

Contextualización del currículo en el área de los Estudios Sociales en I y II Ciclo de Educación General Básica: región transfronteriza de Costa Rica (Dirección Regional de Liberia) período 2016-2017.

Alejandro Sánchez Araya¹
asancheza@uned.ac.cr
REDIEEM -UEDC

Eje 2. Pedagogía, territorio y territorialidad

Eje temático: Tendencias de desarrollo regional, procesos educativos y de comunidades vulnerables, excluidas o marginadas en regiones transfronterizas Costa Rica-Nicaragua

Objetivo general:

Analizar la relación entre las habilidades requeridas para el desarrollo del pensamiento histórico-geográfico con las competencias tecnologías digitales para el desarrollo de una propuesta educativa contextualizada en el área de los Estudios Sociales en I y II Ciclo de Educación General Básica en las instituciones educativas de la región transfronteriza de Costa Rica.

1.2 Objetivos específicos

- a) Caracterizar las prácticas pedagógicas para el desarrollo de las nociones del tiempo y espacio que realiza el personal docente de las instituciones educativas seleccionadas en la asignatura de los Estudios Sociales.
- b) Establecer el potencial sociocultural, histórico y geográfico de las comunidades donde se ubican las instituciones educativas seleccionadas para promover prácticas educativas contextualizadas
- c) Identificar los espacios que ofrece el currículo oficial para promover prácticas educativas que fomenten el desarrollo del pensamiento espacial y temporal desde un enfoque contextualizado

1. Descriptores:

- Regiones transfronterizas
- Enseñanza de los Estudios Sociales
- Contextualización Curricular
- Cognición Situada
- Identidad cultural y
- Currículo Latinoamericano

¹ Licenciatura en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica. Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica

2. Resumen

Las fronteras conllevan la existencia de “espacios comunicantes” (fronteras porosas), que unifican pueblos y comunidades, donde las divisiones políticas se funden y generan interacciones humanas que van más allá de un concepto nacional.

Ante esta realidad, los Estudios Sociales pueden aportar insumos importantes desde una perspectiva contextualizada, con la capacidad de “generar comunidad” desde la diversidad, mediante formas de convivencia sana y respetuosa con respecto a las diferencias culturales, como alternativa a la mayoría de las actuales propuestas curriculares latinoamericanas fundamentadas en juicios morales y mitificadores de nacionalismos idealizados (Carretero y Borelli, 2009).

Otras de las principales dificultades en la educación latinoamericana se relaciona con una prioridad exagerada en la medición cuantitativa de los aprendizajes específicamente en el trabajo de aula (Van, 2006). En este sentido, se propone una práctica pedagógica que contribuya con la construcción de versiones alternativas de la realidad histórica, desde el análisis de diferentes posturas axiológicas y una mayor relación sistémica de las instituciones educativas con su entorno social y cultural.

El objeto de este proyecto se concentra en una práctica contextualizada del currículo en el área de los Estudios Sociales desde el enfoque de la “Cognición Situada”, para el desarrollo de experiencias de aprendizaje que permitan al estudiantado interactuar con situaciones reales, resolver problemas relevantes y tomar decisiones ante situaciones que involucren retos, incertidumbres y conflictos de valores, para la adquisición conocimientos y habilidades propias de la comunidad de pertenencia de una grupo de individuos (Díaz, 2005).

3. Introducción

Se puede considerar que una frontera es el perímetro de un Estado, entendiendo perímetro como el límite exterior de un conjunto espacial y son el resultado de un proceso técnico, producto de un razonamiento geográfico que ha dado origen a un trazado físico. En este proceso se han considerado dos aspectos importantes: la atribución del territorio y la demarcación del trazado fronterizo, generalmente definido por elementos, tanto físicos como convencionales.

Pero las fronteras conllevan la existencia de espacios transfronterizos donde se trasciende de los elementos físicos. En estos espacios se homologan aspectos muy variados, tales como los socioeconómicos, culturales, políticos, geopolíticos, históricos y educativos, entre otros. En realidad, operan como “espacios comunicantes” donde las divisiones son poco visibles, por eso se habla de “*fronteras porosas*”, es decir, espacios que unifican pueblos y comunidades, donde las identidades nacionales se funden y generan interacciones humanas que van más allá de un concepto nacional o un espacio físico. (Bovin, 1997)

En los espacios transfronterizos es inminente el surgimiento de nuevas y múltiples relaciones que en la mayoría de los casos generan problemáticas, relacionadas con fuertes implicaciones migratorias que exacerban las reflexiones sobre el fenómeno transfronterizo y territorial, donde los protagonistas son diferentes grupos étnicos, nacionalidades, percepciones sociopolíticas y socio-geográficas muy particulares.

En el caso particular de las regiones transfronterizas entre Costa Rica y Nicaragua se debe considerar un análisis desde una perspectiva multifuncional y participativa de las comunidades locales y las características de su desarrollo geosocial, económico y una educación integrada, donde la situación institucional-educativa sea susceptible a adaptaciones curriculares acordes con las características de la población involucrada, es decir, estudiantes, docentes y padres y madres de familia, así como los entornos sociales y ambientales que coexisten en estos espacios geográficos.

Las áreas territoriales sub-nacionales históricamente ha estado sometidos o influenciados por el establecimiento de relaciones transfronterizas, y el contexto social en gran parte es el resultado de intercambios multiculturales, los cuales abarcan inclusive aspectos jurídicos, políticos, económicos, etnoculturales, y por supuesto educativos. Todos estos aspectos tienen impacto significativo en la conformación de las comunidades regionales transfronterizas y trascienden el límite físico establecido entre dos naciones. El estudio de estas áreas geográficas se enfoca en procesos de intensidad, proporcionalidad y frecuencia con que se llevan a cabo las diferentes interrelaciones entre los habitantes de una y otra nación. Esta característica no está ausente en el caso de las zonas transfronterizas del sur de Nicaragua y del norte de Costa Rica. (Morales, 2000)

El campo de la enseñanza de los Estudios Sociales involucra insumos importantes para el análisis de la realidad geosocial y geocultural, que se presentan en estas regiones, ya que proporciona elementos apropiados para considerar los aspectos sociales, económicos y culturales desde una perspectiva contextualizada, aunado a esta disciplina de estudio, las tecnologías educativas permiten integrar, tanto conocimientos como el desarrollo de experiencias pedagógicas.

Por otro lado, en esta disciplina se deben aprovechar las oportunidades para incentivar en los docentes la capacidad para visualizar y aceptar la diversidad presente en cada uno de los salones de clases, tomando en cuenta, no solo las características y las diferencias de orden económico, social y cultural de los estudiantes, sino las diferentes capacidades intelectuales, sus intereses y actitudes, así como los diferentes procesos de aprendizaje, que pueden facilitar o no, un mejor desempeño, “pues la vida en sociedad no se limita al establecimiento de relaciones funcionales entre sus miembros, sino que requiere producir también comunidad, esto es, inculcar entre sus miembros un sentimiento de pertenencia y una identidad colectiva” (Araya y Villena, 2006, p. 5), por lo que todo proceso educativo debe promover prácticas de interacción que garanticen una convivencia sana y respetuosa con respecto a las diferencias culturales de los grupos que conviven en una misma comunidad y especialmente asentamientos humanos con la connotación de regiones transfronterizas.

El desafío de la integración social y la promoción de prácticas educativas equitativas e inclusivas en áreas entre-fronteras, debe enfocarse en el desarrollo de valores para que el discurso pedagógico no se vea opacado con prácticas docentes exclusivas y selectivas, por el simple hecho de ser diferentes. En realidad todas las personas tienen el derecho de vivir y expresar su propia cultura y para el logro de este postulado es necesario promover una visión contextualizada y renovadora de la educación, a partir de la relación entre los ambientes de aula con el ambiente externo; tal como lo expresa Gimeno Sacristán (1991)

La organización escolar tradicionalmente mantiene aislados entre sí a los ambientes de aula dentro del centro, como celdillas separadas. Prácticamente solo en el campo de juego o recreo se rompe el aislamiento de esta. El aula y el centro se mantienen un tanto aislados, cerrados en sí mismos y con escasas conexiones con el medio exterior. En este esquema, que es bastante generalizable, el currículum como texto propositivo y la forma de desarrollarlo marca definitivamente la configuración de todos esos ambientes. (p. 26)

Siguiendo en esta línea; Van (2006) considera que la mayoría de los sistemas educativos se han encerrado en sí mismos, dándole una prioridad exagerada a la medición de los aprendizajes, mientras que la escasa reflexión de sus consecuencias se realiza al final de los procesos, a pesar de que investigadores en el área del currículo han señalado “la importancia del diálogo y de las diferentes formas de participación requerida por parte de los educandos a fin de obtener mejores resultados de aprendizaje y adquisición de habilidades y competencias del pensamiento” (p.113), lo cual se puede promover a partir de una mayor relación de las instituciones educativas con su entorno social y cultural, máxime en zonas geoespaciales tan particulares como las transfronterizas.

De igual forma el mismo autor, hace hincapié en los compromisos adquiridos por los Estados ante la Convención Internacional de los Derechos del Niño de 1989, y que serían criterios básicos que deberían contemplarse en la elaboración y práctica de todo currículo, tales criterios deben estar relacionados con el logro de una identidad propia, a no ser discriminados, al acceso a la una participación protagónica, al desarrollo y la adquisición de habilidades y competencias necesarias para introducirse a la vida productiva, al desarrollo de conocimientos para cuidar la salud y sobrevivir bajo el sello de una mejor calidad de vida, y por último con la posibilidad de experimentar formas de organización democrática que faculten para la vivencia diaria de estos derechos, aspectos todos tendientes a promover una educación de calidad.

Con respecto a lo anterior es recomendable una renovación pedagógica, que faculte una configuración diferente de componentes o dimensiones que integran las instituciones educativas, incorporando nuevos instrumentos para su desarrollo, apoyándose en una concepción diferente del conocimiento, para lo cual es necesario mantener una mejor comunicación con estímulos que desbordan el ambiente de aula, que le permitan reconocer a la población estudiantil cuáles son esas fronteras simbólicas y prácticas culturales que los hacen diferentes a los en otros y que les permita y facilite “controlar de forma sensible e inteligente ese sentimiento de extrañeza a partir del contacto con prácticas culturales diferentes a la propia” (Krotz, 2002).

En ocasiones estas diferencias culturales, económicas y sociales son percibidas como amenazas, lo que potencia el desarrollo de estructuras y prácticas de exclusión, en este caso

se hace necesario establecer una educación inclusiva, donde se haga efectivo “que la comunidad escolar y la sociedad en general valoren las diferencias, como un aspecto positivo y de oportunidad, y eliminen las barreras que a lo largo del tiempo han creado la desigualdad, discriminación y exclusión” (Ávila y Esquivel, 2009, p.17)

En sentido pedagógico, en este caso el personal docente debe orientar y facilitar el proceso educativo actividades educativas pertinentes, tanto colectiva como individualmente para el desarrollo de habilidades que impliquen identificar y trasladar los conocimientos adquiridos a otras situaciones y contextos. Del mismo modo, el estudiante debe reconocerse como el responsable de construir su propio conocimiento de manera autónoma y autorregulada y aprovechar al máximo las oportunidades que la institución y el docente ponen a su disposición.

Una propuesta contextualizada del currículo en los Estudios Sociales y Tecnología Educativa en Educación Primaria, deben asegurar la “*situatividad*” del entorno de aprendizaje, por lo que las experiencias de aprendizaje deben permitirle a las y los estudiantes “interactuar con situaciones reales o auténticas, resolver problemas relevantes, aprender a tomar decisiones en situaciones que le plantean el reto de la incertidumbre o el conflicto de valores, es decir, adquirir los saberes y habilidades propios de la comunidad de práctica social o profesional a que pertenece o se pretende integrar” (Díaz, 2005, p.11). En este caso se considera que la “Cognición Situada” es un enfoque que permite establecer relaciones con procesos pedagógicos que contextualicen adecuadamente los aprendizajes al confirmar que el conocimiento es situado, forma parte y es resultado de las actividades específicas y del contexto sociocultural.

4. Fundamentación

a. Cognición Situada en la enseñanza de los Estudios Sociales

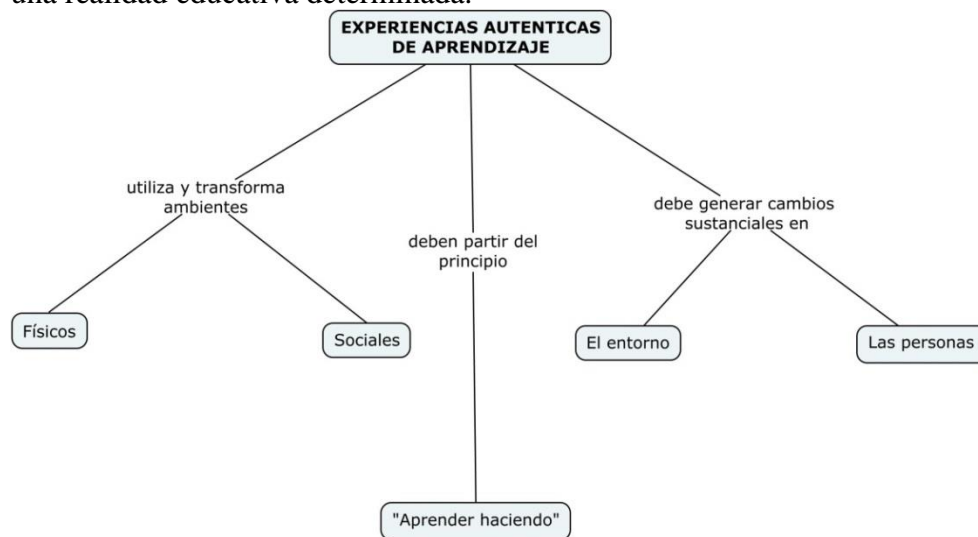
El aprendizaje situado resulta un enfoque pertinente para esta propuesta, en tanto promueve una mejor interacción con el contexto y la cultura que caracterizan un espacio determinado, al definir con claridad los roles e interacciones entre los sujetos que intervienen o deberían intervenir en la acción educativa, así como de estos con el contexto sociocultural donde está inmersa la realidad particular de cada institución educativa, de esta forma se generan procesos de construcción colectiva del aprendizaje.

De acuerdo a Díaz Barriga (2006), la enseñanza situada se nutre de las siguientes perspectivas teórico-metodológicas:

- ✓ Educación Democrática y Progresista (Dewey)
- ✓ Propuesta Práctica Reflexiva (Shön)
- ✓ Constructivismo Sociocultural (Vygotsky)

Este enfoque procura la “creación de sentido” de los procesos educativos, lo cual generalmente se ve opacado por un escaso por no decir nulo diálogo e interacción recíproca entre comunidad y centros educativos. Aunque el aprendizaje situado reconoce los aportes de otros enfoques relacionados con la teoría de desarrollo cognitivo, los cuales ponen énfasis en una dimensión más intrasicológica del aprendizaje, en cambio el aprendizaje situado plantea “que el conocimiento es un fenómeno social no una “cosa”, que es parte y producto de la actividad conjunta de los actores y que se encuentra situado en el contexto y cultura donde se utiliza.” (Díaz Barriga, 2005, p.6)

Desde la década de los noventas, el aprendizaje situado se ha convertido en una de las vertientes de mayor auge de la teoría sociocultural del conocimiento, dicho enfoque se nutre de la concepción experiencial del aprendizaje Dewey así como la práctica reflexiva para la formación docente de Shön y principios del aprendizaje dialógico tratados por Aubert, García y Racionero (2009). En el caso particular de Dewey, se debe aclarar que aunque no se le enmarca dentro de la corriente sociocultural, en su obra intelectual (primeras décadas del siglo XX), expone que la educación “auténtica” requiere incorporar la experiencia de los individuos como aspecto intrínseco (Díaz Barriga, 2003) en todo proceso educativo, lo cual convierte sus principios pedagógicos en referencia obligatoria, en toda propuesta que pretenda potencializar los insumos contextuales que pueda ofrecer una realidad educativa determinada.



Fuente: elaboración propia a partir de Díaz Barriga (2003)

Como se muestra la imagen; las “experiencias auténticas”, se basan en el principio de “aprender haciendo”, por lo que las experiencias de aprendizaje deben diseñarse de tal manera que utilicen y transformen tanto ambientes físicos como sociales para generar cambios sustanciales en los seres humanos a partir de un proceso continuo de desarrollo reflexivo del pensamiento en contextos significativos y pertinentes, pues como menciona Chacón (2008), “los contextos de práctica influyen notablemente en la reflexión; es decir

puede aumentar o inhibirla. De allí, la necesidad de encontrar contextos propicios para la reflexión” (p.278).

En el aprendizaje situado, el aprender no puede separarse nunca del hacer, por lo que debe incorporar insumos socio-culturales pertinentes para generar ambientes de aprendizaje activos, basados en el desarrollo del pensamiento y la práctica reflexiva (Shön, 1992), y requiere como principal insumo la realidad, para generar cambios tanto en las personas que aprenden como en el entorno donde llevan a cabo sus actividades de aprendizaje, en este sentido es indispensable la comprensión y participación activa de los sujetos en la toma de decisiones.

Con relación al constructivismo y el aprendizaje significativo, la enseñanza situada comparte los siguientes principios (Vargas, 2006):

- ✓ el aprendizaje es un proceso de construcción personal, por lo que él “no se transmite” sino que se construye en los espacio físicos y culturales que le permite su sociedad
- ✓ todo proceso de aprendizaje implica una reflexión colaborativa sobre la práctica, cuya metodología debe implicar problemas y situaciones contextualizadas
- ✓ toda actividad de aprendizaje debe ser auténtica, es decir; que debe incorporar situaciones y contextos cotidianos donde se desenvuelven los estudiantes
- ✓ los nuevos conocimientos y habilidades que se desarrollan con el aprendizaje, debe, poder aplicarse en diferentes contextos

De acuerdo a Díaz Barriga (2006), estas actividades de aprendizaje en la enseñanza situada deben diseñarse estratégicamente, de tal forma que permitan enfrentar al estudiantado a problemas auténticos en situaciones reales, caracterizadas por la incertidumbre, singularidad y conflicto de valores, mediante propuestas metodológicas fundamentadas en principios de trabajos colaborativos y democráticos que permitan al estudiante reinterpretar la realidad y tomar decisiones de forma grupal. Esto quiere decir que el diseño de toda actividad de aprendizaje desde el aprendizaje situado debe cumplir al menos con los siguientes cuatro aspectos:

- ser una actividad de relevancia cultural
- ser extrapolable a diferentes realidades
- desarrollarse en contextos pertinentes
- empoderar a los sujetos participantes

Las competencias comunicativas son medulares en la argumentación, planeación, auto-regulación y co-regulación de los miembros integrantes de un grupo de trabajo, pues son las que vehiculan ideas y alternativas a partir de un sentido y destino social de los objetivos negociados colaborativamente.

Ahora bien; ¿cómo se generan conocimientos en contextos relevantes, que impliquen cambios en las formas de comprensión, participación y transformación de espacios físicos y culturales de los sujetos en actividades conjuntas?, ¿cómo se plantean situaciones de

aprendizaje desde un instruccional y metodológicamente desde una perspectiva de enseñanza situada?

Al respecto Díaz Barriga (2006); propone que la mejor forma de lograr aprendizajes significativos desde situaciones reales y auténticas, es por medio de la metodología por “Proyectos Situados”, el cual define como prácticas educativas auténticas que “permiten generar dinámicas de cooperación y que enfrentan a los estudiantes con la realidad que los circunda de una manera crítica y reflexiva” (p.30), para lo cual y dependiendo de los objetivos que se persigan, establece la siguiente clasificación del aprendizaje basado:

<i>Resolución de Problemas</i>	<i>En el Método de Casos</i>	<i>En el Servicio en Contextos Comunitarios</i>
Adquirir, filtrar, organizar y analizar información pertinente	Ilustrar asuntos y factores típicos del caso por examinar	Fomentar el trabajo colaborativo de manera conjunta
Comprender sistemas complejos a partir del estudio de las posibles interrelaciones	Reflexionar a partir de marcos teóricos pertinentes	Elegir un problema del entorno social o natural desde una perspectiva realista estableciendo los recursos existentes
Experimentar mediante el planteamiento de hipótesis, desarrollo de pruebas y valoración de resultados	Establecer principios y supuestos disciplinarios actuales y pertinentes con relación al caso	Crear un plan de acción y una estrategia concreta de trabajo
	Analizar complejidades y posibles marcos de acción con respecto al caso estudiado	Reflexión continua a lo largo del proceso Celebrar los logros con el grupo y la comunidad

Fuente: elaboración propia a partir de Díaz Barriga (2006)

La caracterización de cada uno de los anteriores tipos de proyectos, permitirá establecer el tipo de herramientas y competencias digitales más adecuadas, para el desarrollo de las habilidades y conocimientos en Historia y Geografía desde un enfoque contextualizado en las instituciones educativas seleccionadas para esta investigación.

b. El desarrollo del pensamiento histórico y geográfico en la educación primaria

El pensamiento histórico requiere el desarrollo de un proceso de construcción de la conciencia temporal de la niñez en primaria, entendida como habilidades para la reinterpretación subjetiva del espacio y tiempo que se pretende comprender y basado en una formación democrática del ser humano como sujetos de intervención social para la construcción de futuros alternativos (Pagès y Santisteban, 2010), lo cual está íntimamente vinculado con la capacidad de análisis y reflexión del contexto social, político, económico y cultural de una sociedad en un espacio y tiempo determinado.

Siguiendo esta línea de discusión, Carretero y Montanero (2008), mencionan que el desarrollo del pensamiento histórico parte del principio del “Relativismo Histórico”, el cual implica la proposición y análisis de diferentes perspectivas y diferentes interpretaciones de un mismo acontecimiento o fenómeno, que permita construcciones identitarias a partir de representaciones sociales y culturales razonadas desde una perspectiva intercultural e interdisciplinar.

Para Cooper (2002), el desarrollo del pensamiento histórico en primaria requiere que el docente esté en la capacidad de generar actividades de aprendizaje que articulen de manera gradual tres tareas básicas:

- ✓ Comprender el cambio en el tiempo
- ✓ Realizar inferencias y deducciones de las fuentes
- ✓ Reconocer distintas interpretaciones del pasado

Con respecto a las tareas básicas mencionadas, Carretero, Castorina, Sarti, Van y Barreiro (2013) han realizado aportes muy importantes con relación a cuáles elementos deben direccionar la formulación y desarrollo de las prácticas educativas. Sobresale la necesidad de que toda acción pedagógica contribuya a modificar ideas previas, una base de conocimientos y herramientas disciplinares sólidas para evitar narrativas simples y lineales, basadas exclusivamente en personajes y acontecimientos políticos y bélicos, que han degenerado en propuestas curriculares de escasa criticidad, mitificadoras de nacionalismos idealizados que han contribuido al reforzamiento del “status quo” de los “Estados Nacionales”. Los autores mencionados anteriormente, consideran que las narrativas históricas escolares, con un principio básico y romántico, por derrotero, consideran un pasado común, que legitima la concepción de “estados nacionales”, así su lógica se fundamenta en los siguientes elementos:

- Los procesos históricos son simplificados casi exclusivamente a la búsqueda de libertad y territorio, donde el estado y ciudadano se conciben como entidades políticas preexistentes
- Los actores históricos se simplifican en dos categorías: “ellos y nosotros”, en donde el “ellos” siempre tienen connotaciones negativas y críticas, mientras el “nosotros” con aspectos positivos
- Los personajes y hechos históricos aparecen generalmente como míticos y heroicos, basados en orientaciones y legitimaciones morales incuestionables.

Estas limitaciones se han profundizado en la medida en que los libros de textos se han convertido en el principal recurso didáctico en el aula auspiciados con la venia de los sistemas educativos estatales, pues presentan verdades homogéneas e interpretaciones unilineales y certeras lo que imposibilita un razonamiento crítico que implique la cuestionabilidad, duda o divergencia ante los fenómenos históricos.

Ante este panorama Carretero y Borelli (2009) mencionan que la enseñanza de la Historia escolar se ha convertido en una presentación anecdótica y personalista de acontecimientos históricos fundamentados en juicios morales que dificultan el desarrollo gradual del pensamiento histórico entendido como:

- ✓ Presentación de versiones alternativas por parte de grupos y personas de una misma “realidad”
- ✓ Razonamientos desde principios éticos disciplinares, en contraposición de una “verdad histórica”
- ✓ Tratamiento de contenidos históricos controvertidos que conlleven el análisis de diferentes posturas axiológicas

De acuerdo a estos autores la clave o el éxito de la enseñanza de la Historia, radica en trabajar las capacidades cognitivas del estudiantado, a partir de prácticas docentes que le devuelvan su protagonismo, comprendiendo que el estudio de los acontecimientos requiere del análisis interrelacionado de aspectos, políticos, ideológicos, sociales, económicos y culturales de los contextos históricos en un espacio temporal determinado.

En Historia y Geografía la comprensión y análisis del paso del tiempo, son vitales para la construcción de las nociones del tiempo y espacio por parte del estudiantado. En este caso particular Pagés y Santisteban (2010), están de acuerdo con Cooper (2002), con relación a cuáles deberían ser los aspectos básicos que se requieren trabajar en la construcción del tiempo histórico para el desarrollo paulatino de andamiajes cognitivos con relación a la elaboración de representaciones históricas que favorezcan el razonamiento y pensamiento histórico, tal es el caso de:

- ✓ Causas y consecuencias de los cambios histórico
- ✓ Cambios y continuidades en el tiempo y espacio
- ✓ Diferencias y semejanzas entre el pasado y el presente
- ✓ Construcción de secuencias cronológicas

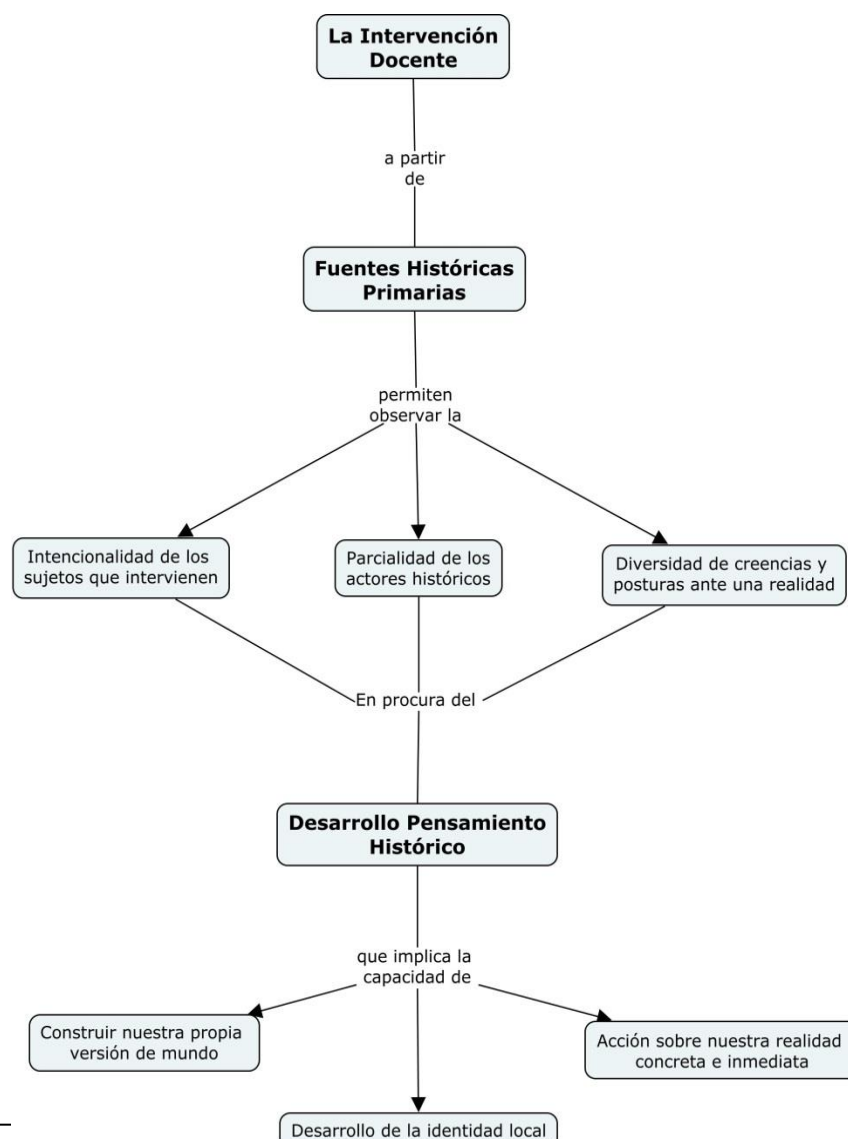
Los aspectos básicos mencionados para la construcción del tiempo histórico, requieren de una guía docente con la suficiente experticia para valorar y aprovechar el potencial de las fuentes históricas primarias como recursos didácticos de primer orden, tanto en su diversidad como en su versatilidad, para la generación de experiencias de aprendizaje “auténticas”, por lo que la reflexión sobre la práctica se constituye en el principio básico del accionar docente en el desarrollo de proyectos pedagógicos significativos (Chacón, 2009).

La importancia de las fuentes históricas como insumos pedagógicos en la construcción del pensamiento histórico, radica en su potencial para representar la cotidianidad de las personas en un momento determinado, generando empatía con las realidad histórica de las personas en un tiempo determinado a partir de la presentación de actividades problematizadoras, con herramientas y habilidades disciplinares que le brinden protagonismo al estudiantado en la reconstrucción del conocimiento histórico, entendido como un espacio del saber humano producto de un tiempo determinado y por tanto, inacabado y perfectible (Pagés y Santisteban, 2010).

Profundizando en el papel y potencial de las fuentes primarias como recurso didáctico para la enseñanza de la Historia en la educación primaria, Carretero y Montanero (2008) mencionan que el pensamiento y razonamiento crítico requieren de la generación de lo que

denominan “Empatía Histórica”, entendida como la capacidad de comprender los motivos que dan pie a las acciones y emociones de los seres humanos en un contexto espacio-temporal determinados y donde el tratamiento didáctico de las fuentes pueden contribuir de forma decisiva a la extrapolación y análisis de los siguientes aspectos:

- Las intenciones implícitas de los actores
- El contenido ideológico de los discursos y manifestaciones
- Los prejuicios sociales implícitos en la acciones u omisiones
- Puntos de vista divergentes o convergentes ante determinadas situaciones



Fuente: elaboración propia a partir de Sanabria, Castellana, Gata, Vain y Barrero (2015) y Cooper (2002)

5. Conclusiones: Las últimas actividades se tienen calendarizadas para el mes de febrero, por lo que las conclusiones se estarán finalizando durante el mes de marzo.

6. Bibliografía:

Aubert, A; García, C y Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21 (2), 129-139. Recuperado de http://personal.us.es/aguijim/05_06_Aprendizaje_dialogico.pdf

Ávila, A. y Esquivel, V. (2009). Educación Inclusiva en Nuestras aulas. San José, Costa Rica: CECC/SICA.

Araya, M. y Villena, S. (2006). *Hacia una pedagogía del encuentro cultural: discriminación y racismo*. San José, Costa Rica: Editorial Universidad de Costa Rica.

Bovin, Philippe. – Compilador- (1997) Las fronteras del istmo (Fronteras y sociedades de norte al sur de México y América Central. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Centro Francés de Estudios Centroamericanos y Mexicanos. México, D.F.

Carretero, M y Borelli, M. (2009). Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿cómo enseñar historia reciente en la escuela?. *Cultura y Educación*. 20 (2), 201–215.

Carretero, M; Castorina, J; Sarti, M; Van, F y Barreiro, A. (2013). La construcción del conocimiento histórico. *Propuesta Educativa*, 39 (1), 13–23.

Carretero, M y Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación*, 20 (2), 133–142.

Chacón, A. (2009). Propuesta pedagógica y didáctica para la construcción de pensamiento histórico a partir del pensamiento narrativo en niños y niñas entre 5 y 7 años de edad. *Investigación en Educación y Pedagogía Docente*. Recuperado de http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/investigacion_educacion_pedagogia_formacion_docente.pdf

Chacón, M. (2008). Las estrategias de enseñanza reflexiva en la formación inicial docente. *Investigación arbitrada*, 12 (41), 277-287. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S131649102008000200007&script=sci_art_text

Cooper, H. (2002). *Didáctica de la Historia en la educación infantil y primaria*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2), 1-13. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/85/151>

- Díaz Barriga, F. (2005). Principios de diseño instruccional de entornos de aprendizaje apoyados con TIC: un marco de referencia sociocultural y situado. *Tecnología y Comunicación Educativas*, 41 (1), 5-16. Recuperado de <http://investigacion.ilce.edu.mx/tyce/41/art1.pdf>
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza Situada: vínculo entre la escuela y la vida*. D.F, México: McGraw-Hill.
- Elliot, J. (2005). *El Cambio Educativo desde la Investigación Acción*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Gimeno, S. (1991). *El Currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Krotz, E. (1994). *La otredad cultural. Entre utopía y ciencia*. D.F, México: fondo de Cultura Económica.
- Morales, M. (2000) *Crisis del Estado Nacional hacia el siglo XXI: La cuestión fronteriza Costa Rica, Nicaragua y Panamá*. 1era.ed. Heredia. Costa Rica
- Monereo, C. y otros. (2005). *Internet y Competencias Básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a aprender*. Barcelona, España: Grao.
- Pagès, J y Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cad. Cedes, Campinas*, 30 (82), 281–309.
- Shön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona, España: Paidós.
- Van, S. (2006). El Currículo en el Entorno Actual. *Revista Regional de Investigación Educativa*, 3(5), 106-121. Recuperado de <http://www.educatio.ugto.mx/PDFs/educatio3/curriculoenentornoactual.pdf> el 10 de noviembre del 2012.
- Vargas, E. (2006). La situación de enseñanza y aprendizaje como sistema de actividad: el alumno, el espacio de interacción y el profesor. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39 (4), 1-11. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1306Vargas.pdf>