicación del cuestionario y la entrevista (2022).

En este caso, el procedimiento que se llevó a cabo para la aplicación del grupo de discusión fue el siguiente. En primera instancia, se convocó a las personas egresadas que cumplieron el perfil antes señalado para efectuar una reunión virtual, en un espacio de 45 a 60 minutos, a través de la plataforma de Zoom, debido a la situación sanitaria que presentaba el país. Dos de las personas encargadas de esta investigación

guiaron la discusión según los objetivos planteados y las otras dos tomaron nota de los aspectos más relevantes.

Presentación de datos: Entre la tradición y el cambio. El componente de Educación Cívica y sus aprendizajes

Como parte de la interpretación de los datos se construyó una tipología que presenta dos grandes categorías y subcategorías. Además, permiten explicar los aprendizajes obtenidos por el personal docente egresado del BEESEC. El propósito de esta tipología consistió en establecer un orden lógico tanto para las personas lectoras como para el proceso de análisis de los datos, de modo que pueda comprenderse de dónde surgieron las categorías centrales de esta investigación. Lo anterior se esboza en la Tabla 2.

Tabla 2

Tipología sobre los aprendizajes de estudiantado egresado del BEESEC en relación con el componente de Educación Cívica

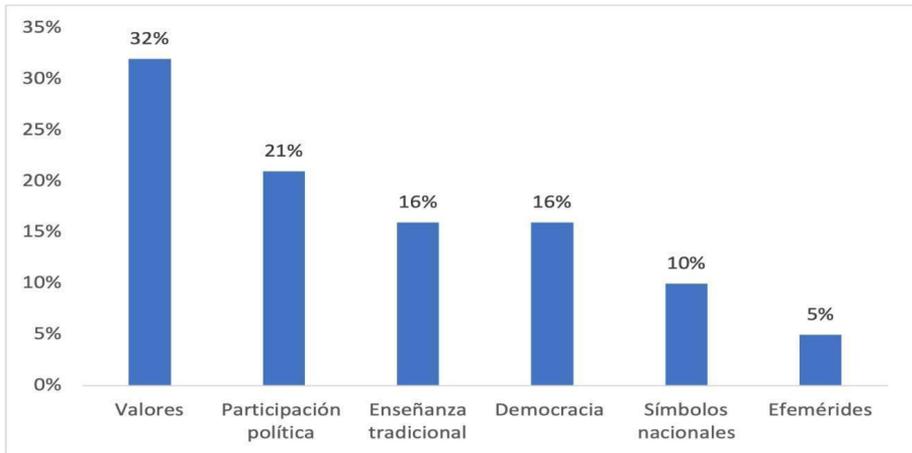
Categorías	Subcategorías
Ciudadanía liberal	<ol style="list-style-type: none"> 1. Valores 2. Participación política 3. Enseñanza tradicional 4. Democracia 5. Símbolos nacionales 6. Efemérides
Ciudadanía comunitarista-colectivista	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ciudadanía alternativa 2. Acción ciudadana 3. Pensamiento crítico 4. Problemas sociales 5. Investigación 6. Ejercicio ciudadano crítico 7. Comunidad

Nota: La Figura muestra la tipología construida en relación con los aprendizajes de estudiantado egresado del BEESEC sobre el componente de EC. Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos del grupo de discusión (2022).

En ese sentido, en la Figura 1 se presentan los componentes de la ciudadanía liberal, expuestos por el grupo de estudio.

Figura 1

Componentes de la ciudadanía liberal



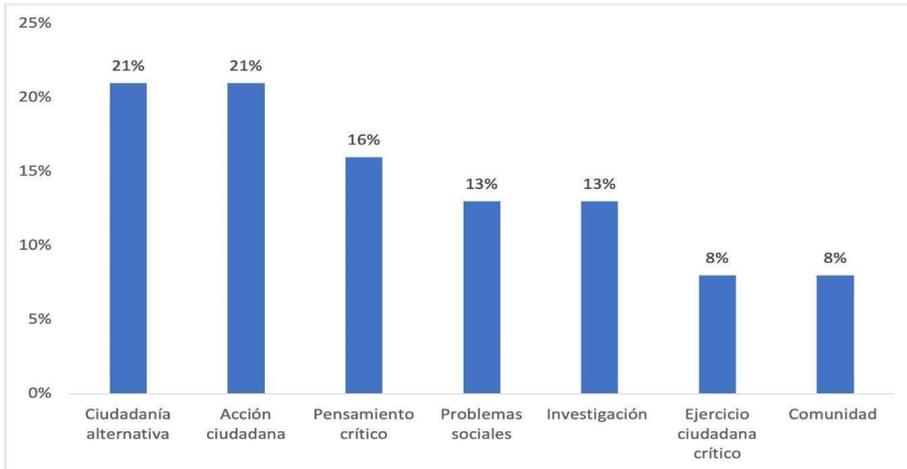
Nota: La figura muestra el porcentaje de los códigos asociados con la ciudadanía liberal. Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos del grupo de discusión (2022).

En este sentido, un 32 % de las personas egresadas consideraron los valores como uno de los aprendizajes logrados, mientras que para un 21 % fue la participación política. Por otra parte, la enseñanza tradicional y la democracia con un 16 % cada una, también conformaron parte del componente señalado. Por último, aparecen los símbolos nacionales con un 10 % y las efemérides con un 5 %.

Por otro lado, en la figura 2 se muestran las subcategorías que conformaron a la ciudadanía comunitarista-colectivista como parte central de los aprendizajes que se lograron dentro del componente de EC.

Figura 2

Componentes de la ciudadanía comunitarista-colectivista



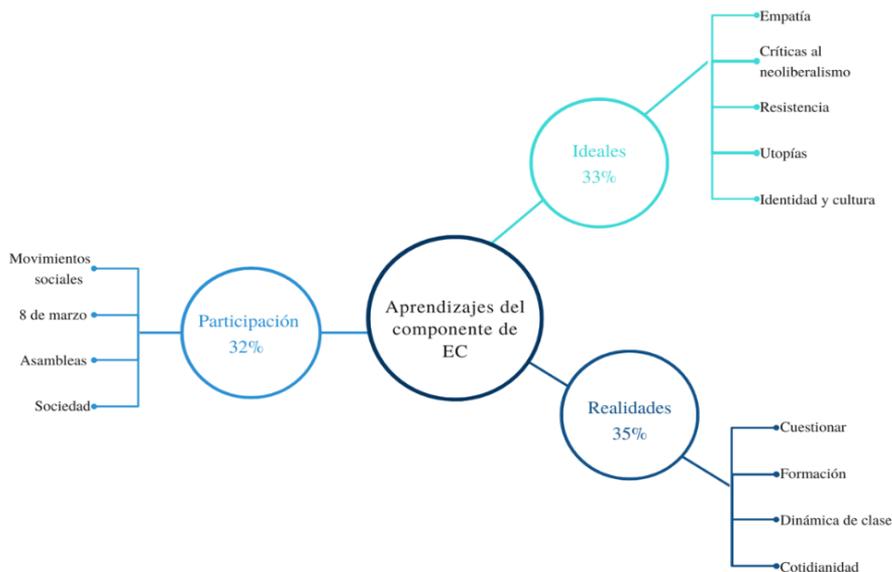
Nota: La figura muestra los porcentajes asociados a la ciudadanía comunitarista-colectivista. Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos del grupo de discusión (2022).

Previo se expuso que, para un 21 % de docentes que han egresado del BEESEC, la ciudadanía alternativa conformó parte de los aprendizajes provenientes del componente analizado. El mismo porcentaje es representado por la acción ciudadana. Por otro lado, para un 16 % el pensamiento crítico forma parte de los conocimientos logrados. Con un 13 % aparecen los problemas socialmente relevantes y la investigación. Por último, con un 8 %, respectivamente, el ejercicio ciudadano práctico y el acercamiento con la comunidad terminaron de tejer los aprendizajes alcanzados dentro del componente de EC.

Igualmente, también hicieron referencia a aquellos elementos que, desde su óptica, faltaron en el componente de educación cívica del BEESEC. Estos aparecen en la figura 3 y también es posible observar que se relacionan tanto con la ciudadanía liberal como la comunitarista –colectivista.

Figura 3

Aprendizajes del componente de Educación Cívica



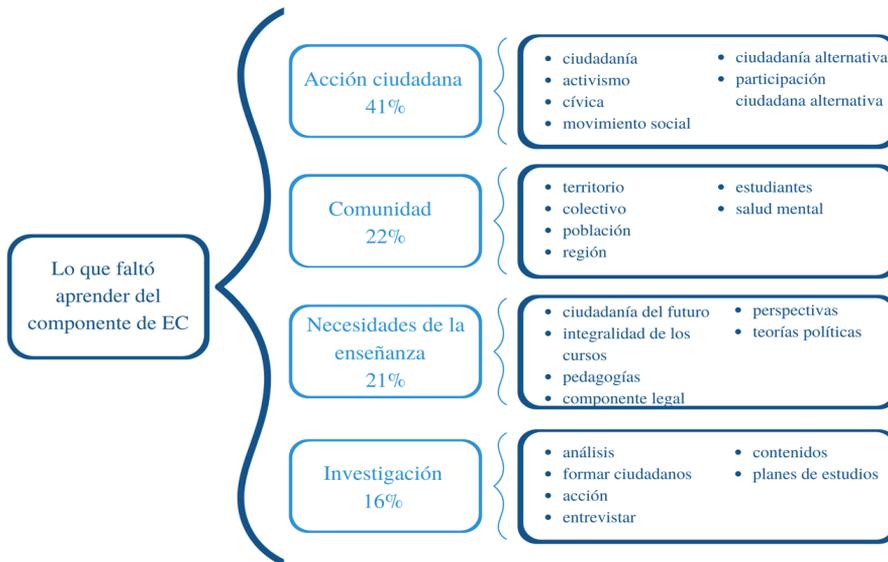
Nota: la figura muestra los porcentajes obtenidos de las categorías del grupo de discusión.
Fuente: Elaboración propia (2022).

En la figura 3, se encontraron las tres categorías principales sobre el aprendizaje del componente de EC en el BEESEC, en cada una de ellas están las subcategorías que resultaron de los códigos de los sujetos informantes. De la respuesta se obtuvo: *participación* con un 32 %, *ideales* con un 33 % y, por último, *realidades* con un 35 %.

Con respecto a lo anterior, interesó profundizar en los aprendizajes que, desde la visión de los colaboradores, no lograron obtener sobre el componente de educación cívica. A continuación, se muestran en la figura 4:

Figura 4

Lo que faltó aprender del componente de EC, según los sujetos de estudio



Nota: Porcentajes obtenidos de las categorías del grupo de discusión. Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en el cuestionario (2022).

En este sentido, la acción ciudadana contó con 41 % de las respuestas y refirió a temas como ciudadanía, activismo, cívica, movimientos sociales, entre otros; comunidad obtuvo un 22 % y se explicó a partir de territorio, colectivo, población, región y otros; necesidades de la enseñanza con un 21 % donde destacó ciudadanía del futuro, integralidad de los cursos, pedagogía y por último investigación con un 16 % con códigos como análisis, formar ciudadanos, acción, entrevistar y otros.

De igual manera, se puntualiza en cómo se ha desarrollado el pensamiento crítico dentro de los aprendizajes con el componente de EC. Por ende, en la tabla 3, se presentan visiones aprendidas dentro de este componente, así como orientaciones hacia otros enfoques con sus respectivos elementos.

Tabla 3

Pensamiento crítico en el componente de EC para las personas egresadas del BEESEC

Pensamiento crítico en la EC		Pensamiento crítico desde otros enfoques	
Según la malla curricular	34%	Desarrollado en el componente historia	29%
Ciudadanías	33%	El pensamiento crítico se aprendió en la sociedad	28%
Conciencia social	33%	Formación inicial insuficiente	15%
	100%	Desarrollo en el componente de geografía	14%
		Conocimientos previos	14%
Total			100%

Nota: Porcentajes obtenidos de las categorías del grupo de discusión. Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en el grupo de discusión (2022).

Dentro de los aprendizajes, hubo tres características relacionadas con el pensamiento crítico y se vinculan con la ciudadanía comunitarista-colectiva con un 34 % la malla curricular, ciudadanías y conciencia social ambas con un 33 %. Por su parte, los elementos con otros enfoques o perspectivas sobre los aprendizajes del pensamiento crítico fueron con un 29 % desarrollado en el componente de historia un 28 %; el pensamiento crítico se aprendió en la sociedad, para un 15% la formación inicial fue insuficiente. Por último, el pensamiento crítico se desarrolló dentro del componente de geografía y los conocimientos previos ambos con 14 %.

Interpretación de datos: Más acción y menos teoría. Los aprendizajes del componente de Educación Cívica en profesorado egresado del BEESEC

En este apartado se interpretaron los datos a partir de la elaboración de dos categorías centrales que conforman los aprendizajes del componente de EC. Estas fueron la ciudadanía liberal y la ciudadanía comunitarista-colectivista que poseen elementos opuestos, ya que responden a modelos ciudadanos distintos. Esta contrariedad en las

respuestas responde a la lógica de las representaciones sociales, las cuales se construyen desde la heterogeneidad y, por ende, coexisten elementos contrarios que nutren todo el espejo de sus representaciones sociales.

Las representaciones sociales se definen como el conjunto de ideas, imágenes e informaciones construidas por los sujetos de forma colectiva en un contexto social e histórico determinado (Araya, 2002; López *et al.*, 2017). Estas surgen de las experiencias individuales, pero también de los modelos de pensamiento recibidos y compartidos a través de la tradición, la educación y la comunicación social (Araya, 2022).

Los diferentes estudios argumentan que los mecanismos que intervienen en la creación y mantenimiento de una representación social son la objetivación y el anclaje. Para (Jodelet, 1986), la objetivación es “el proceso de transformar información abstracta en conocimiento concreto, a través de la comunicación, que culmina con la creación de significados figurativos, metafóricos o simbólicos compartidos en distintos grados” (p. 28). El anclaje, por otra parte, consiste en la incorporación de los eventos, acontecimientos, significados extraños a categorías y nociones familiares dentro de un grupo social específico. Este proceso de anclaje depende de la difusión de conocimientos y creencias en diferentes grupos sociales (Jodelet, 1986). A continuación, se hará un balance entre los aprendizajes obtenidos por el profesorado egresado y sus representaciones sociales.

Ciudadanía liberal

La categoría de ciudadanía liberal estuvo presente dentro de los aprendizajes del componente de EC y se asoció con las subcategorías expuestas en la figura 1. En este sentido, para el personal docente egresado, aspectos como el ejercicio del voto, los símbolos nacionales y la democracia como forma de gobierno hegemónica, formaron parte de sus representaciones sociales sobre la EC y de sus aprendizajes.

De esta manera, este modelo de ciudadanía constituyó un punto de partida para tomar posición en el mundo contemporáneo y conocer las principales características del *status quo*. El grupo consultado reconoció que dentro de sus aprendizajes estuvo presente la ciudadanía liberal-tradicional, pero no la legitimaron. Al contrario, buscan apartarse de este modelo basado en el individualismo.

Sobre esto, una docente relacionó la EC y su aprendizaje con los “valores, la democracia y el voto, pero yo sí considero que debería ir más allá como en la forma en la que se debería enseñar a los estudiantes como la forma en la que vivimos como sociedad y en las problemáticas” (P2, comunicación personal, 16 marzo, 2022). Así, con la educación cívica se parte de cuestiones tradicionales relacionadas con el discurso neoliberal, pero se enfatizó en la necesidad de acercarse, desde la práctica, a los principales problemas de la sociedad actual y buscar soluciones desde la misma asignatura.

Dentro de la interpretación de los datos existió una relación con los aprendizajes obtenidos desde la educación cívica. De este modo, se vinculó con los valores occidentales y el mantenimiento de una democracia que se concibe desde múltiples dimensiones. Se enlazó la democracia con una EC muy “utilitarista, muy formal porque hay que participar en una democracia y se busca más cómo mantener eso que como transformarla o buscar que el concepto como que evolucione de verdad” (P3, comunicación personal, 16 marzo, 2022).

La EC y sus aprendizajes concernientes con la ciudadanía liberal se relacionaron con cuestiones formales como el ejercicio del voto y los símbolos nacionales. Además, el grupo docente es consciente de que la educación cívica mantiene el orden social establecido, y desde los gobiernos de turno se legitima este orden, sin la necesidad de una transformación que desde sus representaciones sociales es necesaria para obtener un futuro alternativo. Sin embargo, estos espacios de transformación no se encuentran dentro de la FID ni se plantearon alternativas para el cambio desde la práctica.

De los datos analizados se parte de la importancia de la educación cívica en las instituciones educativas, pero con una consigna alejada de lo tradicional y neoliberal. En este sentido, la consideraron como necesaria, pero alejada de lo que propone en las instituciones educativas que manejan conceptos jurídicos y relacionados con los valores de un enfoque memorístico y que no se analizan a profundidad. Una docente aseveró que con la EC “debe haber un análisis más profundo, tal vez partiendo de las clases que nosotros tuvimos ver los conceptos, pero ir más a la realidad de los estudiantes y de ahí partir para reconocer elementos

que son importantes para la enseñanza de la cívica” (P1, comunicación personal, 16 marzo, 2022).

La cita anterior dejó ver el alejamiento que poseen con respecto a la implementación de una educación cívica basada en la participación completamente limitada al ejercicio del voto y el desarrollo de conceptos desvinculados a los contextos sociales y económicos actuales. En ese sentido, desde sus representaciones sociales se busca una educación cívica, desde lo cotidiano y vinculada, de forma estrecha, con los contextos regionales y locales de las personas estudiantes.

En este sentido, los sujetos y sujetas de estudio poseen una postura crítica respecto a la concepción y el componente de Educación Cívica que está vigente en la actualidad, en el cual se le considera como una herramienta para mantener el *status quo*. Sobre esto, un docente mencionó que la EC tiene como objetivo “formar ciudadanos pacíficos dentro de un discurso que fomenta el ser pasivo ante la acción política y eso se reproduce en el tiempo” (P4, comunicación personal, 16 marzo, 2022). Lo anterior muestra que desde el BEESEC no se producen herramientas para fomentar la ciudadanía crítica y propiciar un cambio.

Lo anterior se relaciona con la separación entre la teoría y la práctica, pues el plan de estudio enfatiza en la primera y coloca al aspecto práctico en segundo plano. Por último, desde los datos se evidenció que se enseña, aprende y concibe la EC “desde cuestiones muy oficiales, en espacios oficiales, como las efemérides, los símbolos nacionales verdad todo eso en la construcción de una ficción patriótica verdad, pero qué pasa entonces aquí es donde queda nuestra cotidianidad” (P4, comunicación personal, 16 marzo, 2022).

Los elementos referidos en la cita anterior conformaron parte de la ciudadanía liberal como se mostró en la Figura 1 y formaron parte de sus aprendizajes en el BEESEC, pero estos mismos factores frenan la promoción de una educación cívica desde y para lo cotidiano, lo regional y local en la cual la ciudadanía crítica sirva como herramienta para las prácticas transformativas que están ausentes, tanto en el componente de educación cívica como del BEESEC.

Ciudadanía comunitarista-colectivista

Esta categoría central también conformó parte de los aprendizajes obtenidos dentro del componente de EC. En la Figura 2 se evidenciaron un conjunto de aspectos como la aspiración por una ciudadanía alternativa y la necesidad de una acción ciudadana desde la práctica. Además, el pensamiento crítico, la solución a los problemas socialmente relevantes, un ejercicio ciudadano práctico y un vínculo estrecho con la comunidad conformaron un modelo de ciudadanía comunitarista-colectivista dentro de las representaciones sociales del grupo consultado del BEESEC.

En este sentido, la interpretación de los datos mostró que los aprendizajes dentro del componente de educación cívica se inclinaron por solo un curso, mientras que hubo falencias en los demás cursos pertenecientes al componente de educación cívica del BEESEC, al limitarse meramente al factor teórico. Sobre esto, una colaboradora argumentó que el mayor aprendizaje ocurrió dentro del curso llamado *Participación para la ciudadanía*, pues fue “como ver que también los movimientos sociales y que la participación política se da desde diferentes espacios en diferentes momentos y que cada grupo o persona tiene la manera distinta de como de externar esa participación política” (P2, comunicación personal, 16 marzo, 2022).

En la cita anterior enfatizó en la heterogeneidad en los diferentes movimientos sociales que se gestan y que cada uno de estos posee contextos distintos, en donde la participación política no surge bajo las mismas condiciones. Este curso posibilitó un acercamiento a los debates sobre los movimientos sociales en todo el mundo, y la necesidad de utilizarlos como herramienta para el cambio. De esta manera, se destacó un aprendizaje basado en la acción ciudadana desde la práctica y la necesidad de una ciudadanía alternativa gestada en los movimientos sociales. Estas características poseen una relación con el modelo ciudadano comunitarista que privilegia el bien común y la adhesión grupal por encima de lo individual.

Por otra parte, se encontraron otros elementos que coincidieron con la ciudadanía comunitarista-colectivista y fueron parte de sus aprendizajes. Al respecto, un docente afirmó que en “la formación del pensamiento crítico podría ser esa construcción de mi realidad, y proyectar las realidades de otras personas, porque creo que cuando uno entiende esa

asimetría como persona y se da cuenta ahí como el reconocimiento del otro” (P4, comunicación personal, 16 marzo, 2022).

La cita anterior evidenció algunos factores por tomar en cuenta. En primera instancia, existió un vínculo entre la construcción del pensamiento crítico y los aprendizajes obtenidos dentro del BEESEC como una forma de resistencia al orden establecido. Además, el reconocimiento de la otredad y de la complejidad de sus realidades señaló un vínculo estrecho con la ciudadanía comunitarista-colectivista, al mostrar solidaridad y empatía por las demás personas.

En relación con las limitaciones que se presentaron dentro del componente de EC, sus aprendizajes y la ciudadanía crítica, afirmaron que faltó acción en los cursos y no quedarse tanto en el papel, es decir, establecer un equilibrio dentro de la teoría y la práctica. Además, en la Figura 4, se encuentran cuatro categorías que evidencian ese conjunto de características de las faltantes que estuvieron relacionadas con una mayor acción ciudadana desde el BEESEC, establecer una mayor cercanía con la comunidad y lo regional. Además, existieron necesidades de la enseñanza relacionados con una mayor integralidad en los cursos y la pedagogía. Por último, también faltó la investigación.

Sobre lo anterior, un docente insistió en la necesidad de espacios prácticos fuera de la universidad y la academia al mencionar que “es muy importante también de cara al hecho de ser docentes porque hay un desconocimiento de cómo tomar acciones, verdad, para mejorar el cantón, la comunidad” (P3, comunicación personal, 16 marzo, 2022). Lo anterior, se relacionó con un acercamiento con lo comunitario como también se analizó en el capítulo anterior. De este modo, se busca comprender los problemas que aquejan a la colectividad en un territorio específico, con el fin de promover el bienestar de las demás personas.

Los egresados del BEESEC reclamaron una falencia en cuanto a la participación en espacios no formales vinculados con la comunidad y el contexto regional, al cual estos pertenecen. Es un modelo orientado hacia la ciudadanía comunitarista más que a la ciudadanía crítica, porque no existieron espacios de transformación, sino que se limitó a un cuestionamiento de lo normado desde las aulas. Por otra parte, también se mencionó la falta de integración entre la pedagogía, la educación cívica y el desarrollo de esta en las aulas.

De este modo, una colaboradora mencionó que en *Seminario de Debates Educativos* “se tuvo que haber profundizado y generado más una relación estrecha entre lo que vimos que era la cívica y la educación como tal o el abordaje que nosotros le vamos a dar como profesores en el aula” (P2, comunicación personal, 16 marzo, 2022). La argumentación de la cita anterior enfatizó en la poca vinculación entre la teoría y la práctica, al no existir una relación entre lo que se aprende en los cursos y su aplicabilidad en espacios áulicos, por lo que se da un vacío cuando llegan a impartir lecciones de educación cívica. Para las personas egresadas del BEESEC, la construcción del pensamiento crítico en la carrera provino en su mayoría de los cursos de historia, aspecto que coloca a la educación cívica como un apéndice de la historia y de los estudios sociales.

Al respecto, una docente corroboró lo dicho, al afirmar que el pensamiento crítico “no viene del componente de Educación Cívica, sino del componente de historia y obviamente se aplica en los cursos que nosotros llevamos de cívica” (P1, comunicación personal, 16 marzo, 2022). Estas argumentaciones se vincularon con las necesidades de la enseñanza presentado con la figura 4 y tabla 3 en las cuales se observaron los faltantes del pensamiento crítico en el componente del BEESEC y cómo este se desarrolló con el componente de historia, geografía y espacios extracurriculares.

La argumentación anterior reflejó que las habilidades y herramientas del pensamiento crítico se adquirieron en todo el proceso del BEESEC y no solo dentro del componente analizado. Esto indica una desvinculación entre los objetivos planteados para los cursos de EC y su aplicación en la práctica, ya que para los docentes y las docentes el pensamiento crítico no se gestó solo por medio de estos cursos. Por otra parte, y como se pudo visualizar, la ciudadanía y el pensamiento críticos no se promovieron solo en el BEESEC, sino que hubo espacios no formales vinculados con las vivencias, la comunidad y la cotidianidad fuera de la institución universitaria que calaron más en su construcción.

Con respecto a lo anterior, un docente comentó que el pensamiento crítico durante su formación inicial “no fue necesaria o exclusivamente una cuestión de los cursos que llevé de la carrera sino de las cosas que yo por fuera leía o veía claro implementar, esa visión de lo que yo consideraba como pensamiento crítico” (P4, comunicación personal,

16 marzo, 2022). Es posible afirmar que la educación ciudadana que se implementó en el nuevo plan de estudios en 2017 no promueve ni una ciudadanía ni un pensamiento críticos, porque no se buscaron soluciones reales para las problemáticas que se viven en la actualidad ni procuró un acercamiento con los contextos regionales y locales basados en lo cotidiano y la colectividad.

En este sentido, dentro de los aprendizajes del componente de educación cívica, la ciudadanía comunitarista sí estuvo presente al establecer un vínculo y acercamiento con los movimientos sociales y su heterogeneidad, además de un enfoque colectivo de las problemáticas sociales, la solidaridad y el reconocimiento del otro ser. Por otro lado, el rechazo al individualismo exacerbado y la necesidad de un cambio desde la colectividad son características propias de un modelo de ciudadano comunitarista.

No obstante, en cuanto a la construcción del pensamiento crítico y de una ciudadanía crítica dentro del componente examinado existió una debilidad, ya que estos aspectos solo se desarrollaron en el plano reflexivo al cuestionar lo normado desde los cursos, pero no se fomentó una expresión práctica ni transformativa que se acercara a los espacios no universitarios. Dentro del BEESEC y del componente de EC está claro que es necesario un cambio de paradigma en la sociedad, pero no se establecieron las condiciones para lograrlo. Esto también confirmó, a partir de los argumentos anteriores, que existe una distancia entre teoría y práctica y la búsqueda de espacios no formales para construir esa ciudadanía crítica.

Con respecto a lo anterior, una docente se refiere a lo mencionado sobre estas falencias. La colaboradora afirmó:

Yo tampoco considero que lo que recibimos en cívica me haya creado un pensamiento crítico que haya generado en mí una transformación, tal vez los aprendizajes generaron una perspectiva distinta de las cosas, pero la transformación social es algo mucho más complejo que no se logra como tan fácilmente y menos con los cursos que recibimos. (P2, comunicación personal, 16 marzo, 2022)

La anterior cita mostró que el componente de EC se queda en el plano reflexivo y no apunta hacia la transformación social, ya que no existen espacios para su práctica más allá del aula universitaria, de espacios formales en charlas o conferencias, por lo que se fomenta un discurso teórico que no se extiende más allá de la academia.

Discusión de resultados

En esta sección se desarrolló una discusión de los resultados obtenidos a partir de los datos y los principales aportes de otras investigaciones. Los datos recopilados dieron a conocer los aprendizajes obtenidos en el componente de educación cívica en la FID del profesorado egresado del BEESEC. En primera instancia, los resultados obtenidos se relacionaron con la investigación ejecutada por [Castillo \(2007\)](#), en la cual se analizaron las representaciones sociales sobre ciudadanía en estudiantes de ciencias sociales. En ambos casos la ciudadanía liberal y la comunitarista estuvieron presentes. La primera enfatizando en elementos jurídicos propios del modelo liberal como lo son el Estado, la Nación y los derechos de la ciudadanía. Por otro lado, la segunda privilegia y se centra en la y enfatiza en los derechos colectivos y la participación social.

Para [Lozano y Roa \(2016\)](#), desde esta postura comunitarista:

Se construye una visión crítica frente a los principios del individualismo liberal, observando que este último promueve la fragmentación, lo que puede resultar en futuras rupturas sociales. En ese sentido, el paradigma comunitarista critica la desatención frente al desarrollo comunitario y la búsqueda del bien común de la noción de ciudadanía liberal. (p. 5)

Por su parte, la presencia de la tradición de corte liberal es solamente un ejemplo de cómo la escuela y el currículo del siglo XXI se encuentran aún apegados a los modelos curriculares y escolares del siglo XIX y XX ([Páges, 2019](#)). Incluso, no es descabellado pensar que ambos modelos de ciudadanía (tradicional y colectivista) se vinculan y forman parte del mismo proceso histórico. Lo anterior, pues en el contexto actual (uso sistemático de TIC, nuevos problemas y retos en el modelo escolar

del siglo XXI) se abren espacios para el debate y la reflexión de cara a los cambios que experimenta la sociedad. Esto, irremediablemente, conduce a una revisión profunda, una transformación de los contenidos, las disciplinas e incluso de las concepciones curriculares dominantes (Páges, 2019).

Inclusive, el reconocer estos nuevos retos que irrumpen en los modelos escolares también es una forma de replantear el lugar de la educación y, por ende, de la formación ciudadana en los sistemas educativos. No implica necesariamente la desaparición de una u otra corriente de ciudadanía, pero sí la necesidad de repensar las necesidades asociadas al reconocimiento de nuestro devenir como sociedad, de un pasado socialmente compartido y de un futuro por construir. Este tipo de reflexiones no son posibles de edificar sin un énfasis especial en concepciones como la territorialidad y la temporalidad, y de valores e ideas que permitan interpretar de dónde viene y hacia dónde se dirige nuestro accionar en el mundo contemporáneo (Pagés, 2019).

En este sentido, la formación inicial docente es elemental para comprender estos procesos que se desarrollaron en el BEESEC. Principalmente, se evidenció cómo la formación del profesorado es un proceso político basado en la transformación y conocimientos disruptivos (Páges, 2019). Desde el componente de educación cívica relacionado con la FID, Pagès (1994) pretende retar al profesorado a separarse del currículo para desarrollar un pensamiento y una práctica crítica, al cuestionar lo aprendido y la necesidad de conocer más allá, por ejemplo, la importancia de entender el contexto del alumnado para formular problemáticas que sobrepasan los conocimientos teóricos con el fin de reconocer las acciones comunitarias.

Con el potencial de la formación inicial docente, en los aprendizajes del componente de educación cívica fue posible reconocer que van más allá de la estructura académica – administrativa, según afirma Vera (1997). En este sentido, los aprendizajes del profesorado egresado tienen un contexto de peso y fondo que les hizo reconocer cuáles son las necesidades del componente y plantear la necesidad de desarrollar la ciudadanía comunitarista – colectiva. Y parte de ahí, el cuestionamiento a los contenidos tradicionales expuestos con la ciudadanía tradicional. Dentro de este profesorado existe esa necesidad del reconocimiento de la otredad y de la

complejidad de sus realidades. Sin embargo, esa falta de claridad de cómo cambiar esas condiciones sociales responde a que las ideas iniciales de formación son muy resistentes al cambio (Valencia, 2014).

Con base en el conjunto de aprendizajes del profesorado egresado, tanto de la ciudadanía comunitarista-colectiva como liberal, convergen con los postulados de los paradigmas teóricos planteados por Vera (1997). Una de ellas es la teoría conservadora relacionada con la herencia cultural y científica de la civilización occidental que se vincula con la ciudadanía liberal que caracterizó a las personas egresadas del BEESEC, ya que reconocen la dimensión oficial y tradicional de la ciudadanía, por medio de actos simbólicos como las efemérides y el voto. Asimismo, como herramienta para interpretar el mundo de lo político occidentalizado y poco pragmático, como es la participación política vinculada con la democracia. En relación con esta caracterización teórica sobre la FID del profesorado egresado, se identifica la diversidad de la formación, que además es compleja y se enumeran críticas sobre cómo podrían mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, que deben construirse de ideas como la transformación y el bienestar colectivo.

Por su parte, González (2012) enmarca tres elementos sobre las competencias académicas para que el profesorado no continúe reproduciendo enseñanzas desde la ciudadanía liberal. Estos se relacionan directamente entre sí y son: conocimiento de la disciplina, conocimiento didáctico y reflexión sobre la práctica. Con la formación inicial docente existen características para desarrollar estos elementos, sin embargo, en el ejercicio práctico de la docencia del profesorado egresado del BEESEC, no se implementaron, ya que consideran que los aspectos prácticos no son suficientes en este plan. Además, es fundamental proponer los materiales producidos para la enseñanza Pagès (2002), ya que marcan rotundamente cómo podría realizarse la práctica transformadora.

Lo anterior, se vinculó al reconocer que el punto de inflexión de los aprendizajes del componente de EC en el BEESEC es la falencia práctica. La ciudadanía comunitarista-colectiva evidentemente no es suficiente, pues, aunque hay una cierta claridad en relación con la necesidad del cambio, no se plantea en términos prácticos la transformación social, política, económica y cultural de la sociedad.

De esta manera, el componente de educación cívica, enmarcado en el contexto del BEESEC, debería funcionar como una plataforma articulada que permita el cuestionamiento de las prácticas ciudadanas y las relaciones de los sujetos con los diversos contextos comunales y nacionales. Así las cosas, la educación cívica, basada en el rol de los sujetos, puede incentivar la crítica, fomentar una nueva ciudadanía, que sea de corte peligroso, según Ross (2012), para que aparezcan las condiciones materiales y culturales que promuevan una transformación del mundo.

A partir de la interpretación de los datos se logró constatar que dentro del programa de estudios de la carrera y en el componente de EC es necesario generar un cambio que modifique las estructuras tradicionales de enseñar y aprender la cívica, ya que si bien es cierto se cuestiona lo normado, desde la academia no se fomentan herramientas de transformación. Sobre esto Mayordomo (2008) afirma que es necesario brindarle un sentido político a la educación cívica por medio de “un protagonismo plural, la colaboración social constructiva, la responsabilidad del compromiso activo. En definitiva, el valor de la vida política de la comunidad”. Los anteriores postulados no solo se enlazan con los resultados obtenidos, sino que son fundamentales para establecer aprendizajes alternativos desde la cívica.

Conclusiones

Al examinar los aprendizajes del componente de educación cívica por medio de la formación inicial docente de profesorado egresado del BEESEC a través de marco de referencias, convergen varios elementos determinantes para identificarlos. La interpretación de datos posibilitó enlazar elementos que parten de las tipologías sobre ciudadanía liberal y ciudadanía comunitarista-colectiva. Estos tienen relaciones entre sí, sin embargo, no son dependientes para que sucedan entre los unos y los otros, debido a que tiene su propia interpretación conceptual.

Para la ciudadanía liberal, que se compone por seis subcategorías, encabezadas por valores, imperante para este tipo de ciudadanía, propiamente ligada a la construcción de los Estados nación, así como la participación política. Además, es vinculada con los aprendizajes del componente de EC donde se evidenció una repetición directa de este

tipo de ciudadanía en el BEESEC. La ciudadanía comunitarista-colectiva parte de las categorías de análisis, que los egresados reconocen con vital importancia, sin embargo, no se logra alcanzar el ejercicio práctico para pretender la ciudadanía crítica dentro del BEESEC.

De esta manera, se logró encontrar presencia del modelo de ciudadanía tradicional, que impacta e imposibilita desarrollar la ciudadanía crítica. Por otro lado, se muestra una cercanía con la ciudadanía comunitarista en la cual los sujetos participantes tuvieron un posicionamiento hacia la participación social desde un enfoque colectivo y ligado con los contextos regionales y locales en comunidad. Estos dos tipos de ciudadanía, al estar en los aprendizajes del BEESEC, comprenden que en el componente de EC es necesario que estén inmersos elementos políticos, los cuales hay que cuestionar.

Es ineludible realizar una revisión detenida sobre las falencias que hay en el componente de educación cívica, que son evidentes las exigencias del profesorado egresado, para poder tener cercanía con la práctica y así poder plantear el desarrollo de la ciudadanía crítica, además podría posicionar el ejercicio del pensamiento crítico dentro de la academia, ya que se considera que este sucede fuera de ella.

Finalmente, se logró constatar que existe una preocupación por mantener una línea discursiva, así como teórica para enseñar el componente de EC, pero no hacia el cómo. Si bien cada docente que egresa tiene conocimientos básicos para desarrollar la heterogeneidad de contenidos, no logra identificar cómo implementarlos dentro de un espacio áulico, mucho menos llevarlos a los diversos espacios de la sociedad en donde se ejercen las ciudadanías.

El análisis de este componente pudo constatar que se encuentra relegado en la carrera del BEESEC, ya que no se está logrando cumplir con los objetivos y propósitos con estos cursos. Por ende, mencionaron que es desde la historia, la geografía y otros espacios fuera de la academia es desde donde se genera un pensamiento y una ciudadanía críticos, aspecto que deja mal posicionado al componente de educación cívica. [González \(2020\)](#) formuló una hipótesis en la cual argumentó que “los Estudios Sociales no han logrado un desarrollo académico propio al encontrarse subordinados a la disciplina histórica en lo que llamo campo epistémico hegemónico, que instrumentaliza la pedagogía al limitar

su acción a la transmisión de conocimientos disciplinares” (p.1). Con esta aseveración se concluye que la educación cívica es un apéndice de la historia y de los estudios sociales, ya que se encuentra en un plano secundario en el cual se limita la práctica para priorizar en la teoría. El desarrollo académico de la EC está lejano para construirse y consolidarse como propio.

Referencias

- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. FLACSO.
- Cala, E. (2017). ¿Ciudadanía liberal o ciudadanía comunal? *Revista Integra Educativa*, 5(2).
- Castillo, R. (2007). La configuración de las ciudadanías en estudiantes universitarios y universitarias de pregrado en Manizales, Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 5(2), 755-809.
- Cerda et al. (2004). *El complejo camino de la formación ciudadana*. LOM Ediciones.
- División de Educología. (2017). Plan de Estudios Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica [carrera compartida]. Centro de Investigación y Docencia en Educación, Universidad Nacional.
- Freire, P. (1965). *La educación como práctica de la libertad*. Falta Editorial.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós. <https://otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2017/10/Los-Profesores-como-Intelectuales.pdf>
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. Editores siglo XXI.
- González, D. (2020). Los Estudios Sociales de cara a la Historia: Provocaciones para un debate urgente. *Revista actualidades educativas de educación*, 20(1), 1-18.
- González, G. (2012). *La formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales y la Educación para la ciudadanía en Colombia: Representaciones y prácticas de enseñanza* [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona.
- González, E., Chacón, H. Sobre el concepto y modelos de ciudadanía. *Revista científica electrónica de educación y comunicación*, 14(2), 288-311.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: Fenómeno, concepto y teoría. En *Psicología Social II*, editado por Serge Moscovici. Editorial Paidós.

- López de Parra, L., Correa, L., Rojas, M. (2017). Representaciones sociales: Formación y uso de tecnologías de información y comunicación. Profesores de educación básica secundaria. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 50, 256-276.
- Lozano Mesías, P., Roa Chandía, D. (2016) *Representaciones de ciudadanía de profesores y estudiantes en territorios escolares multiculturales. Estudio de un establecimiento de la ciudad de Santiago de Chile*. CLACSO.
- Mayordomo, A. (2008). El sentido político de la educación cívica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 211-233.
- McLaren, P. et al (2012) Educación pública, democracia y pedagogía crítica revolucionaria. Instituto de Pedagogía Crítica-Doble Hélice. *Cuadernos de Pedagogía crítica (México)* 4, 7-27.
- Pagés, J. (1994). La didáctica de las ciencias sociales, el currículum de historia y la formación del profesorado. *Teoría y práctica de la educación* 13, 38-51.
- Pagés, J. (2002). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. En P. Benejam y J. Pagés, (Eds.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la Educación Secundaria* (pp. 209 -226).
- Plá, S. (2020). Ciudadanía crítica y estudios sociales para el presente. *Revista Perspectivas*, 20, 1-15.
- Ross, W. et al. (2012) La educación para una ciudadanía peligrosa. Enseñanza de los Estudios Sociales. *Debates*, 11, 73-86.
- Valencia L. (2014). *Aprender a ser profesor y profesora de Historia. Los propósitos de la enseñanza en la formación del profesorado de Historia y Ciencias Sociales de las Universidad de Santiago de Chile*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona].
- Vera, M. (1997). La formación inicial del profesorado de ciencias sociales de enseñanza secundaria: Análisis crítico de sus perspectivas y de su realidad. En A. Santisteban Fernández (Ed.), *La formación del profesorado y la didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 107 - 117). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales: Díada.

