



Telos

ISSN: 1317-0570

wileidys.artigas@urbe.edu

Universidad Privada Dr. Rafael Beloso Chacín
Venezuela

Herrera Jacobs, Zandra; Arrieta de Meza, Beatriz
El rol del docente y del estudiante en las clases de historia
Telos, vol. 15, núm. 3, septiembre-diciembre, 2013, pp. 372-387
Universidad Privada Dr. Rafael Beloso Chacín
Maracaibo, Venezuela

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99328424006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

El rol del docente y del estudiante en las clases de historia

The Students' and the Teacher's Role in History Classes

Zandra Herrera Jacobs* y Beatriz Arrieta de Meza**

Resumen

El siglo XXI ha traído consigo la necesidad de formar un hombre acorde con este nuevo tiempo, un ciudadano del mundo, que forma parte de una civilización global pero que también está comprometido con su país, con su comunidad y es capaz de adaptarse al cambio constante. Para lograr este objetivo se hace necesario que los docentes faciliten el aprender a conocer, el aprender a hacer, el aprender a convivir y el aprender a ser, utilizando las oportunidades que brindan las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Se realizó un estudio preexperimental, preprueba-postprueba con un solo grupo, para determinar si la asistencia de una muestra de veinte estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación Integral de la Universidad Nacional Abierta, que ejercen la docencia, a un

Recibido: Noviembre 2012 • Aceptado: Mayo 2013

* Licenciada en Educación, mención Dificultades de Aprendizaje. Especialista en Gerencia Educativa. MSc. en Educación Abierta y a Distancia. Doctoranda de la Universidad de Córdoba (España) en curso de Innovación Curricular y Práctica Psicosocioeducativa, Diploma de Estudios Avanzados (DEA) de la Universidad de Córdoba. Docente de la Universidad Nacional Abierta (UNA). Coordinadora de Capacitación Docente en la Gobernación del Estado Nueva Esparta, Asesora Académica de la carrera Educación Dificultades de Aprendizaje de la UNA. Coordinadora de la UNA CL. Nueva Esparta, Venezuela. Correo electrónico: zandraherrera@yahoo.es

** Lic. en Educación, mención Idiomas Modernos, Ms. en Lingüística aplicada al Análisis y Enseñanza del Inglés. Doctora en Ciencias de la Educación, mención Investigación Educativa. Profesora Emérita de La Universidad del Zulia, Facultad de Humanidades y Educación, Departamento de Idiomas Modernos y programas de Doctorado en Ciencias Humanas. Investigadora adscrita al Observatorio Nacional de Ciencia, Tecnología e Invención, PEI Nivel C. Autora de Diversos artículos y libros. Orden al Mérito Universitario "Dr. Jesús Enrique Lossada", en su Primera Clase. Maracaibo, Venezuela. Correo electrónico: barrieta53@hotmail.com

El rol del docente y del estudiante en las clases de historia

taller de enseñanza-aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TICs, influía en la percepción que tenían, según el género, acerca del rol del estudiante y el rol del docente en las clases de Historia. Los resultados indicaron cambios en la percepción acerca de estos roles pero no se evidenciaron diferencias significativas entre la percepción según el género de los estudiantes.

Palabras clave: Enseñanza-aprendizaje, historia, docente, estudiante, rol.

Abstract

The new century has brought with it the need to train a man in line with this new time, a citizen of the world, part of a global civilization but is also committed to his country, his community and is able to adapt to constant change. To achieve this goal it is necessary that teachers facilitate learning to know, learning to do, learning to live together and learning to be, using the opportunities offered by new information technologies and communication. A pre experimental, pre test-post test study with a single group, to determine if the attendance of students from Integral Education at the National Open University who work as active teachers, at a workshop of teaching and learning Venezuelan modern and contemporary history through the psychosocial analysis of literary works with the TICs support, influenced their perception, according to gender, about the students' and the teacher's role in history classes. The results indicated changes in the perception of these roles but did not show significant differences in their perception according to gender.

Keywords: Teaching and learning, history, teacher, student, role.

Introducción

Construir una sociedad basada en el conocimiento, que afronte con eficacia y equidad los grandes problemas mundiales y locales plantea retos a las instituciones educativas. Esta situación conduce a preguntarse cuál es el rol que debe cumplir el educador del hombre para este nuevo tiempo, cómo debe ser su percepción del proceso de enseñanza-aprendizaje. El informe de la UNESCO sobre la Educación para el Siglo XXI (Delors, 1996) plantea al respecto que se hace necesario que los docentes faciliten el aprender a conocer, el aprender a hacer, el aprender a vivir juntos y el aprender a ser, utilizando las oportunidades que brindan las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Pero están conscientes los docentes de este rol? Con el fin de aportar datos respecto a este tema se muestran los resultados parciales de una investigación en la cual se indagó, entre otros aspectos, la percepción que tenía un grupo de estudiantes de docencia acerca del rol del docente y el rol del estudiante en las clases de Historia antes y después de asistir a un taller de enseñanza-aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las Tecnologías de la Información y la comunicación (TICs).

El rol del docente y del estudiante en las clases de Historia

Como lo expresa Savater (2004, p.21) “Llegar al mundo es llegar a nuestro mundo, al mundo de los humanos, vivir... en sociedad”. Freire (2008) señala que el hombre sabe poco de sí mismo y tiene una constante preocupación por saber quién es y cuál es su lugar en este mundo al cual ha llegado; pero esta vocación le es negada en la sociedad cuando es explotado, oprimido, cuando se violan sus derechos humanos. ¿Por qué se produce esta situación?

En la sociedad existen grupos de poder político y económico, cuyo surgimiento es un tema que requiere un estudio aparte en cada sociedad, estos grupos ameritan mantener su estatus, requieren sobrevivir, y para ello es necesario tener oprimidos al resto de los ciudadanos. Moreno (2007) señala que cuando los seres humanos superan su nivel de subsistencia, se dedican a buscar el reconocimiento, el éxito y la riqueza, un estado que ellos consideran los hará dichosos y “la mayoría de estos afortunados están convencidos de que ese estado se obtendrá a partir de la acumulación de propiedades y el control sobre ciertas situaciones, personas o cosas” (p: 189). En pocas palabras, viven de la miseria de los demás, llegando a mostrarse falsamente generosos con el resto de las personas, lo que Freire (2008) denomina “humanitarismo”, para hacerles creer que se ocupan de ellas, que no las han olvidado, tales acciones se parecen a nuestras actuales campañas políticas, donde se acuerdan de los pobres cuando requieren sus votos. Los pobres son unos objetos que se compran. Otro aspecto es el discurso del opresor, el discurso del que sabe, del que está ahí arriba porque se lo ha merecido por su esfuerzo, por su dedicación, por el haber asumido riesgos que la masa no se ha arriesgado a tomar. Además ese discurso contiene elementos que le resultan ajenos al oprimido. Son palabras y pautas que no pertenecen a su mundo. Ese discurso hunde más al oprimido, lo hace sentir menos que menos, le recuerda que su situación se debe a su falta de esfuerzo, a su ignorancia. Como dice Freire (2008) la conciencia opresora se aloja en la conciencia del oprimido.

Pero ¿cómo se puede lograr romper con esta situación? No es fácil, se requiere una labor educativa que confíe en la capacidad del hombre para llegar a “ser más”, una educación destinada a afirmar en el hombre su vocación de ser humano, lograr que nazca en él el ansia de libertad y de justicia. Pero el sólo hecho de decirles que los hombres son personas y como personas son libres no basta, es necesario la praxis, hacer objetivo ese derecho humano, generar una realidad social objetiva.

Esta actividad requiere tomar en cuenta otro aspecto que plantea Freire (2008) y es que el oprimido tiene una especie de dualidad en su conciencia, él quiere “ser más”, pero teme serlo, tiene miedo a la libertad. ¿Por qué ese temor?, porque su autoestima está baja, porque se cree incapaz de llegar a “ser más”, no se cree preparado para eso, él siempre ha sido asistido, ayudado, porque no tiene capacidad para el logro; le habla su conciencia de oprimido. Esa conciencia lo paraliza, no le permite sentir la seguridad de avanzar; requiere cambiar esa conciencia opresora por una conciencia de libertad que le indique que es capaz de ser autóno-

mo, responsable, digno, humano. Pero además, en la labor educativa, hay que considerar otro aspecto de esta dualidad de conciencia. El oprimido quiere ser él pero también quiere parecerse al opresor porque ese es el modelo humano de “ser más” que tiene en su conciencia. “Acumular, poseer y controlar, llamar la atención; esta es la consigna. Por esto corren, se pelean, roban, se atacan, envejecen y mueren millones y millones de personas en el mundo.” (Moreno, 2007, p. 190). La educación, entonces, debe encaminarse a buscar que el oprimido cambie su conciencia, que se afirme su vocación humana y que ayude a que los demás también lo logren y no que busque convertirse en opresor. Moreno (2007) señala que se está observando un movimiento humano hacia la búsqueda de la felicidad dentro de sí mismos; en la medida en que la obtención de riqueza se hace más difícil, que hay más violencia, más falta de comunicación, se genera el vacío interior de las personas que los está llevando hacia esa búsqueda interior, “por un lado, unos agueridos queriendo ser más y más poderosos y, por otro lado, otros que quieren dejarlos solos en su juego.” (p: 199). Y aquí surgen otras interrogantes ¿quién va a ayudarlo a lograr esto? ¿No es acaso el docente, consciente o inconscientemente, un opresor en el aula? ¿No es el docente un modelo humano de “ser más” al cual se desea parecer? ¿No es su discurso el poderoso discurso de un opresor?

Lamentablemente es así, el docente, como miembro de la masa oprimida, tiene esa conciencia dual de querer “ser” pero también quiere parecerse al opresor, ya que ese es su modelo de “ser más”, el modelo que ha tenido dentro del sistema educativo a lo largo de su formación como docente; Páez, Arreaza y Vizcaya (2005, p. 239), refiriéndose a este aspecto, expresan que “como educadores, muy a menudo, nos permitimos enseñar de la misma manera que fuimos enseñados, asignamos tareas que los estudiantes pueden realizar con el mínimo esfuerzo mental”. También el docente, al ejercer su labor, logra, consciente o inconscientemente, ser opresor. “Inadvertidamente desanimamos al estudiante cuando toma iniciativas y busca ser independiente, perdiendo así la oportunidad para cultivar su autodisciplina y capacidad para pensar” (Páez *et al.*, ob. cit. P. 240); pero este docente también es a la vez un ser oprimido porque es una pieza más de la maquinaria del sistema educativo que lo tiene a su disposición para mantener el mismo. Audigier (2002) se refiere a este aspecto cuando señala que en Francia los currículos cambian y se le exige al docente que modifique sus hábitos de trabajo, pero se observa que esto no se logra y entre las causas que se han encontrado en las investigaciones de este problema se encuentra la concepción que el docente tiene acerca de la enseñanza-aprendizaje de la asignatura, teniendo un peso grande en esto la experiencia escolar de cada uno, la que adquirió cuando era un alumno.

Por lo antes señalado, surge el compromiso de cambiar la conciencia opresora del docente para que pueda ser vehículo liberador de otras conciencias. Como se observa, el papel del docente es clave en el proceso educativo humanizador y son las instituciones universitarias formadoras de los mismos las llamadas a trabajar en este objetivo. Lo anterior conduce a preguntarse: ¿será posible que las instituciones universitarias puedan formar a este tipo de docente si su autonomía no está salvaguardada a través de una Constitución Nacional y una Ley de Uni-

versidades? En los países democráticos donde aun existe esa autonomía, donde el Estado no determina el currículum de las carreras docentes, es posible lograrlo, pero no es una labor de un día para otro, porque hay que recordar que el docente universitario ya fue formado dentro de ese sistema educativo opresor y se forma una especie de círculo vicioso. ¿Cuál puede ser el elemento salvador? El estudio, la investigación con sentido social, el análisis crítico de las obras de los pensadores de todos los tiempos que tratan el tema de la humanización, la lectura crítica de obras literarias que nos muestran esas historias ocultas, esas vivencias de los sin voz en la Historia oficial, el intercambio de ideas, la reflexión crítica y el diálogo que conducen a la acción. Moreno (2007) expresa que en cada época histórica han existido hombres que han buscado respuestas al por qué están en este mundo y cuál es su verdadera misión, hombres que se han negado a seguir prescripciones, a seguir reglas, pero no simplemente porque sí, sino como producto de autorreflexiones acerca de las mismas, fabricándose “sus propias reglas. Reglas que por ser propias, tal vez parecidas a las anteriores, pero surgidas de la autorreflexión y no de la enseñanza, se convertían en pilares de comportamiento firmes hasta el extremo” (Moreno, 2007, p: 136). Es necesario conducir a los docentes a la deconstrucción de la concepción que tienen acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje, concepción que adquirieron durante su vida estudiantil, con el fin de que la analicen críticamente y reconstruyan concepciones diferentes, renovadas (Audi-gier, 2002)

Al respecto es de señalar que, como lo expresa Castro (1987), el currículum de las carreras tiene tres elementos, el perfil a nivel macro, el plan o pensum a nivel meso y el programa a nivel micro, y es en este último nivel donde el docente puede demostrar su saber a través del diseño de estrategias innovadoras y su puesta en práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje, estrategias alejadas del modelo de “educación bancaria”. Este es el compromiso del docente universitario que quiere llegar a “ser más”, que quiere ayudar a sus estudiantes de docencia a llegar a “ser más” para que a su vez estos ayuden a llegar a “ser más” a sus alumnos. Parece un trabalenguas, pero este es el proceso.

A continuación, en detalle, cómo describe Freire (2008) lo que él denomina “educación bancaria”. Esta parte de la idea de un docente dueño del saber que “deposita” el mismo en los educandos, especie de receptores pasivos, que se encargan de archivar en su memoria ese saber que les ha donado el docente. Esos “depósitos” se realizan a través de discursos y disertaciones del docente, quien presenta la realidad como algo estático, dividido, desvinculado de la sociedad. En este proceso no se produce “saber” ni en el docente ni en los alumnos. El primero también se limita a reproducir un contenido que ha extraído de diferentes fuentes y que dona a los alumnos. No hay diálogo, no hay problematización, no hay análisis crítico de las ideas, no hay “saber”, además se prohíbe el compañerismo entre docente y estudiantes para aprender juntos, porque así dejaría de prescribir y de ser el dueño del saber. Pero el saber se produce, como dice Freire (2008), en el mundo, con el mundo, con los otros, en la búsqueda inquieta, impaciente y permanente, en la reinención y en la invención, en un proceso donde el docente y

El rol del docente y del estudiante en las clases de historia

los alumnos se educan mutuamente, donde las visiones parciales de la realidad no confunden porque se buscan los nexos entre ellas y entre los problemas, donde se cuestiona al mundo para transformarlo.

Ahora, continuando con el tema específico de esta investigación, se verá cuál es el rol que cumple el docente y el estudiante en las clases de la asignatura Historia a la luz de investigaciones realizadas en distintos países.

En Italia, Martiniello y Rossi (1985, citado en González, 1993) investigaron la visión que tienen los alumnos acerca de la enseñanza de la Historia en bachillerato y concluyen afirmando que continúa dominando el panorama de una didáctica tradicional basada en la lección-explicación, pregunta-respuesta.

Investigaciones en Estados Unidos señalan lo siguiente:

Downey y Levstik (1991, citados por Villaquirán, 2008) exponen una revisión de las investigaciones existentes en los Estados Unidos en torno a los métodos de enseñanza utilizados por los profesores de Historia. Igualmente, González (1993) señala que Downey y Levstik se basaron en el informe Weiss de 1977 y llegaron a la conclusión de que las actividades básicas en las aulas de clases de Historia son escuchar, discutir, leer libros de texto o realizar ejercicios.

Cuban (1991, citado por Fuentes, 2002 y citado por Villaquirán, 2008) analizó las investigaciones de Stevens, Koos y Toxel, Hughes y Melvi y Briggs realizadas en la primera mitad del siglo XX, llegando a las siguientes conclusiones: la materia Historia se enseñaba de forma muy tradicional, el profesor era el protagonista de las actividades de aprendizaje y el alumno tan sólo era un mero receptor pasivo de la información.

Stevens (1912, citado por González, 1993) investigó en 1912 cómo se enseña y aprende la Historia y concluyó que existía un modelo de instrucción basado en pregunta/respuesta y un aprendizaje/enseñanza basado en la repetición. Hughes y Melby (1930, citados por González, 1993) concluyen en sus investigaciones que existe el mismo modelo de instrucción hallado por Stevens. Los autores analizaron las investigaciones de Gross en 1951, Baxter, Ferrel y Wiltz en 1964; Applebee, Langer y Mullis en 1987, observando que la imagen predominante en la enseñanza de la Historia es la de un modelo muy tradicional de instrucción. Stake y Easley, Applebee, Langer y Mullis (s. f., citados por Fuentes, 2002) investigaron la visión que tienen los alumnos de la educación recibida y del papel del profesorado, obteniendo como resultado que la mayoría de los alumnos analizados plantea que la actividad más habitual realizada en las clases de Ciencias Sociales es escuchar las explicaciones del profesor.

A continuación resultados de algunas investigaciones realizadas en España:

Merchán (2002) expresa que transmitir el conocimiento requerido para los exámenes y mantener el orden son las tareas en las cuales, generalmente, termina centrando su atención el profesor de Historia en Educación Secundaria. Prats y Valls (2011) señalan que en España la Didáctica de la Historia ha tenido una larga trayectoria en Educación Primaria y Secundaria, en cambio las universidades se in-

corporaron al estudio de este tema más tarde. Expresan que en los años 70 y 80 se generaron innovaciones en el área y se formaron grupos de investigación como el grupo “Rosa Sensat” en Primaria y los grupos “Germanía 75”, “Garbí”, “Historia 13-16” y “Cronos” entre otros en Secundaria. Pero según Iber, (2000, citado por Prats y Valls, 2011) y González Gallego (2004, citado por Prats y Valls, 2011) actualmente se puede observar una disminución de las actividades innovadoras lo cual genera un cierto estancamiento en la didáctica renovadora en las aulas. Prats y Valls (2011) expresan que en las universidades se creó, en los años 80, el área de Didáctica de las Ciencias Sociales lo cual generó la conformación de un equipo de docentes dedicados a la docencia y a la investigación en el área, la cual, dicho sea de paso, ha tenido profundas transformaciones en los últimos veinte años. Esta situación que se presenta en el mundo universitario, según Prats y Valls (2011, p. 18) “representa la posibilidad de desarrollar y consolidar un nuevo campo de investigación científica y la creación de una comunidad académica coherente y dedicada de manera exclusiva a este ámbito del saber pedagógico”. Es así como indagamos el grado de afianzamiento de este campo de investigación en las universidades españolas y los resultados indican, entre otros aspectos, que casi la mitad de las tesis se refieren a investigaciones acerca de la enseñanza-aprendizaje de la Historia y otras Ciencias Sociales en Educación Secundaria.

En Latinoamérica se pueden señalar los siguientes resultados:

Vijil (2001) realizó investigación en Nicaragua con 12 maestros de Educación Primaria obteniendo como resultado seis perfiles del docente y en los mismos el rol protagonista lo posee el docente. La diferencia entre los perfiles se sitúa en cuanto al punto de vista acerca de los conocimientos previos de los estudiantes y las finalidades del curso de Historia. En México, Casal (2011) obtuvo como resultado de su investigación con estudiantes de secundaria que el 70% considera que su rol es memorizar fechas y datos históricos. Páez (2002, citado por Páez *et al.*, 2005) realizó investigación en dos Escuelas Básicas venezolanas durante cuatro años escolares y el resultado indica que en las aulas no se aplica un proceso de instrucción destinado a la formación de un hombre crítico. Mieres (2001) también realizó investigación en Venezuela para determinar la correspondencia entre las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes de sexto grado de Educación Básica en la enseñanza de la Historia de Venezuela y el interés de los estudiantes hacia este aprendizaje. Los resultados indicaron, entre otras cosas, que los profesores, en su mayoría, persisten en la utilización de la enseñanza tradicional.

Con el fin de despejar algunas dudas en torno a las recurrentes críticas y denuncias sobre las deficiencias y deformaciones, potenciadoras de un escaso y superficial conocimiento histórico entre los jóvenes estudiantes de Bachillerato en Venezuela, Niño (2003) señala que por iniciativa del Comité Asesor del Proyecto “Mejoramiento de la Enseñanza de la Historia de Venezuela”, auspiciado por la Fundación Polar y ejecutado por un grupo de profesores universitarios vinculados con la docencia e investigación del área de conocimientos en cuestión, se aplicó en 1996 la “Encuesta sobre la Enseñanza de la Historia de Venezuela. Análisis Cualitativo y Cuantitativo”, a una muestra de 4.436 estudiantes del segundo año

del Ciclo Medio Diversificado, ubicados en cinco ciudades venezolanas: Caracas, Maracaibo, Mérida, Barquisimeto y Maturín. El propósito de esta investigación fue medir estadísticamente los rangos vinculados con los contenidos, actitudes y valores existentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia de Venezuela. El Centro Nacional para La Enseñanza de La Ciencia (CENAMEC) analizó los datos y los resultados cuantitativos indican que al evaluar el rendimiento de los estudiantes en Historia de Venezuela, estos obtuvieron un puntaje de 9,80 sobre 20 puntos. Según Niño (2003) el análisis cualitativo indica que los conocimientos acerca de la Historia de Venezuela reflejados en las pruebas son mediocres, pobres, fragmentados e inconexos; reflejo de las formas y estilos como se enseña la Historia de Venezuela y como se evalúa la misma.

Rojas (1999) expresa que en Venezuela el Estado ha implantado desde hace muchos años un modelo mecanicista y tecnocrático sustentado en el currículo formal pragmático-conductista que se traduce en prácticas pedagógicas inflexibles, improvisadas y enciclopédicas, con el uso recurrente de la memoria para el estudio de los contenidos históricos, en donde el alumno tiene una actitud pasiva.

Los resultados de las investigaciones indican que se mantiene el modelo de educación bancaria de la cual habla Freire (2008), es decir, se sigue formando al individuo para estar al servicio de esa maquinaria, de “esa cosa” que nos arropa como dice Moreno (2007) y que nos hace luchar unos contra otros, atropellarnos, lograr tener más aunque sea a costa de la miseria de los demás, oprimir al otro y dejarnos oprimir. Se observa que no se ha aprovechado la oportunidad de utilizar la asignatura Historia para trabajar desde las aulas en la generación de una conciencia de libertad, a través del análisis crítico y de la problematización de los acontecimientos del pasado, indagando en las historias de los hombres y mujeres que nunca nos han contado y relacionando esa Historia con la realidad actual, la Historia debe estar viva, debe ser nuestra maestra, nuestra guía y no un cúmulo de datos que debemos memorizar para demostrar erudición. Carretero (2007) señala que actualmente se debe enseñar una Historia destinada a comprender el pasado críticamente y relacionar el pasado con el presente de manera objetiva, científica y crítica. Igualmente se detectó, a través de la búsqueda de información, que hay muchas opiniones respecto a este problema pero pocas investigaciones formales, lo cual podía revertirse a través de la conformación de más grupos de investigación en las universidades y que estos abarquen diversos aspectos de la didáctica de la Historia y en todos los niveles educativos.

El análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TICs y la percepción acerca del rol del estudiante y del docente en las clases de Historia

Considerando la visión “bancaria” que poseen los alumnos acerca del rol del docente y del estudiante en las clases de Historia y esa necesidad de cambiar la forma de enseñar la misma, se planteó investigar la percepción acerca de dichos roles que tenían veinte estudiantes de la Licenciatura en Educación Integral de la Uni-

versidad Nacional Abierta, antes y después de asistir al taller de “Enseñanza-aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TICs”. Es importante acotar que el taller se centró en las características del sistema de salud rural, el sistema político, el sistema educativo rural y el sistema socioeconómico rural del gobierno de Juan Vicente Gómez antes de la explotación petrolera, porque era necesario, por razones prácticas, concretarse a un periodo, pero la metodología utilizada en el mismo puede ser usada para la didáctica de la Historia en general.

Se utilizó el análisis literario porque se considera a la Literatura como una fuente capaz de ofrecer datos acerca de hechos históricos determinados y cuyo potencial no ha sido valorado al momento de seleccionar materiales para la didáctica de la Historia. Ambas, Historia y Literatura no son opuestas sino complementarias. White (1987, citado por Fumero, 2003), Belic (1983, citado por Tamayo y Esquivel, 2005) y Correa (2008) cuestionan la separación de la Historia de otras formas narrativas, al considerar que los estudios literarios son tan válidos para comprender el mundo como lo es el conocimiento científico.

El análisis de la Literatura está basado en el método psicosocial de Freire, el cual considera al hombre como “Un ser con capacidad crítica, reflexiva y de opción, ubicado y situado en una realidad social concreta, capaz de transformarla, crearla, recrearla, trascenderla y trascender con ella, construyendo así su historia y su cultura” (Freire, 1981:24). Este método está destinado a crear una conciencia crítica, que permite que los hombres sean sujetos de su propia transformación histórica y cultural, un método que busca que el estudiante analice y reflexione sus problemas y los de la sociedad en su conjunto, estableciendo el diálogo con situaciones de orden político, económico y social.

Se plantea, además del análisis psicosocial de la obra literaria, que este análisis se apoye en las TICs para facilitar la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. En 1997, Adel (citado por García, Ruíz y Domínguez, 2007) expresó que estas tecnologías son un “conjunto de procesos y productos derivados de las nuevas herramientas (hardware y software) soportes de la información y canales de comunicación relacionados con el almacenamiento, procesamiento y transmisión digitalizados de la información.”(P. 23). En el caso específico que nos ocupa las TICs permitieron obtener la obra literaria en formato virtual por internet y facilitar la búsqueda de información para ilustrar las láminas que contienen los capítulos con los temas a discutir, elaborar las láminas en *powerpoint*, almacenar datos, transmitir la información entre los (as) estudiantes y entre estos (as) y el facilitador (investigadora) y presentar las láminas en el taller para la discusión y análisis crítico de los temas seleccionados.

Ese trabajo se basó en la teoría del constructivismo social de Vigotsky, para quien el *contexto social* influye en el aprendizaje y tiene influencia en cómo se piensa y en lo que se piensa; para él “las fuentes del desarrollo psíquico de la persona... están en el sistema de sus relaciones sociales, en el sistema de su comunicación con otros” (Chávez, 2001:3). En el caso que nos ocupa se buscó que las actividades

El rol del docente y del estudiante en las clases de historia

desarrolladas en el taller, en las cuales se utilizó la discusión grupal y el análisis crítico de las ideas, generaran en los (as) estudiantes el cuestionamiento de la percepción que tenían acerca del rol del estudiante y el rol del docente en una clase de Historia y se suscitara cambios en la misma.

Lo antes señalado condujo a la siguiente interrogante:

¿Cuál es el resultado de la comparación entre la percepción acerca del rol del estudiante y el rol del docente en una clase de Historia que tienen los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación Integral, según el género de los mismos, acerca de la enseñanza y aprendizaje de la Historia antes y después de asistir al taller de “Enseñanza-aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TICs”? Para dar respuesta a la misma se desarrolló una investigación preexperimental, preprueba y postprueba con un solo grupo; para Hurtado y Toro (2001) ésta comprende tres etapas: administrar una prueba preliminar para medir la variable dependiente, aplicar el tratamiento y administrar una postprueba que mida otra vez la variable dependiente.

La población la constituyeron 74 estudiantes que cumplieran con las siguientes características: ser estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación Integral de la Universidad Nacional Abierta Centro Local Nueva Esparta, ejercer la docencia, no haber estudiado la Historia con el apoyo de las obras literarias, haber cursado la asignatura Historia en los dos (2) semestres académicos del año 2010. Se seleccionaron al azar veinte (20) estudiantes para la muestra, doce (12) del género femenino y ocho (8) del género masculino, y cinco (5) estudiantes para la prueba piloto. Se seleccionaron veinte (20) estudiantes para la muestra debido a que esta era una investigación cuasi experimental en la cual se debía desarrollar un taller con diálogos entre los participantes considerándose éste número de fácil coordinación. Al respecto Fernández (2011) expresa que “Cuanto mayor es el número de estudiantes, existen menos posibilidades de interacción, de control, de supervisión individual o de realimentación entre el profesor y los alumnos y entre estos últimos entre ellos mismos.” (p. 51)

Se utilizó un (1) cuestionario, destinado a conocer la percepción acerca de la enseñanza-aprendizaje de la Historia, en el cual se les consultaba, entre otros aspectos, cuál es el rol del estudiante y del docente en las clases de dicha asignatura. Cada pregunta tenía opciones de respuestas que se referían a la visión tradicional y a la nueva visión de la enseñanza-aprendizaje de la Historia. En relación al rol del estudiante se tienen las siguientes opciones de la visión tradicional: escuchar con atención las explicaciones del docente, tomar apuntes que estudiará después, memorizar los contenidos para los exámenes, hacer los ejercicios del libro de texto para reforzar las explicaciones del docente. Las opciones de la nueva visión del rol del estudiante son las siguientes: formular preguntas acerca del tema tratado, participar en discusiones grupales, analizar acontecimientos utilizando diversas fuentes de apoyo, redactar conclusiones, exponerlas oralmente y debatirlas con los demás estudiantes. En relación al rol del docente en la enseñanza-aprendizaje

de la Historia se presentaron las siguientes opciones de respuestas referidas a la visión tradicional: transmitir conocimientos a los estudiantes, basar su actividad didáctica fundamentalmente en el uso del libro de texto, utilizar la mayor parte del tiempo de la clase para explicar y asegurar así que los estudiantes comprendan los contenidos, ofrecerle a los (as) estudiantes la idea de que la Historia está compuesta por informaciones acabadas, concluidas. Las opciones de respuestas referidas a la nueva visión del rol del docente fueron: facilitar el aprendizaje, utilizar diversos materiales de instrucción, plantear el conocimiento histórico de manera problemática, ofrecerle a los (as) estudiantes la idea de que la Historia es una disciplina en estado de construcción, utilizar los diálogos y las discusiones grupales.

Estas opciones fueron extraídas de las investigaciones y reflexiones de los siguientes autores de este campo:

En la pregunta referida al rol del estudiante las opciones de respuestas se tomaron de las investigaciones y reflexiones de Millán (2008), Fuentes (2002) y Pagés (2007). En la pregunta referida al rol del docente las opciones de respuestas se tomaron de las investigaciones y reflexiones de Prats (2000) y Pagés (2007).

El instrumento se validó sometiéndolo a juicio de expertos y aplicándolo a la prueba piloto. Para recopilar los datos con este instrumento se realizó un taller con tres (3) sesiones presenciales y una actividad a distancia.

En la primera sesión se explicó el objetivo del taller y la organización del mismo, se aplicó la preprueba y se analizaron los siguientes capítulos de la obra literaria "Casas Muertas" de Miguel Otero Silva (1996): el capítulo III, "La Señorita Berenice", referido a la situación del sistema de educación rural del gobierno de Juan Vicente Gómez y el capítulo VII, "Este es el Camino de Palenque", que trata la situación política del gobierno de Juan Vicente Gómez. La facilitadora fue presentando los capítulos de la obra en láminas *depowerpoint* con fotografías relacionadas a cada aspecto tratado y propiciaba el análisis de cada tema utilizando, entre otras, preguntas como las siguientes: ¿Cuál problema detecta en la lectura?, ¿Cuál es el ente responsable de velar por la educación de la población?, ¿Cuál cree que sea la causa del problema? Al finalizar la discusión los (as) estudiantes escribían sus opiniones acerca del tema tratado.

En la actividad a distancia los (as) estudiantes se organizaron en grupos y se distribuyeron al azar los capítulos X, "Entrada y Salida de Aguas", referido al sistema de salud rural del gobierno de Juan Vicente Gómez, específicamente el problema del paludismo y el capítulo XII "Casas Muertas", acerca del problema socioeconómico rural del gobierno de Juan Vicente Gómez. Cada grupo tenía que analizar el capítulo que le correspondió y planificar las actividades para la segunda sesión presencial donde harían la presentación de dicho capítulo y dirigirían la discusión grupal del mismo. Para esta actividad debían preparar las láminas en *powerpoint* y formular el mismo tipo de preguntas usadas por la facilitadora en la primera sesión y otras que permitieran ahondar en el tema tratado.

En el taller se consideraron las siguientes pautas señaladas por Morell (2007) para generar una clase participativa: indique cómo se organiza y cómo se

El rol del docente y del estudiante en las clases de historia

debe percibir la clase, utilice marcadores del discurso (conectores), use el material visual con precaución, emita más preguntas abiertas y referenciales, reformule las preguntas y espere más tiempo antes de redirigirlas o contestarlas, preste atención al *feedback* de los alumnos y haga que su *feedback* sea constructivo, varíe la dinámica de la clase, cree un ambiente no inhibitorio, intente hacer que el contenido de cada clase sea lo más relevante posible teniendo en cuenta la experiencia y el futuro académico y/o profesional de sus alumnos.

En la tercera sesión presencial se dio cierre al taller y se aplicó la postprueba.

El análisis de los datos se realizó basándose en cifras absolutas y porcentuales y los resultados indican lo siguiente:

Percepción del rol del estudiante en las clases de Historia

En la preprueba el mayor porcentaje en el género femenino, 91,7%, y el total de la muestra del género masculino (100%) se inclinó por la visión tradicional del rol del estudiante en las clases de Historia, es decir, apoyan los siguientes planteamientos: escuchar con atención las explicaciones del docente, tomar apuntes que estudiará después, memorizar los contenidos para los exámenes y hacer los ejercicios del libro de texto para reforzar las explicaciones del docente.

En la postprueba el 100% en el género femenino y el 100% del género masculino se inclinó por la nueva visión del rol del estudiante en las clases de Historia; es decir, apoyan los siguientes planteamientos: formular preguntas acerca del tema tratado, participar en discusiones grupales, analizar acontecimientos utilizando diversas fuentes de apoyo y redactar conclusiones, exponerlas oralmente y debatirlas con los demás estudiantes.

Percepción del rol del docente en las clases de Historia

En preprueba el mayor porcentaje de la muestra en el género femenino, 83,3%, y el mayor porcentaje en el género masculino, 87,5%, tiene una visión tradicional del rol del docente en las clases de Historia, es decir, apoyan los siguientes planteamientos: transmitir conocimientos a los estudiantes, basar su actividad didáctica fundamentalmente en el uso del libro de texto, utilizar la mayor parte del tiempo de la clase para explicar y asegurar así que los estudiantes comprendan los contenidos y ofrecerle a los (as) estudiantes la idea de que la Historia está compuesta por informaciones acabadas, concluidas.

En la postprueba, el 100% de la muestra del género femenino y el 100% del género masculino seleccionó la nueva visión del aspecto tratado es decir, apoyan los siguientes planteamientos: facilitar el aprendizaje, utilizar diversos materiales de instrucción, plantear el conocimiento histórico de manera problemática, ofrecerle a los (as) estudiantes la idea de que la Historia es una disciplina en estado de construcción, utilizar los diálogos y las discusiones grupales.

Consideraciones finales

Se observa que los estudiantes de docencia, sin diferencias significativas por género, llegan con una visión tradicional del rol del docente y del rol del estudiante, reflejo de lo que han vivido a lo largo de su formación en Educación Primaria y Secundaria, lo cual ratifica lo señalado por Páez, Arreaza y Vizcaya (2005). Su visión se enmarca dentro de lo que Freire (2008) llama “educación bancaria” y coinciden con los resultados obtenidos por Stevens (1912, citado por González, 1993), Downey y Levstik (1991, citados por Villaquirán, 2008), Cuban (1991, citado por Fuentes, 2002 y citado por Villaquirán, 2008), Merchán (2002), Vijil (2001), Casal (2011), Páez (2002, citado por Páez *et al.*, 2005), Mieres (2001) y Rojas (1999) citados anteriormente. Se puede observar que dicha visión se ha mantenido durante un siglo.

Los resultados también indican que utilizar el taller “Enseñanza-aprendizaje de la Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela a través del análisis psicosocial de obras literarias con apoyo de las TICs: una estrategia interdisciplinaria” favoreció el cambio en la percepción acerca del rol del docente y del rol del estudiante en las clases de Historia, se pasó de una percepción tradicional de ambos roles a una percepción del docente facilitador del aprendizaje y de un estudiante activo, participativo, sin detectarse diferencias significativas por género en los resultados. Esto conduce a señalar que el docente es un factor clave en la transformación que requieren las instituciones educativas para la formación del hombre del siglo XXI, que desde su aula puede, a través de nuevas estrategias didácticas, generar cambios en este sentido.

Referencias Bibliográficas

- Audigier, François (2002). Un estudio sobre la enseñanza de la Historia, la Geografía y la Educación Cívica en la Escuela Elemental de Francia: Temas, métodos y preguntas. Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación. Vol. 1. Extraído de: <http://www.raco.cat/index.php/enseñanzas/article/view/126114/183014> Consulta: 27/10/09
- Carretero, Mario (2007). Entrevista a Mario Carretero. Revista Docentes (12). Extraído de: <http://es.scribd.com/doc/27993482/Revista-Docentes-numero-12> Consulta: 14/04/09
- Casal, Silvana (2011). Aprender Historia en la escuela secundaria: el caso de Morelia, Michoacán (México). Revista Mexicana de Investigación. Volumen 16, N° 48. México. Extraído de: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14015561005> Consulta: 18/05/12
- Castro, Manuel (1987). El perfil como un elemento clave para el diseño curricular, en el marco referencial de la concepción tridimensional y de su modelo de desarrollo curricular. Revista UNA Opinión. Volumen 9, N°3. Venezuela. Extraído de: <http://biblo.una.edu.ve/ojs/index.php/UNAOP/article/view/321> Consulta: 18/06/10

El rol del docente y del estudiante en las clases de historia

- Chaves, Ana. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vygotsky. Revista Educación. Volumen 25, N° 002. Costa Rica. Extraído de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/440/44025206>. Pdf consulta: 07/03/12
- Correa, Dairo (2008). La Literatura como fuente para el estudio de fenómenos políticos. Tesis de Maestría. Maestría en Ciencia Política. Universidad de Antioquia. Colombia. Extraída de: http://sala.clacso.edu.ar/gsd1252/cgi-bin/library?e=d-000-00--0tesis--00-0-0-0prompt-10--4-----0-11-1-fr-Zz-1---20-preferences---00031-001-0-0utfZz-8-00&cl=CL3&d=HAS_H48087e8b09015cee3ec6be.5>=1 Consulta: 07/11/10.
- Delors, Jacques (1996). **La Educación Encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI**. Editorial Santillana-UNESCO. España.
- Fernández, Amparo (2011). Metodologías activas para la formación de competencias. Revista Educatio Siglo XXI. N°. 24. España (Pp. 35-56). Extraído de: <http://revistas.um.es/index.php/educatio/article/viewFile/152/135> consulta: 08/01/12
- Freire, Paulo (2008). **Pedagogía del oprimido**. (Quincuagésima octava edición). Editorial siglo XXI. México.
- Freire, Paulo (1981). El Método Psicosocial. **Cuadernos de Educación**, Vol. (81) (Pp. 3- 111).
- Fuentes, Concha (2002). La visión de la Historia por los adolescentes: revisión del estado de la cuestión en Estados Unidos y el Reino Unido. Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales. Volumen 1. España (Pp.55-68). Extraído de: http://www.raco.cat/index.php/Ensenanza_CS/article/view/126128 Consulta: 18/11/11
- Fumero, Patricia (2003). Historia y Literatura: Una larga y compleja relación. Extraído de: <http://istmo.denison.edu/n06/proyectos/historia2.html> Consulta: 26/02/12
- García Aretio, Lorenzo, Ruíz, Marta y Domínguez, Daniel (2007). **De la educación a distancia a la educación virtual**. Editorial Ariel. España.
- González, María (1993). La enseñanza de la Historia en el bachillerato: la visión de los alumnos. Extraído de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8224/TIGM4de4.pdf;jsessionid=2D7776F68CD3A429D3851DBB0B0F6AC4.tdx2?sequence=4> Consulta: 09/03/10.
- Hurtado, Iván, y Toro, Josefina (2001). **Paradigmas y Métodos de Investigación en tiempos de Cambio**. Editorial Episteme. Venezuela.
- Merchán, Javier (2002). El Estudio de la clase de Historia como campo de producción del currículo. Extraído de: <http://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/viewFile/126126/183019> Consulta: 25/09/09.

- Mieres, Irma (2001). Análisis evaluativo del grado de correspondencia entre las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes entre la enseñanza de la Historia de Venezuela y los intereses de los alumnos de la segunda etapa de educación básica. Tesis de Maestría. Venezuela. Extraída de: <http://cendie.ipc.upel.edu.ve/cgi-bin/bealex.exe?Autor=Mieres+de+G%F3mez,+Irma+del+Valle&Nombrebd=cndupel&Session=524375>. Consulta: 27/11/11.
- Millán, Ana (2008). La Historia que se Aprende en la escuela Básica Venezolana. Percepción y Conocimientos del Alumnado. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona. España. Extraída de: http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/1336/AML_TESIS.pdf?sequence=1. Consulta: 16/10/11.
- Morell, Teresa (2007). **¿Cómo podemos fomentar la participación en nuestras clases universitarias?** Editorial Marfil Universidad de Alicante. España.
- Moreno, Oscar (2007). **El Ocaso Global**. Ediciones B. Colombia.
- Niño, Gladys (2003). La enseñanza de la Historia de Venezuela. Problemas y perspectivas actuales. URI-CANIA, Revista de estudios Histórico-Pedagógicos. Volumen 1, N° 1. Venezuela. Extraído de: http://servidor.opsu.tach.ula.ve/revistas/temistocles/nro1/ense_historia.htm consulta: 18/11/11
- Otero, Miguel (1996). Casas Muertas. Extraído de http://www.analitica.com/bitbliblioteca/mos/casas_muertas.asp consulta: 01/09/09
- Páez, Haydée; Arreaza, Evelyn y Vizcaya, Willdea. (2005). Educar para pensar críticamente. **Revista Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales**. N° 10. Venezuela. (Pp. 237-263).
- Pagés, Joan (2007) ¿Qué se Debería Enseñar de Historia Hoy en la escuela Obligatoria?, ¿Qué Deberían Aprender, y Cómo, los Niños y las Niñas y los y las Jóvenes del Pasado? Revista Escuela de Historia. N°. 6. Argentina. Extraído de: <http://www.unsa.edu.ar/histocat/revista/revista06.htm> Consulta: 11/07/11
- Prats, Joaquín (2000). Dificultades para la enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria: Reflexiones ante la situación española. Revista Teoría y Didáctica de la Ciencias Sociales. N°. 5. Venezuela. Extraído de <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/23950> Consulta: 21/02/10
- Prats, Joaquín y Valls, Rafael (2011). La didáctica de la Historia en España: estado reciente de la cuestión. Extraído de http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?Option=com_content&view=article&id=154:la-didactica-de-la-historia-en-espana-estado-reciente-de-la-cuestion-2&catid=24:articulos-cientificos&Itemid=118 consulta: 18/05/12
- Rojas, Elsy (1999). El aprendizaje de las ciencias sociales y el nuevo diseño curricular. Revista Teoría y didáctica de las ciencias sociales. N° 4. Extraído de:

El rol del docente y del estudiante en las clases de historia

<http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/23936>. Consulta: 18/05/10.

Savater, Fernando (2004). **Política para Amador**. Editorial Ariel. España.

Tamayo, Javier y Esquivel, Rubén (2005). Aportaciones de la Literatura a la enseñanza de la Historia del Deporte. Extraído de: <http://www.Efdeportes.com/efd83/liter.htm> . Consulta: 23/07/09.

Vijil, Josefina (2001). Las concepciones del aprendizaje de la historia de los maestros de la escuela primaria nicaragüense. Extraído de: http://www.Hnca.edu.ni/files/doc/1263419108_articuloapp1.pdf . consulta: 25/09/11.

Villaquirán, Tomás (2008). La enseñanza de la Historia en la Escuela Básica venezolana. Visión del profesorado. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona. Extraída de: http://www.Tdx.cat/bitstream/handle/10803/1337/TVS_TESIS.pdf?sequence=1 Consulta: 26/05/09.