

Pensamiento histórico: un estudio a partir de la andragogía

Historical Thought: a study from andragogy

Pensamento histórico: um estudo baseado na andragogia

M.Sc. Juan Carlos Naranjo Segura

Escuela de Formación Docente, Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica
juancarlos.naranjo@ucr.ac.cr
<https://orcid.org/0000-0003-0908-4645>

Lic. Javier Barboza Pereira

Docente de Estudios Sociales y Educación Cívica, Cartago, Costa Rica
jbarbozacr@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0007-2481-9116>

Lic. María José Ramírez Vega

Docente de Estudios Sociales y Educación Cívica, Cartago, Costa Rica
marijorv97@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0007-4338-7>

Recibido: 25/03/2025 • Aceptado: 02/04/2025



Resumen

El presente artículo tiene como objetivo analizar el desarrollo del pensamiento histórico mediante una propuesta metodológica con enfoque andragógico, construida a partir de la relación entre las estrategias aplicadas en la enseñanza de los Estudios Sociales y el dominio de competencias del pensamiento histórico. Para ello, se trabajó en una de las instituciones dirigidas a atender esta población dentro de las modalidades de Educación Para Jóvenes y Adultos (EPJA): el Centro Integrado de Educación para Jóvenes y Adultos (CINDEA) de Montes de Oca, en la provincia de San José, Costa Rica. Se realizaron cuatro fases de investigación, que incluyeron observaciones, diagnóstico y ejecución de una propuesta metodológica con estudiantes de tercer nivel, lo cual permitió comprobar que el desarrollo del pensamiento histórico dentro del aula y la formación de adultos desde un enfoque andragógico es de vital importancia. Sin embargo, también fue evidente que existen diversos factores que hacen difícil esta tarea, desde elementos medulares del entorno, hasta la poca formación recibida por los docentes, entre otros. Todo esto se consuma en la identificación de fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas que permiten la claridad sobre la ruta a seguir y los problemas pendientes por corregir en la enseñanza de los Estudios Sociales en las modalidades EPJA.

Palabras clave: Estudios Sociales, pensamiento histórico, andragogía, educación para adultos.

Abstract

This paper aims to analyze the development of historical thinking through a methodological proposal with an andragogical approach, built upon the relationship between the strategies applied in the teaching of Social Studies and the mastery of historical thinking skills. The research was conducted in one of the institutions dedicated to serving this population within the Youth and Adult Education (EPJA) modalities: the Integrated Center for Youth and Adult Education (CINDEA) of Montes de Oca, in the province of San José, Costa Rica. The investigation was carried out in four phases, including observations, diagnosis, and the implementation of a methodological proposal with third-level students. The study demonstrated that the development of historical thinking in the classroom and adult education from an andragogical perspective is vital. However, it also became evident that several factors complicate this task, from core environmental elements to the limited training received by teachers, among others. All of this culminates in the identification of strengths, opportunities, weaknesses, and threats, which provide clarity on the path forward and the unresolved issues in the teaching of Social Studies in the EPJA modalities.

Keywords: Social Studies, Historical thinking, andragogy, adult education.

Resumo

Este trabalho tem como objetivo analisar o desenvolvimento do pensamento histórico por meio de uma proposta metodológica com abordagem andragógica, construída a partir da relação entre as estratégias aplicadas no ensino de Estudos Sociais e o domínio das habilidades do pensamento histórico. A pesquisa foi realizada em uma das instituições destinadas a atender essa população nas modalidades de Educação de Jovens e Adultos (EYPA): o Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CINDEA) de Montes de Oca, na província de San José, Costa Rica. A pesquisa foi realizada em quatro fases, incluindo observação, diagnóstico e implementação de uma proposta metodológica com alunos do terceiro nível. O estudo mostrou que o desenvolvimento do pensamento histórico em sala de aula e a formação de adultos a partir de uma perspectiva andragógica é de vital importância. No entanto, também ficou evidente que vários fatores dificultam essa tarefa, desde elementos fundamentais do ambiente até a pouca formação que os professores recebem, entre outros. Tudo isso culmina na identificação de forças, fraquezas, oportunidades e ameaças, que fornecem clareza sobre o caminho a seguir e os problemas não resolvidos no ensino de Estudos Sociais nas modalidades de EJA

Palavras-chave: Estudos Sociais, pensamento histórico, andragogia, educação de adultos.

1. Introducción

En la década de 1980, Costa Rica resultó afectada por una crisis económica que tuvo repercusiones en la educación. En el Tercer Informe del Estado de la Educación (Programa Estado de la Nación, 2011, p.39), se señala que esa "Generación Perdida" resultó afectada en la década del 2000 en cuanto a condiciones laborales y de vida, producto de mínimas oportunidades para recuperar su formación académica. En respuesta a esta creciente necesidad, el Ministerio de Educación Pública (MEP) aumentó la oferta educativa para aquellas personas mayores de 15 años que, por diversas razones, no han logrado concluir su educación primaria y secundaria.

El Cuarto Informe del Estado de la Educación costarricense, publicado en 2013, advertía que, en aquella década, se había duplicado la demanda en educación de personas adultas. El Informe contenía, además, una serie de anotaciones fundamentales que señalaban las principales debilidades detectadas en las instituciones de educación para jóvenes y adultos. De esas anotaciones, se resaltan tres que sirven como punto de partida en la presente investigación: primero, la insuficiente capacitación andragógica en los docentes de asignaturas específicas; segundo, la "mediación andragógica inapropiada"; y tercero, los materiales didácticos poco

adecuados a las características de la población estudiantil de estos centros educativos (Programa Estado de la Nación, 2013, p.176).

Ante lo anterior, el propósito de este trabajo ha sido analizar el proceso educativo en una de las instituciones dirigidas a estudiantes mayores de edad para identificar fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas, y aplicar una propuesta metodológica, desde una perspectiva andragógica, para el desarrollo del pensamiento histórico, en la asignatura de Estudios Sociales.

Este propósito es acorde con la propia naturaleza de los Estudios Sociales como asignatura escolar. El estudiante adulto representa en sí mismo un agente de cambio, necesario para el funcionamiento de la sociedad; el interés en su formación educativa se basa en lo individual, pero el alcance de su formación lo conduce a fortalecer la sociedad a la que pertenece. El Ministerio de Educación Pública así lo reconoce en el programa de estudios de Estudios Sociales, al afirmar que: "cuando un ser humano logra el fortalecimiento de sus capacidades como individuo, tiene mayores posibilidades de contribuir efectivamente en sociedad a la búsqueda de un mundo equitativo, justo y sostenible, al lograr incidir de mejor manera en el ámbito social, político, económico y ambiental" (MEP, 2016, p.10).

Por tanto, se procura el desarrollo del pensamiento histórico, entendido como una visión renovada de enseñanza y aprendizaje, donde se logre valorar: "la utilidad de la historia en la vida cotidiana y se comprendan sus valores epistémicos como ciencia social" (Álvarez, 2020). Todo esto, mediante un enfoque educativo acorde con las características de los estudiantes adultos, fomentará la libertad, conocimiento, dignidad y responsabilidad de los participantes en el proceso educativo.

Autores como Levinson (1986), Amador Muñoz et al. (2001) y Gabarda (2015) coinciden en que la adultez es una etapa diferenciada en la vida de cada persona, cuyas características, intereses y nociones dependen de su contexto, su historia personal e interpretación de vida. Por su parte, Alcalá (1998), Díaz y Hernández (1999), Salas Viquez (2000), Fasce (2006), Sánchez Domenech (2015) y Gabarda (2015) exponen que los adultos no aprenden de la misma manera que un niño o adolescente, debido a que sus intereses, características y percepción están marcadas por su experiencia y conocimientos previos, así como su propia construcción establecida respecto a muchos de los temas de estudio. A esto se suma la importancia del pensamiento histórico como modelo en la enseñanza de los Estudios Sociales, así planteado por autores como Santiesteban et al. (2010), Gómez (2014), Levesque (2016), Álvarez (2020), Ramírez Achoy (2022) y Naranjo Segura y Carvajal Barrantes (2023).

Con este panorama, se justifica la presente investigación, cuya importancia se resalta al proponer la vinculación de los Estudios Sociales con un enfoque andragógico para el desarrollo del pensamiento histórico. Al respecto, el MEP plantea como fin de los Estudios Sociales, desarrollar la criticidad y formar ciudadanos: "que participen activamente en la sociedad" (MEP, 2016, pp.15-17). Este propósito es similar al planteado por Santisteban Fernández (2010), cuando explica que el pensamiento histórico es esencial para la formación democrática y observación crítica de la historia, pasando de un acumulado de hechos y acontecimientos a lecciones sustanciales para el presente y el futuro de quien estudia historia (pp.45-51).

Todo lo anterior conduce a la pregunta: ¿cómo se puede desarrollar el pensamiento histórico en estudiantes adultos, mediante una propuesta metodológica, con un enfoque andragógico, que se construya a partir del análisis de la relación entre las estrategias aplicadas en la Enseñanza de los Estudios Sociales y el dominio de competencias históricas? Para responder a esta pregunta, es necesario analizar la actualidad y prácticas de enseñanza usadas en Estudios Sociales, de la educación de adultos; además, proponer y aplicar una metodología para el desarrollo del pensamiento histórico, que considere los aspectos diferenciadores de la población estudiantil adulta mediante la andragogía.

2. Método

Se siguió el paradigma interpretativo con predominancia cualitativa. Este enfoque permite el estudio de fenómenos o sujetos en su contexto o cotidianidad e intenta darle sentido al objeto de estudio, a partir de los significados dados por las personas. Partiendo de esto, se pretende dar especial importancia a las descripciones detalladas de las experiencias de los estudiantes en el aula; el significado que estas vivencias han adquirido para ellos, en su proceso de aprendizaje, relacionado con el desarrollo de competencias históricas, tanto para caracterizar el dominio que poseen sobre el pensamiento histórico como para describir el desarrollo de este aprendizaje.

Ante esto, se fundamenta la investigación en el método fenomenológico, el cual se centra en las experiencias de la persona en el ámbito individual, grupal o colectivo, a partir del punto de vista de los individuos, y se intenta describir los fenómenos en estudio (Azuelo, 2019, pp.121-122). Esto no solo permite la descripción de los elementos anteriormente detallados, sino que también favorece a los investigadores, al poder ubicarse en la realidad del adulto, observar e interpretar lo que sucede en el contexto del aula para, posteriormente, recolectar y analizar los datos pertinentes que permiten explicar la realidad del aula y alcanzar los objetivos de la investigación.

3. Técnicas

Se utilizan tres técnicas para la recolección de datos:

3.1 Observación no participante: atendiendo a Piza et al. (2019), con el fin de recopilar información referida a las actividades desarrolladas generalmente en las clases, como técnicas didácticas empleadas para el abordaje de los temas históricos, recursos usados y estrategias de evaluación, se realizan un total de siete observaciones a cinco grupos diferentes de un mismo nivel académico. Las observaciones se realizan en dos rondas: la primera se aplica a la totalidad de grupos matriculados en el tercer nivel (en este caso, cinco en la disciplina de Estudios Sociales). Seguidamente, los investigadores seleccionaron dos grupos para una segunda ronda de observaciones. Los criterios para seleccionar grupos para esta segunda visita fueron: la cantidad de estudiantes permanentes, el balance entre hombres y mujeres, y el mayor número de estudiantes mayores de 18 años.

3.2 Entrevista semiestructurada: se entrevistó a dos especialistas en diferentes momentos y lugares. Una especialista en Didáctica de la Historia y pensamiento histórico, así como otra especialista en Educación para jóvenes y adultos. Si bien se aplicaron preguntas base preelaboradas, las entrevistas fluyeron por sí solas, como explican Blasco Hernández y Otero García (2008), hacia la información requerida para elaborar la propuesta metodológica.

3.3 Taller: siguiendo a Careaga et al. (2006), se llevan a cabo dos talleres en dos diferentes fases de la investigación. El primero con el propósito de caracterizar el nivel de dominio existente en las personas estudiantes y el segundo para aplicar una propuesta metodológica que procure el pensamiento histórico mediante un enfoque andragógico y permita puntualizar fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas de su aplicación.

4. Participantes

En las observaciones, se contabiliza un total de 82 estudiantes (42 mujeres y 40 hombres) observados, inscritos en el programa del CINDEA de Montes de Oca, en la provincia de San José, Costa Rica. Todos ellos en el tercer nivel y debidamente matriculados en la disciplina de Estudios Sociales. Para la etapa de talleres, se selecciona una muestra final de 20 estudiantes (10 mujeres y 10 hombres) con edades entre 17 y 49 años.

Los participantes finales se seleccionaron *por conveniencia*, de manera que se eligen aquellos estudiantes que estuvieran accesibles, desearan participar y se ajustaran a los intereses de los investigadores como explican Otzen y Manterola (2017). Estos *intereses* se refieren realmente a criterios necesarios como que sean mayores de edad, se encuentren

matriculados en un nivel y módulo específico, además, que tengan disponibilidad y disposición.

Las especialistas entrevistadas se han seleccionado mediante tres criterios base: contar con publicaciones en su especialidad (didáctica y pensamiento histórico; andragogía y educación para adultos); tener al menos 5 años de experiencia en su rama de especialidad y conocer el contexto educativo costarricense en la educación secundaria (Estudios Sociales para la historiadora; programa CINDEA para la especialista EPJA).

5. Análisis de datos

Los datos recogidos en cada fase de la investigación han sido tratados mediante la propuesta de teoría fundamentada, planteada por Glaser y Strauss (1967, como se citó en Alarcón et al., 2016) y recurriendo al método comparativo constante para contrastar los datos recopilados, como parte de una realidad tangible, con la teoría existente para generar interpretaciones propias y construir una fundamentación teórica con nuevos elementos. En palabras de Strauss y Corbin (2002, como se citó en Alarcón et al., 2016):

La Teoría Fundamentada se caracteriza por la generación o surgimiento de una teoría a partir de la información proporcionada por los propios sujetos sociales, que viven o están relacionados estrechamente con la problemática estudiada, a través de lo cual se intenta explicar los fenómenos o procesos sociales analizados en una investigación. (pp.243-244)

6. Discusión

6.1. Entorno, características y estrategias metodológicas

Con el primer objetivo de reconocer las estrategias metodológicas aplicadas en la enseñanza de Estudios Sociales en un contexto de educación para adultos y puntualizar la presencia o ausencia de postulados andragógicos, se realizaron siete observaciones no participantes de lecciones en el CINDEA de Montes de Oca.

Se debe resaltar tres características sobre el entorno y el sistema de trabajo en el CINDEA visitado: la primera es que el centro educativo es amplio, con cinco pabellones y unas 40 aulas funcionales. La segunda es que los estudiantes se mantienen fijos en un aula y es el profesor quien se desplaza a cada salón de clase entre pabellones. La tercera es que cada lección tiene una duración de 35 minutos. Estas tres características juntas terminan por reducir el tiempo efectivo de clase debido al desplazamiento, en este caso del docente, y las gestiones administrativas previas al inicio de la lección (saludo, pasar lista, anotar ausencias, gestionar justificaciones, leer comunicados, atender dudas, etc.).

Algunos detalles de la infraestructura llaman la atención: el acceso a cada pabellón es mediante escaleras de pendiente pronunciada, sin rampas de acceso; además, la iluminación en los pasillos y escaleras es muy baja, en muchos casos con ausencia de focos, bombillas o fluorescentes, o bien con elementos de iluminación dañados o en mal estado. Los salones de clase son utilizados por adolescentes durante el día y no tienen buena iluminación; los pupitres son de una sola pieza, diseñados para niños y adolescentes.

Por su parte, el poco espacio complica mantener más de un elemento sobre el pupitre; en los casos observados, los estudiantes debían mantener sus bolsos de estudio o trabajo en el piso, mientras que, en la parte superior del mobiliario, mantenían sus cuadernos, folletos, lapiceros y teléfonos celulares o tabletas electrónicas. Sumado a ello, hay poca posibilidad de colocar una computadora portátil y las personas zurdas deben ingeniarse para colocarse en el pupitre y realizar sus actividades.

La importancia del entorno y las condiciones en la infraestructura no son un detalle menor. Calderón et al. (2020) llamaron la atención al respecto citando un informe de la Contraloría General de la República. Los autores resaltan que la población estudiantil en horarios nocturnos demanda mejoras, debido a que dichos factores repercuten en su motivación. Gámez (2018), en su investigación, analiza los significados personales de ser estudiante adulto y presenta este caso como una "condición de marginalidad", donde el uso del espacio utilizado por estudiantes de horario nocturno se reduce a un préstamo, en el que las actividades de aula y las modificaciones están limitadas (pp.75-76).

Las situaciones descritas sobre el entorno físico representan la primera contradicción al modelo andragógico. La posibilidad de transformar el espacio de trabajo como ejemplificación de poder incidir en el espacio social es una idea que defendía John Dewey para la pedagogía y que Malcolm Knowles recupera en favor de la andragogía. Knowles (1980, como se citó en Sánchez Domenech, 2015) defiende que los estudiantes adultos no solo requieren tener la oportunidad de transformar su entorno, sino que están convencidos de que es necesario transformar la sociedad (Sánchez Domenech, 2015). Sin embargo, ¿cómo puede un estudiante adulto sentirse capaz de transformar la sociedad, si no tiene permiso de cambiar nada en su lugar de estudio?

Propiamente, respecto a las clases observadas, el docente utiliza nueve técnicas en total:

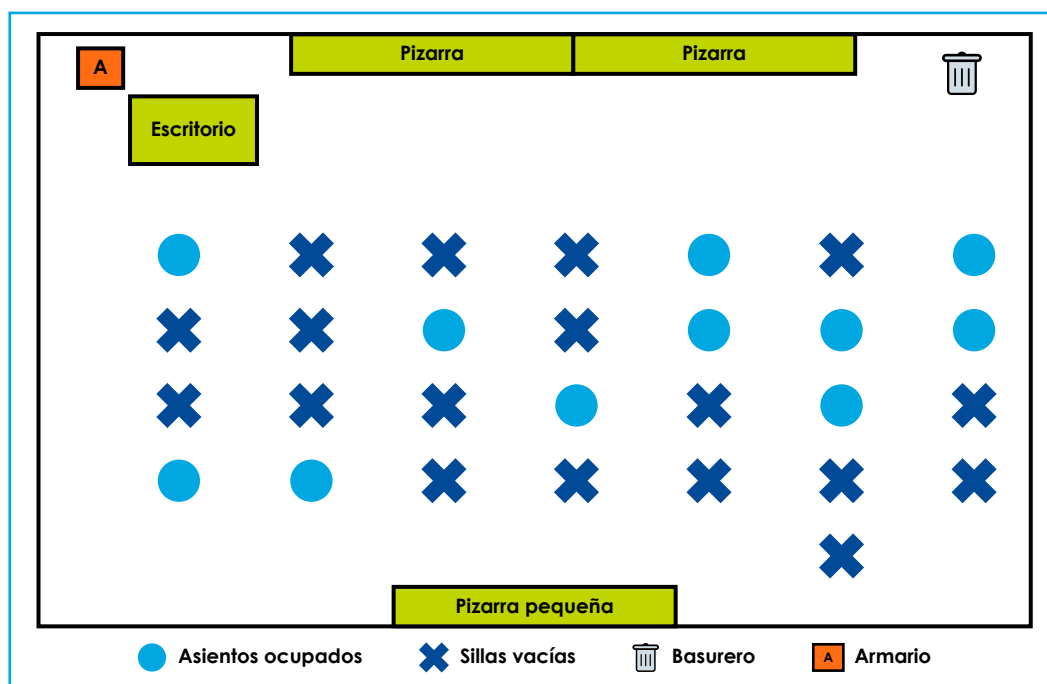
- *Técnicas de lectura*: simple, lectura/comentario, guiada, crítica.
- *Técnicas de análisis*: análisis de vídeo y análisis de mapa.
- *Técnicas expositivas*: exposición magistral docente.
- *Técnicas participativas*: lluvia de ideas y diálogo socrático.

En general, las técnicas utilizadas para el trabajo de los temas de los módulos 62 y 63 del CINDEA no se diferencian de las técnicas recomendadas en el programa de estudios regular, dirigido a la población en horario diurno (adolescentes). De las nueve técnicas observadas, siete se presentan como recomendación en el programa regular para los temas trabajados: análisis de mapas y videos, asignación de lecturas (con sus derivaciones) y lluvia de ideas (MEP, 2016, pp.154-172). Por otra parte, dos de las técnicas utilizadas (diálogo socrático y exposición magistral) son producto de la iniciativa del docente y no aparecen como recomendaciones en los planes de estudio o descriptores. Entonces, desde el currículum existe un discurso que pretende diferenciar a las poblaciones estudiantiles, pero en la práctica no se realizan modificaciones sustanciales que permitan esa diferenciación; aspecto que se acentúa debido a la existencia de un solo programa oficial para todas las modalidades.

Cobra vigencia, entonces, la afirmación que realizaba Rumbo Arcas (2015) cuando decía que la educación de adultos se concebía como una prolongación del sistema educativo formal con "un marcado carácter compensador y asistencialista" (pp.94-95). Según Rumbo Arcas (2015), esto evidencia la marginalidad del sistema educativo de población adulta, ya mencionada con relación al entorno e infraestructura. Ahora, ante la evidencia, se puede agregar que esta marginalidad se extiende al currículum y a las investigaciones.

Otro de los aspectos constatados en las observaciones es la ausencia, en parte, de los principios de la andragogía: horizontalidad, participación y flexibilidad. El especialista en andragogía, Flavio Castillo, citando a Félix Adam, explica que estos principios se relacionan con la autodirección y la autonomía que debe procurar la praxis andragógica (Castillo Silva, 2023). Se dice en *parte* porque sí ha sido posible observar pequeñas excepciones en la práctica que se aproximan a alguno de los tres principios. Por ejemplo: uno de los grupos instaló una cafetera que pudo utilizar durante un receso; una de las estudiantes pudo salir a estacionar su automóvil sin necesidad de permiso; dos de las estudiantes decidieron no participar de las actividades propuestas para atender otros asuntos y, finalmente, un grupo decidió, por su cuenta, conformar grupos de trabajo según su propio criterio, sin ajustarse plenamente a las indicaciones del profesor.

Figura 1. Distribución del salón de clase durante una de las observaciones



Elaboración propia a partir de observación no participante en el CINDEA de Montes de Oca.

Las observaciones han permitido evidenciar las formas tradicionales que se imponen por la inercia histórica de las formas de enseñar y de aprender. Castillo (2023) explica que el modelo educativo ha presentado muy pocas modificaciones desde los tiempos en que Comenio presentó su *Didáctica Magna* a finales del siglo XVI. En las observaciones realizadas, este detalle es evidente en la propia distribución de los pupitres (véase Figura 1). Por lo tanto, el orden jerárquico se mantiene por costumbre, casi de manera imperceptible para los actores del proceso formativo. El profesor, por ejemplo, se mantiene en la *isla* entre la pizarra y los estudiantes, movilizándose frente al grupo en recorridos cortos entre el escritorio y el centro del salón.

Aclarados estos aspectos sobre el entorno, la infraestructura y el componente andragógico, es momento de puntualizar el método de la enseñanza y aprendizaje de la Historia. Los grupos observados se encontraban estudiando dos grandes temas (cada grupo, según su nivel de avance en el programa de estudios, se centraba en uno de ellos):

- Expansión imperialista europea (siglos XIX e inicios del siglo XX)
- Problemáticas poblacionales contemporáneas.

Los temas propiamente históricos son abordados mediante las técnicas de lectura bajo una dinámica sistematizada para todos los grupos por igual:

- El docente selecciona un texto;
- los estudiantes leen de manera individual o grupal, en voz baja o en voz alta según lo determine el profesor;
- tras la lectura se realiza un comentario, una guía de preguntas o una conversación;
- los estudiantes subrayan algunos aspectos y lo memorizan para un examen futuro.

No obstante, el estudio de la historia va más allá de la memorización o la síntesis. Es necesario observar el pasado con la intención de comprender el presente, de ahí la relevancia del pensamiento histórico. Sobre el aprendizaje de la historia, Domínguez Castillo (2015) afirma que:

Aprender historia, por tanto, no es sólo recordar hechos y datos del pasado, algo además que hoy podemos consultar en segundos mediante nuestros dispositivos electrónicos, es también comprender los procedimientos que se requieren para establecer esos hechos, interpretarlos en el contexto de su época y lugar, y entender los rasgos y límites de la explicación y de la narrativa histórica en que esos hechos se articulan. (p.45)

Tras la fase de observaciones, se ha reflexionado sobre los diferentes problemas estructurales y limitaciones que presenta el programa de educación para adultos. También se debe reconocer el esfuerzo del docente, por iniciativa propia, por acercarse a una metodología más acorde con el contexto en que trabaja, aun sin que estese haya formado o capacitado con principios andragógicos. A esto se suma la ausencia de formación en pensamiento histórico, a pesar de que el programa oficial llama a pensar históricamente los temas oficiales.

7. Las competencias del pensamiento histórico

El segundo objetivo de la investigación consistió en caracterizar el dominio de las competencias del pensamiento histórico en los estudiantes de tercer nivel matriculados en el CINDEA de Montes de Oca. Para esto, se seleccionaron 12 estudiantes matriculados en el módulo 62 (propiamente histórico) y se diseñó un instrumento de recolección de datos compuesto por tres actividades: dos estudios de caso y un ejercicio interpretativo. Se coordinó con el docente encargado para trabajar el instrumento en tres lecciones. Este procedimiento se realizó en concordancia con lo planteado en el apartado metodológico de la investigación, incluyendo la aprobación por juicio experto y la prueba del instrumento, con el fin de garantizar la obtención de los datos requeridos para el análisis.

Un detalle condicionante relacionado con la ejecución del instrumento fue la dificultad de encontrar el espacio de tiempo necesario para trabajar con los estudiantes seleccionados. Primero, la carga administrativa del docente y sus responsabilidades más allá de las propiamente didácticas hicieron que su agenda no tuviera espacio disponible en más de un mes. Aunado a esto, una vez encontrado el espacio de tiempo en la agenda, se sumó el hecho de la duración de las lecciones y la urgencia por avanzar con la materia rezagada debido a la ya explicada carga adicional administrativa. Finalmente, se consiguió el espacio para trabajar, pero no sin antes realizar una serie de ajustes en el cronograma del docente.

Para elaborar el instrumento de recolección de datos, se realizó, como primer paso, la elección del tema de trabajo, basándose en los contenidos oficiales del Programa de Estudios para la disciplina. De esta manera, se identificó que, para el momento de la aplicación del instrumento, los estudiantes estarían finalizando el eje temático titulado: "El mundo en guerra: cambios sociales, económicos y políticos de 1914 a 1945" (MEP, 2016, pp.156-161). Este eje se compone de cuatro subtemas: la Primera Guerra Mundial, la Revolución Rusa, la crisis económica de 1929 y la Depresión de los años 1930, y la Segunda Guerra Mundial.

De estos cuatro subtemas, los investigadores deciden trabajar sobre la Crisis Económica de 1929 y Depresión de la década de 1930 por ser el tema recién abordado en las clases regulares de los estudiantes seleccionados. El propósito era que existiera un trabajo previo del docente encargado, con sus diferentes metodologías y técnicas, sobre el tema a trabajar en el instrumento, de manera que se lograra realizar la caracterización del dominio en las competencias seleccionadas del pensamiento histórico.

Según el programa oficial, una vez abordado este tema en clase, los estudiantes deberían ser capaces de explicar las causas que propiciaron el conocido *crack* de 1929 y la Gran Depresión de la década de 1930 originada en Estados Unidos y con repercusión en la mayoría del planeta. Podrían, además, reconocer el impacto de la crisis y la depresión en la cotidianidad de las personas, así como comparar las acciones y decisiones de los diferentes gobiernos afectados para atender la crisis. Finalmente, los estudiantes serían capaces, al finalizar el estudio del tema, de debatir relaciones entre la crisis y la depresión de los años treinta con las condiciones actuales de la sociedad actual.

Para caracterizar el dominio de la conciencia histórica en los estudiantes del CINDEA de Montes de Oca, se llevó a cabo una adaptación del ejercicio realizado por el grupo GREDICS, encabezado por el doctor Antoni Santisteban. En ese ejercicio:

Se solicitaba al alumnado que imaginara una situación ficticia del futuro, dentro de 50 años, en la que su hija de 25 años habría emigrado a un país del sur de África para buscar trabajo, ya que la situación de Europa había empeorado mucho. La hija les pedía consejo relacionado con los problemas que estaba viviendo como inmigrante en un país extraño, donde no conocía la lengua ni las costumbres, mediante un correo electrónico que debían contestar. (Santisteban Fernández, 2017, p.94)

Para la presente investigación, el ejercicio se modificó a fin de ajustarse a la temática elegida: la Crisis Económica de 1929 y la Gran Depresión de la década de 1930. Se mantuvo la característica de caso hipotético, con un correo electrónico enviado desde el futuro, desde el año 2070. En el correo, la remitente era una mujer de 25 años radicada en China, quien narraba una situación económica alarmante: el país estaba experimentando una fuerte crisis económica que disparó el desempleo y llevó a los habitantes a condiciones críticas. Al igual que el caso planteado por el grupo GREDICS, se solicitaba a los estudiantes que respondieran el correo ofreciendo consejo a la situación planteada.

Los resultados han demostrado la incapacidad de los estudiantes de construir una conciencia histórica. Once de los doce participantes se agrupan en el nivel tradicional (Rüsen, 2001, cómo se citó en Domínguez Castillo, 2013): sus respuestas no utilizan el aprendizaje de los eventos similares estudiados en clase; no logran contextualizar; restan credibilidad al caso por ser desde el futuro, por lo que aportan soluciones como “volver en el tiempo y cambiar el futuro” (participante 6). Plantean respuestas basadas en estereotipos del presente debido a que viven en China, como el participante 5 que recomienda que “traten de atrapar aves, ratas y hasta perros si es necesario”.

Ocho de los doce participantes todavía recomiendan procurar una solución financiera, mediante venta o alquiler de bienes o acudiendo a entidades bancarias. El participante 2 recomienda elaborar un nuevo presupuesto; el participante 6 aconseja generar nuevos ingresos; el participante 9 recomienda invertir en un banco y vivir de los intereses; el participante 10 advierte que sea “prudente con las inversiones”. Todas estas respuestas no incluyen una contextualización temporal ni los condicionantes de una crisis, ya estudiados en sesiones previas. En síntesis, los estudiantes usan eventos aislados de otro tiempo para dar respuesta a la problemática planteada sin considerar el contexto.

Para caracterizar la imaginación histórica, específicamente la empatía, se adaptó la actividad realizada por González et al. (2009). Los investigadores del grupo GREDICS basaron la actividad en un caso hipotético, donde

pedían a los estudiantes imaginar que estaban en el pasado, en el año 1086, y ponerse en el lugar de un joven judío radicado en Córdoba. A partir de esa imaginación, se medía la empatía del estudiantado mediante preguntas puntuales: ¿Qué harías? ¿Qué decisión tomarías? (p.286).

Para la presente investigación, se elaboró un caso ficticio donde se solicitaba a los participantes ofrecer consejo a un empresario estadounidense, en el año 1929, que ha sido afectado por la reciente crisis generada por la caída de la Bolsa de Nueva York. Una vez presentado el caso, se plantearon dos preguntas a los participantes: la primera solicitando una solución respecto a la empresa y la segunda buscando una recomendación respecto a los empleados.

Los resultados confirman, nuevamente, la dificultad de los participantes para ubicarse temporalmente, como se evidenció en el ejercicio de conciencia histórico-temporal. En este caso, la empatía histórica de los doce participantes se ha definido como presentista (González et al., 2009, pp.285-289); sin excepciones. Las soluciones propuestas para la empresa y los trabajadores se basan en la esperanza de salir adelante pese a la adversidad del momento. Los consejos brindados al empresario con respecto a su compañía se agrupan en dos ideas: un grupo considera que puede salvar su proyecto empresarial y otro determina que no hay salida y debe cerrar, pero no con un argumento sólido que refiera al contexto, sino con una nota de pesimismo desde el presente.

Las respuestas de los participantes permiten argumentar que no existe una contextualización o profundización que evidencie el uso del conocimiento histórico o, cuando menos, de la experiencia presente. Los participantes responden de manera optimista o fatalista, en dos extremos que no incluyen ejemplos o justificaciones claras de respuesta. Es decir, puede llegarse a la conclusión de que la empresa no tiene solución o probabilidades de superar los años de depresión y por ello es mejor cerrarla. Pero, por ejemplo, el participante # 1 recomienda realizar un préstamo, a pesar de que se le ha planteado claramente que no hay posibilidades de crédito en los bancos. Entonces, la evidencia demuestra, además de las deficiencias de comprensión lectora, que los participantes carecen de conciencia histórico-temporal y su nivel de empatía histórica se mantiene en un nivel de *presentismo*.

Para la categorización de la competencia interpretativa, se ha adaptado nuevamente un ejercicio realizado por el grupo GREDICS en 2010. Los investigadores, Pagés y Santisteban, desarrollaron tres fases de aplicación: en la primera fase, mediante fuentes, los estudiantes realizaban una interpretación inicial; en la segunda, se ofrecían nuevas evidencias para provocar una segunda interpretación de los participantes; y en la tercera

fase se solicitaba a los estudiantes elaborar una representación final que tomara en cuenta todas las interpretaciones (González et al., 2011, p.221). Con el propósito de ajustarse al tema de la Crisis Económica de 1929 y Gran Depresión de la década de 1930, y tomando en consideración la falta de experiencia de los participantes en el trabajo con fuentes, así como las limitaciones de disponibilidad de tiempo de trabajo, se elaboró un ejercicio similar al planteado por GREDICS (2010), pero con algunas modificaciones.

Tras la aplicación del instrumento, se ha evidenciado que los participantes del CINDEA de Montes de Oca se dividieron entre los niveles de insuficiente e inicial. Seis participantes no lograron realizar un contraste de las fuentes ni identificaron nuevas respuestas tras su primera lectura. Cuatro participantes lograron un contraste limitado, identificando nuevos detalles, pero sin conseguir ampliar sus observaciones. Dos participantes dejaron el ejercicio en blanco, sin aportar respuesta alguna. Solamente tres participantes aseguran que es necesario consultar más fuentes para ampliar la comprensión de los hechos asociados a la caída de la Bolsa de Nueva York.

Todos los participantes que completaron el ejercicio se limitaron a la reproducción literal de las fuentes, señalando como únicos afectados a los banqueros y políticos señalados en la portada de los diarios: "el senador Smith, J.P. Morgan y Charles Mitchel" (participante 2). Cinco estudiantes señalan que la afectación solo ocurre en Estados Unidos o Nueva York y otros cuatro agregan que Uruguay se vio afectado. Solo un participante, en la lectura inicial, agregó que la afectación alcanzó Europa, aun cuando las dos evidencias no lo refieren.

Las diez evidencias aportadas por los investigadores contenían información suficiente para replantear las respuestas: fotografías de manifestaciones en Inglaterra, Chicago, Alemania, Nueva York y Chile; imágenes referentes al desempleo de profesionales, agricultores y campesinos; afectación social general referente a los índices de pobreza. No obstante, la mitad de los participantes consideró que no había necesidad de cambiar su respuesta inicial, es decir, su apreciación mantenía a Estados Unidos, Nueva York y Uruguay como únicos afectados.

Una vez realizadas estas actividades, se pudo afirmar que, en el caso de los estudiantes participantes del CINDEA de Montes de Oca, inscritos en el módulo 62, el desarrollo del pensamiento histórico es *insuficiente*. Los resultados demuestran que, en las tres competencias valoradas: conciencia, imaginación e interpretación histórica, los estudiantes se encuentran en los niveles inferiores (tradicional-ejemplar; presentista-experiencial; inicial-insuficiente) y carecen de nociones del trabajo historiográfico, donde la contextualización y el sentido del estudio de la

Historia permite una comprensión del presente en aras de incidir en la construcción del futuro.

Seguidamente, se atendió el tercer objetivo de la investigación: elaborar una propuesta metodológica para el desarrollo del pensamiento histórico desde los postulados de la andragogía. Para ello se realizaron dos entrevistas: la primera con una especialista en Didáctica de la Historia y la segunda con una especialista en Educación para adultos.

Con la historiadora se discutió que los contenidos del programa oficial siguen respondiendo a la historia clásica, donde la memorización sigue siendo clave. A esto se le puede sumar que los docentes de Estudios Sociales en Costa Rica no dominan la teoría sobre el pensamiento histórico y no han recibido formación, en su mayoría, acerca del pensar históricamente. Así lo percibe la especialista en Didáctica de la Historia entrevistada para la presente investigación:

Nuestros docentes; los cinco mil docentes que tenemos dando clases en estos momentos, no saben qué es el pensamiento histórico, no se les ha formado desde el pensamiento histórico. Entonces, cómo hacer para que algo, como un programa Frankenstein, centrado en la memoria, se vincule al pensamiento histórico. ¿se puede lograr esta vinculación? sí; pero no se puede hacer curricularmente, [...] desde el planeamiento se puede hacer, pero no desde los propósitos del programa; se puede hacer desde la individualidad de cada profesor, el profesor que quiera aplicar algún modelo teórico del pensamiento histórico, lo puede hacer. (Entrevistada #1).

Con la educadora de adultos, se discutió sobre las características y diferencias entre adolescentes y adultos, además de la necesidad de contextualizar el entorno. Así lo explica la especialista entrevistada:

Hay algo muy importante que tiene que tomar en cuenta el docente cuando va a planear para la población nocturna y es que tiene que ver el tiempo con el que cuenta, el tiempo que tienen sus estudiantes porque son personas que trabajan. Se debe considerar además el entorno en el que se desenvuelve el estudiante, así como las experiencias previas que tiene. Si yo voy a ver como docente de ciencias, la maternidad, la paternidad responsable o la sexualidad, pues en jovencitos de 14 o 15 años debo abordar ese tema de una manera equis. Pero, con gente que son hasta abuelos, ese tema debo abordarlo de otra manera, más bien ellos me pueden enseñar a mí (Entrevistada #2).

La conversación con las especialistas ha permitido considerar diferentes aspectos necesarios para la elaboración de una propuesta metodológica acorde con la necesidad de incorporar el pensamiento histórico y, a su vez, considerar el contexto de los estudiantes adultos. Chávez Preisler (2021) anota diferentes particularidades del pensamiento histórico que son acordes con el contexto de educación latinoamericano y, por lo tanto, relacionables con la educación para adultos en Costa Rica. Sobresalen las características de único y progresivo, donde la interpretación de la Historia depende de la experiencia de cada persona, y donde cada individuo posee intrínsecamente diferentes niveles de apropiación "dependiendo de la edad, formación y/o contexto" (Chávez Preisler, 2021, pp.52 -53).

Para la propuesta, se han seleccionado dos competencias del pensamiento histórico: interpretación e imaginación histórica. La dinámica se ha planteado mediante una secuencia dividida en tres etapas: inicio, desarrollo y cierre. Se ha procurado favorecer y promover el trabajo colaborativo; se le dio prioridad a la interacción entre pares mediante la conversación; se disminuyó considerablemente la participación magistral de los facilitadores y se planteó como actividad central un estudio de caso.

En la etapa inicial, se realizó una presentación del tema oficial: "Luchas y reivindicaciones sociales y políticas en el marco de la guerra fría", además, se conceptualizaron algunos términos que fueron trabajados en la etapa central. Se tomó en consideración el criterio oficial, que propone:

Debatir, a través de estudios de casos, sobre las manifestaciones de la sociedad estadounidense en torno a las luchas y reivindicaciones de derechos civiles, así como sobre la oposición a las condiciones sociales, económicas y políticas de la década de los 60 en el contexto de la guerra fría. (MEP, 2016, p.165)

En un segundo momento de esta etapa, mediante una conversación grupal, los participantes construyeron una interpretación de los conceptos centrales: racismo, discriminación, acoso y segregación racial. Seguidamente, haciendo uso de la imaginación, se propuso un viaje al pasado, a Arkansas, Estados Unidos en 1958, donde la persona facilitadora expuso ciertos detalles del contexto en el que vivían los afrodescendientes de esa época, incluyendo el surgimiento de la segregación racial y el término *sundown towns*. Se finalizó esta etapa con un conversatorio grupal sobre lo *observado*.

Para la etapa de desarrollo, se valoró la recomendación de la especialista entrevistada en Didáctica de la Historia. Se trata de una serie de lecciones

debidamente estructuradas, con sus respectivos materiales diseñados en inglés y en español, desarrolladas por el Grupo de Educación Histórica de la Universidad de Stanford¹. El proyecto ha sido dirigido por Sam Winneburg y se encuentra abierto para el uso público mediante su sitio web (Entrevistada #1). En sintonía con el tema seleccionado, se recuperó la lección del Grupo de Educación Histórica de Stanford titulada *Los nueve de Little Rock* y se adaptó al contexto de educación para adultos de CINDEA de Montes de Oca, con modificaciones mínimas en el diseño de los materiales para este propósito, mas no en la estructura general².

Ante las limitaciones de recursos y tiempo efectivo disponible, se opta por no reproducir el vídeo propuesto por Stanford; esto se debe también a que, si bien los materiales han sido traducidos al español por la Universidad de Stanford, los vídeos se mantienen en inglés. Como aprendizaje de la observación realizada, se sabe que en el CINDEA de Montes de Oca la iluminación es deficiente y esto, sumado a la dificultad en la visión de algunos participantes adultos, hace que la posibilidad de ver vídeos subtítulos tenga el riesgo de representar una pérdida de tiempo, pues al final habría que repasar el audiovisual para explicar qué se dijo. Por estas razones, en lugar de reproducir el material propuesto en la lección de Stanford, se procede a la lectura de su transcripción en español.

Para la etapa de cierre, se planteó una actividad lúdica que implica movilidad física reducida, esto avalado por el diagnóstico realizado y con la seguridad de que todos podrían participar; esta actividad se acompañó con la observación de tres videos cortos, no mayores a tres minutos. Seguido de este ejercicio, los participantes dieron respuesta a una pregunta final en la que se pretende integrar todo el aprendizaje de la secuencia en relación con las competencias de interpretación e imaginación histórica.

Toda la secuencia, a partir de la etapa de inicio, se diseñó para imaginar un viaje en el tiempo: los participantes primero conceptualizan y luego viajan a 1958; realizan el estudio de caso y construyen la respuesta a una pregunta histórica central; regresan en el tiempo hasta el futuro y comentan las condiciones a la misma problemática estudiada. Finalmente, regresan al presente y ofrecen una reflexión sobre lo estudiado.

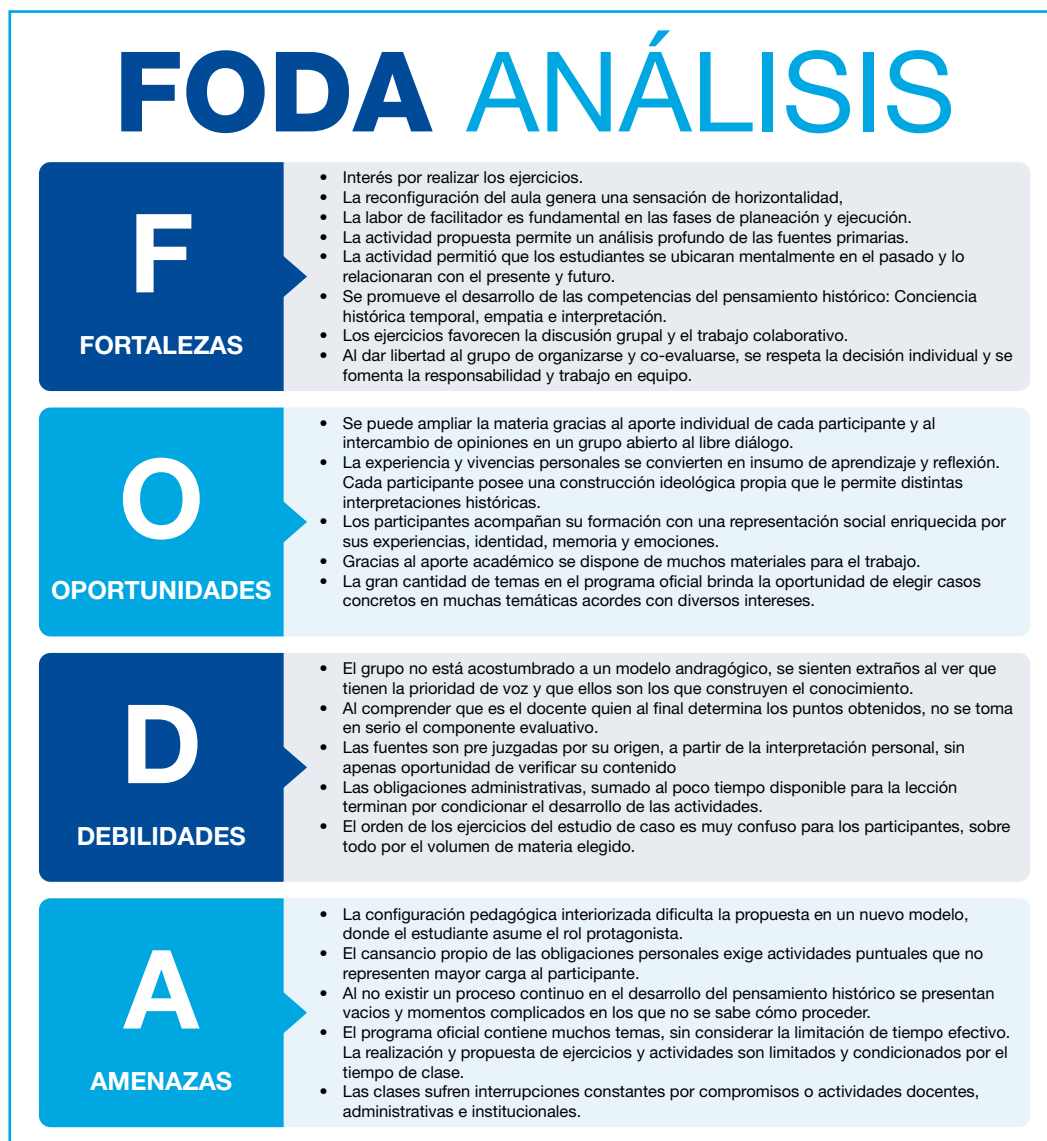
Una vez aplicada la propuesta, fue posible alcanzar el cuarto objetivo de la investigación: describir el desarrollo del pensamiento histórico en estudiantes de tercer nivel del CINDEA de Montes de Oca, puntualizando fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas de la propuesta metodológica con enfoque andragógico, tal como se sintetiza en la

1 Los recursos se encuentran disponibles en el portal <https://sheg.stanford.edu/> abierto al público. Para acceder a los materiales es necesario crear un usuario.

2 Estas modificaciones son básicamente: pequeñas correcciones o mejoras en la traducción, ampliación de imágenes, rediseño de las tablas de respuesta, una nueva guía para el docente y organización de los documentos.

Figura 2. De un informe bastante amplio, se pueden resumir los siguientes aspectos descritos en la siguiente imagen:

Figura 2. FODA análisis de la propuesta



Fuente: Elaboración propia.

8. Conclusiones

A lo largo de la investigación, se realizaron diferentes actividades mediante diversas técnicas de recolección de datos. Los resultados obtenidos han sido insumo para el análisis realizado, todo en función de lograr los objetivos planteados, para, finalmente, analizar el desarrollo del pensamiento histórico mediante una propuesta metodológica con

enfoque andragógico, que se construyó a partir de la relación entre las estrategias aplicadas en la enseñanza de los Estudios Sociales y el dominio de competencias del pensamiento histórico, en estudiantes de tercer nivel del CINDEA Montes de Oca. A continuación, se detallan las conclusiones generales emanadas de la investigación.

En un primer momento, y con el propósito de reconocer las estrategias metodológicas aplicadas para el desarrollo de las temáticas establecidas para el tercer nivel de Estudios Sociales, en el CINDEA de Montes de Oca, se llevó a cabo una serie de observaciones no participantes, además, se cotejaron los resultados con los planeamientos y los programas oficiales de la disciplina. Mediante el análisis de los resultados, se han identificado cinco puntos medulares relacionados con la enseñanza de la historia en un contexto de educación para adultos:

1. Existen aspectos del entorno, tales como escasa iluminación, tamaño y estructura de los pupitres inadecuada, dificultad en la accesibilidad y, aún más significativo, un *préstamo* condicionado de las instalaciones.
2. Se observa una marginalidad en la institución con respecto a la atención de educación de jóvenes y adultos, que se extiende a los programas oficiales, donde la elaboración de un programa exclusivo para la EPJA se reduce a copiar instrucciones y actividades, con leves modificaciones que no representan un cambio profundo en la atención diferenciada de la población de estudiantes adultos.
3. Se ha identificado la falta de formación andragógica en el profesorado.
4. La experiencia del docente en su trabajo con estudiantes adultos le ha llevado a adoptar, de manera natural, algunas modificaciones de carácter andragógico.
5. El desarrollo del pensamiento histórico se ve limitado por tres factores: las lecciones son de corta duración (treinta minutos); carecen de una estructura definida: apertura motivacional, desarrollo y profundización, y cierre e integración didáctica; además, el docente no ha sido formado o capacitado con nociones actualizadas sobre el modelo.

En un segundo momento, se acudió nuevamente a la institución con el propósito de caracterizar el nivel de dominio de las competencias del pensamiento histórico en el estudiantado matriculado en el módulo 62. No obstante, los condicionantes identificados en la etapa de observación, sumados a la poca o nula familiaridad de los estudiantes del CINDEA de Montes de Oca con las competencias del pensamiento histórico, debido a la inexistencia de estrategias didácticas en el aula que favorezcan su desarrollo, han reflejado la dificultad de los participantes de realizar conexiones temporales de forma crítica, empática y contextual.

Entonces, se puede afirmar que no existe una adecuada formación docente ni en pensamiento histórico ni en educación para adultos. Es una tarea pendiente en las distintas universidades que ofertan la carrera de Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica, incorporar en sus planes de estudio cursos específicos que brinden conocimientos y herramientas adecuadas para ambas necesidades.

En un tercer momento, se ha desarrollado y planteado una secuencia de clase, cuyo propósito ha sido considerar la importancia del pensar históricamente las temáticas de estudio, tomando en consideración las características de los jóvenes y adultos que asisten al CINDEA de Montes de Oca. Para ello se entrevistaron dos especialistas: una de ellas con amplia experiencia en la educación de adultos y otra con un valioso conocimiento en la Didáctica de la Historia, incluyendo el pensamiento histórico; ambas con importantes publicaciones académicas, cada una en su especialidad. Todo esto ha permitido la construcción de una propuesta cuidadosa y que atiende a los múltiples detalles explicados previamente.

Por último, se aplicó la propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico con enfoque andragógico, con el propósito de puntualizar fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas. Justamente, todo lo explicado por las especialistas entrevistadas se ha evidenciado en la aplicación. Parte de las fortalezas y oportunidades identificadas tienen que ver con el éxito alcanzado respecto a las competencias del pensamiento histórico, el trabajo colaborativo, la discusión grupal y el aprovechamiento de las vivencias y experiencias personales al momento de estudiar una temática específica. Todo esto se fortalece mediante el rol fundamental del docente, como facilitador, acompañando el proceso y procurando identificar materiales adecuados disponibles en gran cantidad de producciones académicas o incluso creando sus propios materiales.

Referencias

- Alarcón, A., Munera, L., y Montes, A. (2016). La Teoría Fundamentada en el marco de la Investigación Educativa. *Saber, Ciencia y Libertad*, 12(1), 236-245.
- Alcalá, A. (1998). *Propuesta de una definición unificadora de Andragogía*. Universidad Nacional Abierta. <https://cis6016didacticadelaeducacionsuperior20181.files.wordpress.com/2018/02/propuesta-de-definicion-unificadora-de-andragogia.pdf>
- Álvarez, H. (2020). Enseñanza de la Historia en el siglo XXI: Propuestas para promover el pensamiento histórico. *Revista de Ciencias Sociales*, (2), 442-459.
- Amador Muñoz, L., Monreal Gimeno, M., y Macarro, M. (2001). El adulto: etapas y consideraciones para el aprendizaje. *Eúphoros*, (3), 97-112. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1183063.pdf>
- Azuero, A. (2019). Significatividad del marco metodológico en el desarrollo de proyectos de investigación. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, IV(8), 111-127.
- Blasco Hernández, T. y Otero García, L. (2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La entrevista (I). *Revista Nure Investigación*, 33, 1-5. <https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/408/399>
- Calderón, M., Gamboa, I. y Ortiz, R. (2020). *Entre fortalezas y carencias: La importancia del contexto en la construcción de lineamientos para un perfil integrado del docente de Estudios Sociales en educación nocturna* [Tesis de Licenciatura]. Universidad de Costa Rica.
- Careaga, A., Sica, R., Cirillo, A. y Da Luz, S. (5-7 de octubre de 2006). *Aportes para diseñar e implementar un taller* [Discurso principal]. 2das Jornadas en Experiencias Educativas en DPMC. https://www.smu.org.uy/dpmc/pracmed/ix_dpmc/fundamentaciontalleres.pdf
- Castillo Silva, F. (22 de marzo de 2023). *II Foro Abierto Andragógico*. Foro del doctor en andragogía Flavio de Jesús Castillo Silva, Ciudad de México.
- Chávez Preisler, C. (2021). Un modelo para el desarrollo del Pensamiento Histórico. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 33, 51-71. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i33.10355>
- Díaz B, F. y Hernández R, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Diplomado en Informática para la enseñanza de la Medicina. (Módulo 2)*. McGraw - Hill. http://prepatlajomulco.sems.udg.mx/sites/default/files/estrategias_de_aprendizaje.pdf

- Domínguez Castillo, J. (2013). ¿Es posible evaluar la "conciencia histórica" en un marco de evaluación de competencias históricas inspirado en PISA ciencias? *Historia e identidades culturales*, 1-15. https://www.researchgate.net/publication/267750097_Es_posible_evaluar_la_conciencia_historica_en_un_marco_de_evaluacion_de_competencias_historicas_inspirado_en_PISA_ciencias
- Dominguez Castillo, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. GAÓ.
- Fasce, E. (2006). Tendencias y perspectivas. *Andragogía. Rev. Educ. Cienc. Salud*, 3(2), 69-70. <http://www2.udec.cl/ofem/recs/antiores/vol322006/esq32.pdf>
- Gabarda, V. (2015). *El aprendizaje en la edad adulta. Características definitorias y diferenciales*. Universidad Internacional de Valencia. <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2015/06/Ebook-Aprendizaje-Edad-Adulta-OK.pdf>
- Gámez, S. (2018). *Los significados personales de ser estudiante del proyecto de Educación Abierta Alberto Manuel Brenes Mora, San Ramón, Alajuela, Costa Rica* [Tesis de Licenciatura, Universidad de Costa Rica]. Repositorio institucional. <https://portal.so.ucr.ac.cr/node/591>
- Gómez, C.J. (2014). Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2º de la ESO. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29 (1), 131-158. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4911565.pdf>
- González, N., Henríquez, R., Pagés, J. y Santisteban, A. (2009). El aprendizaje de la empatía histórica (EH) en educación secundaria. Análisis y proyecciones de una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje del conflicto y la convivencia en la Edad Media. En Ávila, R., Borghi, B. y Mattozzi, I. (Eds.), *La educación de la ciudadanía y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "Estrategia de Lisboa"* (pp. 283-290). Patron Editore. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3096387>
- González, N., Pagés, J. y Santisteban, A. (2011). ¿Cómo evaluar el pensamiento histórico del alumnado? En Miralles, P., Molina, S. y Santisteban, A. (Eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales*. Compobell S.L. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=469511>
- Levesque, S. (2016). Why Should Historical Thinking Matter to Students? *Ágora*, 51 (2), 4-8. https://www.academia.edu/26382129/Why_should_historical_thinking_matter_to_students

- Levinson, D. (1986). A conception of adult development. *American Psychologist*, 4(1), 3-13. https://ils.unc.edu/courses/2020_fall/ils558_001/adultdevelopment.pdf
- Ministerio de Educación Pública. (2016). *Programas de estudio de Estudios Sociales tercer ciclo de la Educación General Básica y Educación Diversificada*. San José, Costa Rica. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/programadeestudio/programas/esocialesecivicaly2ciclo.pdf>
- Naranjo Segura, J. C. y Carvajal Barrantes, M. (2023). Los procedimientos en la enseñanza de la Historia: fortalezas y debilidades en relación con el programa de estudio y la política curricular actual. *Revista Perspectivas: Estudios Sociales y Educación Cívica*, (26), 1-29. <https://doi.org/10.15359/rp.26.6>
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Piza, N., Amaique, F. y Beltrán, G. (2019). Métodos y técnicas en la investigación cualitativa. Algunas precisiones necesarias. *Conrado*, 15 (70), 455-459. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000500455
- Programa Estado de la Nación. (2013). *Cuarto Informe Estado de la Educación*. Consejo Nacional de Rectores, PEN. <https://hdl.handle.net/20.500.12337/672>
- Programa Estado de la Nación (2011). *Tercer Informe Estado de la Educación*. Consejo Nacional de Rectores, PEN. <https://hdl.handle.net/20.500.12337/675>
- Ramírez Achoy, J. (2022). Formación docente en Costa Rica y conocimientos históricos del estudiantado que inicia la carrera de Enseñanza de los Estudios Sociales. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (10), 210-227. <https://tejuelo.unex.es/revistas/index.php/reidics/article/view/3963/2790>
- Rumbo Arcas, B. (2015). Problemas y retos de la educación de personas adultas. *Educar*, 52(1), 93-106. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.707>
- Salas Víquez, J.A. (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), pp.51-70. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/perspectivas/article/view/3849>

- Sánchez Domenech, I. (2015). *La andragogía de Malcom Knowles: teoría y tecnología de la educación de adultos* [Tesis de doctorado, Universidad Cardenal Herrera]. Repositorio institucional. <https://repositorioinstitucional.ceu.es/handle/10637/7599?mode=full>
- Santisteban Fernández, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados* (14), 34-56. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf
- Santisteban Fernández, 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), 87-99. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-26812017000200087
- Santisteban Fernández, A., González, N. y Pagés, J. (2010). *Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico*. En Ávila, R., Rivero, M y Domínguez, P. (Coords), *Metodología de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 115-128). Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3973525>